

# 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. 15	n. 1	p. 1- 246	jan./jun. 2019
------------	------------	-------	------	-----------	----------------



**Universidade Federal de Uberlândia**

Reitor: Valder Steffen Júnior / Vice-reitor: Orlando César Mantese

**EDUFU– Editora da Universidade Federal de Uberlândia**

Direção EDUFU: Guilherme Fromm

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco A – Sala 01

[www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br) | e-mail: [livraria@ufu.br](mailto:livraria@ufu.br)

**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**

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica

Bloco 3E - Sala 130 / 38408.100 – Uberlândia-MG

[www.iarte.ufu.br](http://www.iarte.ufu.br)

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.

---

OuvirOUver : revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes. Uberlândia : Universidade Federal de Uberlândia,

Programa de Pós-Graduação em Artes, 2005–v.  
Semestral, 2010 – Anual de 2005 a 2009.

ISSN 1809-290X  
ISSN 1983-1005(online)

1. Artes – Periódicos. 2. Música – Periódicos. 3. Artes Cênicas – Periódicos. 4. Artes Visuais– Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes.

CDU: 7(05)

---



#### **Diretor IARTE**

Cesar Adriano Traldi

Coordenadores dos Programas Pós-Graduação em Artes / Marco Antônio Pasqualini de Andrade  
Pós-Graduação em Artes Cênicas / Maria do Perpétuo Socorro Calixto Marques  
Pós-Graduação em Música / André Campos Machado  
Mestrado Profissional em Artes / Dirce Helena Benevides Carvalho.

#### **Comitê Editorial**

Fernanda de Assis Oliveira (Editora Responsável)  
Beatriz Basile da Silva Rauscher  
Mara Leal

#### **Conselho Editorial Consultivo / Científico**

Adriana Giarola Kayama (UNICAMP - Brasil)  
Afonso Medeiros (UFPA - Brasil)  
Alexandre Zamith Almeida (UNICAMP - Brasil)  
Ana Maria Pacheco Carneiro (UFU - Brasil)  
Ana Sofia Lopes da Ponte (Universidade do Porto - Portugal)  
André Carrico (UFRN - Brasil)  
André Luiz Antunes Netto Carreira (UDESC - Brasil)  
Aparecido José Cirillo (UFES - Brasil)  
Arão Paranaguá de Santana (UFMA - Brasil)  
Biagio D'Angelo (UnB - Brasil)  
Cesar Marino Villavicencio Grossmann (UNESP - Brasil)  
Cleber da Silveira Campos (UFRN - Brasil)  
Cyriaco Lopes (John Jay College, City University of New York - USA)  
Edson Sekeff Zampronha (Universidad de Oviedo - Espanha)  
Elisa de Souza Martinez (UNB - Brasil)  
Fábio Scarduelli (UNESPAR - Brasil)  
Fernando Antônio Mencarelli (UFMG - Brasil)  
Fernando Manoel Aleixo (UFU - Brasil)  
Gilson Uehara Gímenes Antunes (UNICAMP - Brasil)  
Guillermo Aymerich (Universidad Politécnica de Valencia - Espanha)  
Ileana Diéguez (Universidad Autónoma Metropolitana - México)  
Ivanildo Lubarino Piccoli dos Santos (UFAL - Brasil)  
Jônatas Manzolli (UNICAMP - Brasil)  
Jorge das Graças Veloso (UnB - Brasil)  
José Spaniol (UNESP - Brasil)

Josette Feral (Université Du Quebec a Montreal - Canadá)

Juan Villegas (University of Califórnia - USA)  
Lília Neves Gonçalves (UFU - Brasil)  
Luciana Del-Ben (UFRGS - Brasil)  
Ludmila Brandão (UFMT - Brasil)  
Márcia Strazzacappa (UNICAMP - Brasil)  
Marco Antonio Coelho Bortoleto (UNICAMP - Brasil)  
Margarete Arroyo (UNESP - Brasil)  
Maria do Perpétuo Socorro Calixto Marques (UFU - Brasil)  
María Isabel Baldassarre (Universidad Nacional de San Martín - Argentina)  
Maria Teresa Alencar de Brito (USP - Brasil)  
Mário Fernando Bolognesi (UNESP - Brasil)  
Mário Rodrigues Videira Júnior (USP - Brasil)  
Marta Isaacsson Souza e Silva (UFRGS - Brasil)  
Miguel Teixeira da Silva Leal (Universidade do Porto - Portugal).  
Patrícia Garcia Leal (UFRN - Brasil)  
Paulo José de Siqueira Tiné (USP - Brasil)  
Paulo Ricardo Merisio (UNIRIO - Brasil)  
Raúl Minsburg (Universidad Nacional de Lanús e Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina)  
Renato Palumbo Dória (UFU - Brasil)  
Ricardo Climent (The University of Manchester - Inglaterra)  
Rodrigo Sigal Sefchovich (Centro Mexicano para la Música y las Artes Sonoras - México)  
Sandra Rey (UFRGS - Brasil)  
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC - Brasil)  
Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (UDESC - Brasil)  
Sônia Tereza da Silva Ribeiro – (UFU - Brasil)  
Wladilene de Sousa Lima (UFPA - Brasil)

#### **Projeto Gráfico**

Paulo Roberto de Lima Bueno (UFU)

#### **Diagramação**

Eduardo Warpechowski | Gráfica UFU  
Marco Túlio Silva | Estagiário IARTE

#### **Imagem da Capa e Miolo**

Concepção gráfica: Marco Pasqualini de Andrade.

Crédito da Imagem: Matheus Rocha Pitta ,  
Brasil #3 , fotografia , 2003.



## Sumário

Editorial 7

### DOSSIÊ

Música, Educação Musical, Formação, Contextos, Ensino, Aprendizagens Musicais e Reflexões 12

FERNANDA DE ASSIS OLIVEIRA

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Uberlândia MG, Brasil

A inserção da música na escola: processos e resultados de uma pesquisa 16

CARLA EUGENIO LEOPARDO

Universidade Federal Do Pampa (UNIPAMPA) Bagé - Rio Grande Do Sul – Brasil

Saberes Docentes relacionados às Tecnologias na formação de professores de Música 30

MATHEUS HENRIQUE DE FONSÊCA BARROS

Universidade Federal da Paraíba (UFPB) João Pessoa PB Brasil

CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Recife PE Brasil

Processos Interacionais na Educação Musical: reflexões sobre a aula de instrumento musical 44

ANTONIO CHAGAS NETO

Universidade Federal do Cariri (UFCA) Juazeiro do Norte CE Brasil

“Criar novas ideias a partir de músicas prontas”: reflexões, experiências e aprendizagens na produção de mashup 60

JUCIANE ARALDI BELTRAME

Universidade Federal da Paraíba (UFPB) João Pessoa PB Brasil

Narrativas de uma professora de um curso de Licenciatura em Música: entrelaçando memórias e práticas musicais 72

MARIA CECILIA DE ARAUJO RODRIGUES TORRES

Centro Universitário Metodista - IPA - Porto Alegre RS Brasil

## ARTIGOS

Gib mir den Kopf des Pinkertons: Perspectivas teatrais em três processos em  
ópera 86

MAURICIO SCHWAB VELOSO

O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas 100

LUCAS LARCHER

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Vitória ES Brasil

Para além de 1964: censura e cumplicidade conservadora no Brasil frente às  
artes do espetáculo 112

GESSÉ ALMEIDA ARAÚJO

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) Teixeira de Freitas BA Brasil

A queda do céu: representação e mímesis em uma “arte índia” 126

PEDRO ERNESTO FREITAS LIMA

Universidade de Brasília (UnB) Brasília DF Brasil

Vestígios, ruínas e fotografias... ou sobre alguns acontecimentos da imagem  
142

RUBENS VENÂNCIO

Universidade Regional do Cariri (URCA) Cariri CE Brasil

Violentar o Corpo da Imagem: uma estratégia para representar e resistir à  
barbárie 158

CAMILA MONTEIRO SCHENKEL

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Porto Alegre RS Brasil

Luciano Berio, restaurador: análise de Rendering per orchestra (1988-90)  
172

PAULO AGENOR MIRANDA

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Uberlândia MG Brasil

“Dois Momentos Nordestinos” de Calimério Soares: estruturas composicio-  
nais e propostas interpretativas 192

ROSIANE LEMOS VIANNA

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Uberlândia MG Brasil

Processos de indeterminação em Acronon de H. J. Koellreutter

206

ISABELA MARTINS BONAFÉ

Universidade de São Paulo (USP) São Paulo SP Brasil

## ENTREVISTA

A palhaçaria hospitalar como conjunto de técnicas e sensibilidades: entrevista  
com Luciana Viacava 220

DAIANI CEZIMBRA SEVERO ROSSINI BRUM

Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) Florianópolis SC Brasil

## RESENHA

O Teatro Rapsódico em miúdos 232

RAILSON GOMES ALMEIDA

Universidade Federal de Rio Grande do Norte (UFRN) Natal RN Brasil

## NORMAS PARA SUBMISSÃO

## Editorial

Com a finalidade de aprimorar e estimular a discussão das temáticas em torno da Educação Musical no Brasil, o dossiê desse Volume 15, número 1, da revista ouvirOUver, enfoca o tema “Música, Educação Musical, Formação, Contextos, Ensino, Aprendizagens Musicais e Reflexões”. Organizado por Fernanda de Assis Oliveira, reúne cinco artigos com o objetivo de ampliar o conhecimento de pesquisas desenvolvidas nesta área, bem como, a divulgação dos resultados dos estudos desenvolvidos.

Dos artigos selecionados por submissão, contamos, neste número, com artigos ancorados nas Artes Cênicas, Música e Artes Visuais, além de uma entrevista e de uma resenha.

Na área de Artes Cênicas temos três artigos, uma entrevista e uma resenha. O primeiro artigo, de Mauricio Schwab Veloso, é uma análise sobre a atuação de cantores de ópera, tendo como estudo de caso três processos de ensaio de óperas na Alemanha, durante o ano de 2016. O autor reflete sobre a relação entre as partituras musicais e as ações que os cantores desenvolvem para a criação das personagens, a partir de impulsos corporais e aspectos emocionais.

Lucas Larcher, no campo da pedagogia em Artes Cênicas, apresenta algumas potencialidades do diário de bordo, visto como um instrumento de avaliação, que pode ser fonte para pesquisas e/ou práticas pedagógicas, colaborando para a criação artística e/ou ensino aprendizagem em Artes.

Em “Para além de 1964: censura...” Gessé Almeida Araújo oferece um panorama histórico-crítico sobre a censura às Artes do Espetáculo, traçando um recorte entre o golpe de 1964 até o fim da censura, com a abertura política. Ao analisar esse percurso, reflete sobre os elementos autoritários que se mantem e se fortalecem contra as artes no contexto atual.

Em Artes Visuais selecionamos três artigos, cada qual apresenta uma perspectiva desse campo de conhecimento: a crítica, a curadoria e a criação artística. A representação e a problematização da violência em trabalhos de arte contemporânea, é o tema de Camila Monteiro Schenkel. A autora toma como fio condutor “Postais para Charles Lynch” do coletivo Garapa. Por meio da análise desse trabalho, da realização de entrevistas com os artistas e do diálogo com reflexões desenvolvidas por Joan Fontcuberta, Hito Steyerl e Jacques Rancière, a autora procura investigar a presença e a circulação de imagens de suplício público do corpo no contexto da cultura digital, assim como o potencial da arte para ressignificá-las.

A representação indígena na produção contemporânea de artistas brasileiros, estrangeiros e indígenas é o problema apresentado na curadoria da exposição “A queda do céu” (realizada por Moacir dos Anjos no Paço das Artes em São Paulo, 2015), analisada no artigo de Pedro Ernesto Freitas Lima. O autor discorre sobre como a curadoria aciona procedimentos de representação e mímesis, recorrentes em muitas obras, de modo a construir um argumento, tendo como referência a obra do xamã yanomami Davi Kopenawa escrita conjuntamente com o antropólogo francês Bruce Albert.

Em “Vestígios, ruínas e fotografias...” Rubens Venâncio apresenta reflexões sobre o próprio ensaio fotográfico “iminências”, realizado em três locais do Ceará e



composto por duas coleções: “lugar-ruína” e “lugar-memória”. O autor adota a ideia de “memória-montagem” que, junto a um fazer conceitual e artístico, entrelaça memória, esquecimento e ruína.

Na área de Música temos três artigos. O primeiro, no campo da análise musical, escrito por Paulo Agenor Miranda, investiga a atuação de Berio sobre o texto musical schubertiano, com a finalidade de desvelar o engajamento do compositor italiano com as vanguardas artísticas do século XX e o seu diálogo com as realizações da tradição musical. As análises esclarecem no primeiro movimento de *Rending* o trabalho sobre a orquestração e contraponto, visando a intervenção sobre as lacunas entre os fragmentos através de uma argamassa musical tipicamente beriana.

No campo da performance musical, a autora Rosiane Lemos Vianna aponta um roteiro próprio interpretativo para os “Dois Momentos Nordestinos” de Calimério Soares (1944-2011). Tendo como inspiração os rituais do nordeste brasileiro, em especial os rituais que acontecem na Chapada Diamantina, a autora descreve as imagens. Na sua visão, o compositor apresenta uma estrutura orgânica ao equilibrar a estrutura rítmico-melódica, densidade, efeitos harmônicos, consonâncias e dissonâncias e efeitos de dinâmica. A análise revela que o discurso musical se dinamiza através de tratamentos motivicos contrastantes e bem dimensionados nos “Dois Momentos Nordestinos”, “Lamento e Dança”.

Em seu artigo, Isabela Martins Bonafé propõe a análise da peça *Acronon* do maestro e compositor Hans-Joachim Koellreutter. Tendo como base a estética da indeterminação dos compositores John Cage e Pierre Boulez, visa demonstrar como tais estéticas, por vezes divergentes, convergem na obra de Koellreutter, *Acronon*, por meio da análise e estudos acerca do indeterminismo e serialismo de John Cage e Pierre Boulez.

Conclui-se que a proposta da obra se inclina mais à estética de Cage sobre indeterminação do que a de Boulez, apesar de ser construída a partir da série. Para a autora, no contexto do indeterminismo, *Acronon* é relevante, pois foi composta a partir da série, mas quebra o paradigma do serialismo sobre o controle da obra e se abre para que o performer imprima sobre ela suas impressões, vontades e visão de mundo, gerando assim infinitas possibilidades de resultados finais, se renovando a cada intérprete.

Daiani Brum realiza entrevista com a artista Luciana Viacava, que atua como palhaça na ONG Doutores da Alegria em hospitais de São Paulo. Na entrevista, Luciana compartilha suas experiências, contribuindo para a reflexão sobre a importância dessas ações artísticas no contexto hospitalar.

Este número finaliza com uma resenha sobre o conceito de Teatro Rapsódico, a partir da leitura de *O Futuro de Drama* do pesquisador teatral francês Jean-Pierre Sarrazac, procurando entender a origem desse conceito e as relações que podem ser feitas com outros estudiosos da temática do drama moderno como Peter Szondi e Jean-Pierre Ryngeart.

Agradecemos aos autores e pareceristas pelas enriquecedoras contribuições para a publicação de mais um número da revista ouvirOUver. Aproveitamos para agradecer também ao artista visual Matheus Rocha Pitta, que cedeu generosamente a imagem “Brasil # 3” (fotografia de 2003) usada na capa dessa edição.

Boa leitura!



Fernanda de Assis Oliveira (editora responsável)

Mara Leal

Beatriz Rauscher



DOSSIÊ

## **Dossiê: Música, Educação Musical, Formação, Contextos, Ensino, Aprendizagens Musicais e Reflexões**

O dossiê intitulado “Música, Educação Musical, Formação, Contextos, Ensino, Aprendizagens Musicais e Reflexões” reúne cinco artigos da subárea da Música a Educação Musical. Com a finalidade de aprimorar e estimular a discussão das temáticas em torno da Educação Musical no Brasil, busca ampliar o conhecimento de pesquisas desenvolvidas nesta área, bem como, a divulgação dos resultados dos estudos desenvolvidos. Para tanto, agrupa educadores musicais de duas regiões do Brasil, dentre elas, a região nordeste, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Cariri (UFC); a região sul, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e o Centro Universitário Metodista –IPA. E os seus respectivos autores: Juciane Araldi Beltrame (UFPB), Matheus Henrique da Fonsêca Barros (UFPB), Cristiane Maria Galdino de Almeida (UFPB), Antonio Chagas Neto (UFPB) e Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres (IPA).

Os resultados desses estudos apontam para uma diversidade musical, uma vez que, o ensino e aprendizagem musical ocorrem em diversos contextos, tais como: a escola básica, a formação de professores de música, a aula de instrumento, os espaços extraescolares e o curso de licenciatura em música. As temáticas dessas pesquisas são: a inserção da música na escola, os saberes docentes, as tecnologias na formação de professores, a interação na Educação Musical, a produção de mashup, narrativas, memórias e práticas musicais.

No contexto da escola básica, o artigo de Carla Eugenio Lopardo intitulado A inserção da música na escola: processos e resultados de uma pesquisa, observa, analisa e discute, a partir da implementação da Lei 11.769/08, a qual tornava obrigatório o ensino da música nas escolas, os caminhos de uma escola particular na região sul do Brasil. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa se desenvolve a partir de um estudo de caso, sendo a técnica de coleta de dados a entrevista semi-estruturada com grupos focais. O estudo buscou compreender os processos e as linhas de ação colocadas em prática desde os primeiros passos da inserção da música na escola e, posteriormente, analisar os impactos dessa inserção no contexto escolar. Os resultados indicam alguns elementos vinculados à inovação escolar, são eles: a disposição para a mudança, o envolvimento de/com cada uma das dimensões da escola e a presença de uma gestão democrática participativa. Esse trabalho fornece a dimensão e os reflexos da implementação da música na escola na prática.

Sobre os aspectos dos saberes docentes vinculados às tecnologias na formação de professores de música, Matheus Henrique da Fonsêca Barros e Cristiane Maria Galdino de Almeida, no artigo intitulado Saberes Docentes relacionados às Tecnologias na formação de professores de Música apresentam os resultados de uma pesquisa de mestrado. Tal estudo, teve como objetivo geral compreender como os saberes relacionados às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são construídos pelos professores da licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Participaram da pesquisa três docentes indicados pelos próprios estudantes. O estudo teve abordagem qualitativa e os resultados

inferem que os saberes docentes relacionados às TDIC são construídos por professores Imigrantes Digitais. Além disso, indicam o caráter de uma visão e prática instrumentalistas da tecnologia, reconhecendo a sua importância no processo de formação inicial docente em música. Em suma, os dados revelam que os saberes construídos estão vinculados às experiências a partir formação inicial dos docentes participantes da pesquisa.

Em Processos Interacionais na Educação Musical: reflexões sobre a aula de instrumento musical, Antonio Chagas Neto apresenta, algumas reflexões acerca do processo de interação social durante uma aula de música. Inicialmente, traz uma breve revisão de literatura tendo como eixo os conceitos sociológicos. Aborda trechos da análise de uma aula particular de violino, efetuados durante uma pesquisa de doutorado (NETO, 2018). A pesquisa de doutorado em ênfase, buscou compreender as interações sociais construídas durante uma aula de instrumento musical para crianças. O aporte teórico se debruça em conceitos de Goffman (2010; 2012; 2013). Os resultados do estudo apontam, a partir das análises, a possibilidade de compreender que os comportamentos dos indivíduos agem e moldam a interação estabelecida, em um processo constante de retroalimentação.

Num contexto mais contemporâneo e tecnológico, em seu artigo, “Criar novas ideias a partir de músicas prontas”: reflexões, experiências e aprendizagens na produção de mashup, Juciane Araldi Beltrame apresenta sua pesquisa, a qual teve como objetivo discutir o processo de criação de mashup. A autora enfoca os aspectos pedagógico-musicais desta prática musical. Considerando a experiência de um músico produtor e dos trabalhos de Tobias (2013; 2015) visa descrever as práticas de remix em aulas de música em escolas de educação básica e o trabalho realizado com as mesmas. Os dados fornecem características desses músicos a partir de uma pesquisa de doutorado. Os resultados revelam, a partir da experiência de três produtores musicais, as aprendizagens que emergem das práticas de produzir e compartilhar música na cultura digital/participativa.

No ensino superior, Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres no artigo Narrativas de uma professora de um curso de Licenciatura em Música: entrelaçando memórias e práticas musicais mostra, de maneira sintetizada, algumas reflexões sobre a sua aproximação e inserção como pesquisadora no campo dos estudos biográficos e das narrativas de si, entrelaçados com a educação musical. Para tanto, compartilha algumas de suas narrativas autobiográficas como docente de um Curso de Graduação em Música/Licenciatura no período entre 2008 e 2018. Além de recontextualizar questões que emergiram ao final da sua tese de doutorado no ano de 2003. Não obstante, busca entrelaçar as narrativas diversas de discentes do curso em diferentes disciplinas e atividades tais como Projeto PIBID e Estágios Supervisionados em espaços não escolares no período de dez anos. Em seu estudo, a autora assume o papel e a responsabilidade de narradora de tais narrativas e memórias a partir de um diálogo com autores dos campos dos estudos autobiográficos/ narrativas e da educação musical. A proposta do artigo se restringe no exercício de recontar e rememorar, além de constituir, diariamente, a autora como professora formadora/pesquisadora da área da Educação Musical.

Vamos ficando por aqui! Expresso a minha imensa gratidão por cada autor e a dedicação do seu tempo para recortar, revisar e compor este dossiê de Música

com ênfase em Educação Musical. Certamente, as discussões, os resultados dos estudos e os apontamentos aqui compartilhados impulsionarão os debates, além das reflexões na área no âmbito nacional e internacional. Agradecemos por disponibilizarem suas pesquisas para fazerem parte deste número da revista.

Bom mergulho nesses dados aqui apresentados e boa leitura a todos!

Fernanda de Assis Oliveira  
Maio de 2019.





## A inserção da música na escola: processos e resultados de uma pesquisa

CARLA EUGENIO LOPARDO

■ 16

Doutora em Música, com ênfase em Educação Musical, pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil), mestre em Didática da Música, pela Universidad Caece (Buenos Aires, Argentina) e professora de Educação Musical pelo Conservatório Superior de Música Manuel de Falla (Buenos Aires, Argentina). Tem experiência na área de Artes: Música, em todos os níveis de ensino, no âmbito público e privado, atuando principalmente na formação de professores; musicalização para crianças, jovens e adultos; produção de materiais didáticos; multiculturalismo musical; avaliação e pesquisa em educação musical. É professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), a cargo dos componentes pedagógico-musicais no Curso de Música/Licenciatura, coordena projetos de extensão que oferecem para a comunidade cursos de musicalização para bebês e crianças, espaços de criação musical coletiva com o projeto "Confraria de la Yerba" e práticas vocais coletivas com o grupo infanto-juvenil "Baque do Pampa". Além disso, orienta projetos de iniciação à pesquisa e atua como orientadora no contexto dos estágios supervisionados em música. Autora do livro "A música na escola: tempos, espaços e dimensões" (Editora Appris, 2018). Membro do conselho editorial do Boletín de Investigación Educativo-Musical (BIEM) da Asociación de Docentes de Música (ADOMU), representante da International Society for Music Education (ISME) na República Argentina. Participa do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano (EMCO) da UFRGS realizando projetos interdisciplinares, ministrando cursos e palestras, com publicação de artigos em revistas nacionais e internacionais (<<http://lattes.cnpq.br/3922573309511736>>).

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Pampa (unipampa), bagé, Rio grande do sul.

## ■ RESUMO

Neste artigo apresento minha tese de doutorado a qual teve como propósito observar, analisar e discutir os caminhos que uma escola particular na região sul do Brasil percorre ao implementar a Lei 11.769/08, a qual tornava obrigatório o ensino da música nas escolas, em todos os seus níveis de ensino. O método escolhido, desde uma abordagem qualitativa, foi o estudo de caso e as técnicas de produção de dados foram a entrevista semiestruturada, a observação participante, os diários de campo e as discussões com grupos focais. Na realização desta pesquisa procurei compreender os processos e as linhas de ação colocadas em prática desde os primeiros passos da inserção da música na escola e, posteriormente, analisar os impactos dessa inserção no contexto escolar. A partir dos achados desta investigação observei determinados elementos vinculados à inovação escolar: a disposição para a mudança, o envolvimento de/com cada uma das dimensões da escola e a presença de uma gestão democrática participativa, atravessando por situações de adaptação, ajuste, reflexão e avaliação sobre os reflexos da presença da música no dia a dia dessa escola.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Educação musical, inovação, cotidiano escolar, estudo de caso.

17 ■

## ■ ABSTRACT

In this article I present my doctoral thesis whose purpose was to observe, analyze and discuss the ways that a private school in the southern region of Brazil goes through the implementation of Law 11.769 / 08, which made compulsory the teaching of music in schools, in all levels of education. The method chosen from a qualitative approach was the case study and the techniques of data production were semi-structured interview, participant observation, field diaries and discussions with focus groups. In this research I tried to understand the processes and the lines of action put into practice from the first steps of the insertion of the music in the school and, later, to analyze the impacts of this insertion in the school context. Based on the findings of this research, I have observed certain elements related to school innovation: the willingness to change, the involvement of / with each of the dimensions of the school and the presence of participatory democratic management, going through situations of adaptation, adjustment, reflection and evaluation of the reflexes of the presence of the music in the day to day of this school.

## ■ KEYWORDS

Music education, innovation, school routine, case study.

## 1. Introdução

A pesquisa aqui apresentada abriu a discussão sobre as múltiplas possibilidades da inserção da música no ambiente escolar, observando e analisando os diferentes caminhos que uma escola percorre ao introduzir o ensino de música em todos os seus níveis de ensino. A experiência da escola apresentada nesta investigação de doutorado permitiu compreender o(s) impacto(s) dessa inserção a partir do olhar de cada uma das partes de sua comunidade numa realidade social, política e econômica em constante mudança e transformação. Contudo espera-se que a leitura deste artigo possa aproximar ao professor de música, ao licenciando ou ao diretor de escola, dos procedimentos e reflexos produzidos nesta comunidade escolar podendo transferir a outras realidades a experiência aqui relatada, incentivando a reflexão sobre diferentes modalidades e visões de construção do espaço da música no ambiente escolar.

Os conceitos sobre inovação e cotidiano escolar permeiam as discussões sobre os modos de conhecer e fazer música, assim como os espaços e as dimensões que a música assume no ambiente escolar. Foram pesquisados os processos de análise, avaliação, adaptação, perdas e ganhos que a presença da música provoca não somente na matriz curricular de uma instituição, mas também nas pessoas, nas concepções sobre o que representa e como a música está presente no ambiente escolar, que papel e funções ela desenvolve, em quais espaços da vida escolar ela se insere, constrói-se, desenvolve-se e transcende. Nessa direção, tento dialogar com os diferentes significados e concepções sobre educação musical que são construídos com a vivência da música nos múltiplos espaços-tempos escolares, colocando em discussão conceitos como gestão democrática participativa, currículo musical heterogêneo, identidade escolar e construção do conceito de educação musical no ambiente escolar.

A minha busca esteve centrada em mostrar essas encruzilhadas como respostas aos diversos momentos do processo de inserção da música, tendo como desafio o fato de revelar a vida cotidiana da comunidade estudada na “textura da aparente rotina de todos os dias” na perspectiva de José Machado Pais e Nilda Alves, sem prestar demasiada atenção nos fatos por si só, mas principalmente no modo como me aproximava deles, o modo como os interrogava e revelava. Seguindo essa forma de enxergar a realidade, mergulhando nas situações cotidianas com as quais me deparava, fui tecendo as redes que davam sentido às diferentes versões sobre a presença da música na escola.

As vozes de cada uma das partes envolvidas nesse processo foram ouvidas, percebidas e contextualizadas por meio da realização de um conjunto de entrevistas, de discussões com grupos focais, a escrita dos diários de campo, as conversas “de corredor”, os registros de experiências musicais dentro e fora da sala de aula, em tempos e espaços diversificados, que permitiram criar uma base de dados significativos, observando as interseções e os cruzamentos entre as diferentes vozes dessa realidade.

A pesquisa desenvolveu-se entre os anos 2010 e 2014, numa escola particular na Zona Norte de Porto Alegre/RS, na qual desenvolvi minhas atividades como professora de música ao mesmo tempo em que olhava para essa realidade como

campo de estudo e pesquisa. Neste artigo serão abordados, de forma sucinta, os processos de construção da pesquisa, revisitando os autores que fundamentaram minhas escolhas conceituais e metodológicas.

## 2. Fundamentação Teórica

Diante da implementação da já revogada Lei 11.769/08<sup>1</sup>, a música no currículo da instituição estudada se estabeleceu como uma situação a ser resolvida seguindo determinadas linhas de ação na intenção de reconhecer um espaço para a educação musical. Junto a isso, apareceram questões relacionadas às múltiplas funções da música na escola e essas questões dizem respeito à finalidade da educação musical como disciplina obrigatória ou como conteúdo curricular; às competências que os alunos deveriam desenvolver dentro desta área; ao perfil do professor de música e, finalmente, ao significado da música em relação à construção do conceito de educação musical escolar.

Para dar resposta a estas questões, foi necessário estabelecer um modo de perceber e olhar para aquela situação. Os dois aspectos que se constituíram como guias no processo de observação e análise da inserção da música na escola se apoiam nas concepções sobre inovação e cotidiano escolar de pensadores como Aguerrondo (2002), Carbonell (1998; 2002), Nóvoa (2009), Tedesco (2001), Alves (2001e 2004), Certeau (1994), Heller (2000), Pais (1993) e Souza (2000; 2008). Segundo Aguerrondo (2002), todo processo de inovação surge como resposta diante de uma necessidade e essa resposta apresentou-se como um modo de resolver uma situação nova representada pela implementação da Lei. É nessa linha de pensamento que procurei compreender quais eram essas respostas criativas diante ao processo de inserção da música na escola. Para Carbonell (2002), a inovação educativa vem associada à renovação pedagógica, à mudança e à melhoria. No momento em que a novidade entra no espaço escolar ela provoca movimentos, reajustes e contratempos. Este elemento novo gera situações de conflito que, por sua vez, dão lugar a novas ideias, novos modos de fazer e interagir numa determinada situação e transformá-la.

A minha busca esteve centrada em mostrar essas encruzilhadas como respostas aos diversos momentos do processo de inserção da música no ambiente escolar, tendo como desafio o fato de revelar a vida cotidiana da comunidade estudada na textura da aparente rotina de todos os dias (ALVES, 2004). Com base nos fundamentos sobre inovação e cotidiano escolar, busquei compreender como a instituição educativa organizava seus tempos e espaços para dar origem a um novo modo de pensar a música no contexto escolar.

## 3. Percursos metodológicos

Adotei como metodologia o estudo de caso, sendo a observação e descrição das estratégias e linhas de ação escolhidas pela instituição, um dos modos de aproximação ao campo. A inserção da música, tendo a escola como campo, representa um caso intrínseco, assim, a pesquisa tem um interesse particular no caso, no

<sup>1</sup> Esta lei tornava obrigatório o ensino de música nas escolas públicas e particulares do Brasil, incluindo a música como conteúdo curricular da disciplina de Arte.

qual o objetivo é aprender dele, compreendê-lo nas suas variadas formas e dimensões para chegar a uma interpretação mais autêntica possível. Segundo Stake (2010), no estudo de caso se busca o detalhe da interação com seus contextos, destacando as diferenças sutis, a sequência dos acontecimentos e a globalidade das situações pessoais.

A escola, como campo de pesquisa, é um espaço difícil de descrever e de pensar (BOURDIEU, 2011), partindo desta ideia, o que a escola representa é a soma de diferentes expressões sobre uma mesma realidade, assim, procura-se descrever e pensar a escola como um conjunto, um todo no qual convivem pessoas que se aproximam e se separam, seja no conflito, na confrontação, na compreensão ou no compromisso mútuo. Essas diferentes expressões foram organizadas pelo conjunto de entrevistas, com o objetivo de trazer à luz a representatividade do caso estudado. Dentre as técnicas utilizadas – conjuntamente às entrevistas semi-estruturadas realizadas com os diferentes setores da escola e aos grupos focais com alunos – os diários e as observações teceram as redes de dados e percepções sobre a realidade estudada, permitindo confrontar, comparar e estabelecer relações dentro de um todo.

A entrevista semiestruturada e a observação participante constituíram-se como as principais ferramentas na obtenção de dados. A primeira foi realizada ainda com cada um dos participantes da pesquisa pertencentes à comunidade educativa, sejam estes: professores, equipe diretiva, famílias, funcionários e pessoas do bairro; a observação participante foi utilizada paralelamente a uma terceira técnica desenvolvida com grupos focais, técnica realizada com as turmas de alunos que transitaram pela experiência do ensino musical dentro da escola, considerando relevante para este estudo envolver as turmas dos dois primeiros anos de inserção da música no currículo, anos 2010 e 2011 respectivamente (na época, sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental), como mostra o quadro a seguir:

Grupos alvos	Nº de entrevistas
Equipe diretiva (diretor geral, vice-diretor, coordenadora pedagógica, supervisora, professoras do serviço de orientação educacional, assistente social)	8
Professores (de diferentes áreas) de alunos que receberam as primeiras aulas de música na escola.	8
Pessoas do bairro (comunidade externa, lojistas, outros.)	7
Funcionários (setor de limpeza, tesouraria, manutenção)	7
Famílias (responsáveis dos alunos que participaram das aulas de música na escola)	6
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>

As temáticas desenvolvidas através das entrevistas se relacionam com a função da música na escola, a programação do componente, o seu sustento na instituição, o impacto observado, as expectativas, a avaliação parcial do processo, o futuro da música na escola e sua contribuição na comunidade<sup>2</sup>. A partir das res-

<sup>2</sup> A escola estudada atravessou, no início da realização desta pesquisa, por etapas de transformação, de mudanças estruturais, internas e externas, no corpo docente e na equipe diretiva, mas, fundamentalmente, procurando uma mudança de visão de escola perante a comunidade escolar em geral, entre alunos, professores, famílias e funcionários da instituição. A reestruturação da instituição gerou uma nova maneira de lidar com os conflitos e dilemas do cotidiano escolar, como por exemplo, o baixo rendimento escolar, a presença de certos índices de violência na convivência entre alunos, a desmotivação e desinteresse pelas atividades escolares, dentre outros fatores.

postas dos responsáveis desse processo, envolvidos em diferentes momentos da inserção da música, foi possível estabelecer as diversas categorias de análises constituindo uma fonte de dados e recursos variados na compreensão da situação observada.

O critério de seleção dos professores participantes foi estabelecendo-se a partir da realização das discussões com os grupos focais. A intenção foi estabelecer relações entre as falas dos alunos e os professores deles, fazendo inferências entre os dois grupos e procurando entrelaçar os diferentes olhares sobre o mesmo fato. No desenvolvimento das discussões com grupos focais, as respostas obtidas a partir da interação entre os participantes deram origem a uma das várias interpretações sobre a primeira temática discutida, representada aqui:

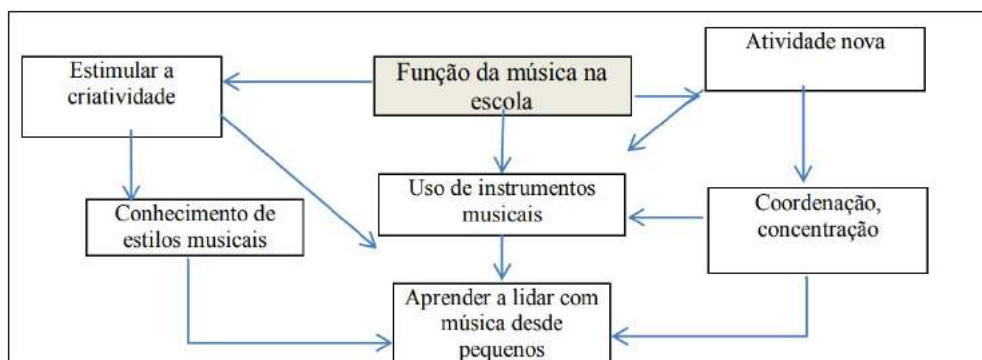


Figura 2. Codificação 1: A inserção da música na escola desde o olhar dos alunos.

Essas técnicas foram complementadas com o registro audiovisual o qual auxiliou no momento de documentar os locais onde surgiam dados relevantes para os fins da pesquisa, como por exemplo, nos recreios, nos diversos ângulos do pátio, embaixo das escadarias, no refeitório, nas festas e comemorações escolares, na preparação para algum evento, dentre outros.

O cruzamento de dados a partir dessas técnicas permitiu realizar a triangulação, (RICHARDSON, 1994; YIN, 2005) termo utilizado para analisar as vozes que deram origem a uma infinidade de variantes e gamas de “cores” extraídas dos diversos “ângulos de abordagem”. No presente estudo, a realização de uma triangulação ou cruzamento de dados se encaixa fundamentalmente a partir das necessidades intrínsecas do trabalho, que envolve processos de confrontação e constatação das informações obtidas por meio de múltiplas fontes.

#### 4. Construindo o quebra-cabeça: categorização do corpus da pesquisa

Utilizei a metáfora do quebra-cabeça com o intuito de definir os procedimentos de construção, de “montagem articulada” das diversas percepções, deste modo, foi possível apropriar-se dos elementos mais significativos de cada uma das peças e reconstruir as visões dessa realidade a partir da elaboração do processo de categorização. O conceito de cristalização utilizado por Richardson (2009) enfatiza “o valor de olhar simultaneamente para a mesma questão ou conceito a partir de



uma variedade de ângulos diferentes” (RICHARDSON, 2009, p. 34), desta forma, a produção de múltiplas bases de dados paralelas permitiu aproveitar o potencial comparativo de várias fontes de dados sem pretender estabelecer uma hierarquia entre elas. O seguinte quadro representa os diferentes olhares sobre a inserção da música na escola visando à comunicação entre as diversas partes do todo:

Atores Eixos	Equipe Diretiva e Pedagógica	Professores	Funcionários	Famílias	Bairro	Alunos
Fase inicial do processo de inserção	Convencimento da nova proposta educativa da música no PPP	Aceitação da proposta da música no currículo	Observação do incentivo da escola para a continuidade do projeto	A educação musical como inovação no currículo		Visão da inserção da música na escola desde as múltiplas funções que ela assume e o lugar que ocupa no currículo
Linhas de ação	Divulgação e parceria com outras realidades educativas e com a comunidade		Marketing como divulgação da proposta educativa com a música no currículo	Pouca divulgação da proposta	Conhecimento da proposta da música na escola através de eventos, parcerias, etc.	Participação em eventos musicais que envolvem a comunidade
Comunicação família-escola	Valorização do papel da família	Famílias que comentam mudanças		Participação ativa em eventos		O que os alunos falam sobre a música
escola		observáveis nos alunos nas aulas		relacionados com a música		na escola: aprendizagens e experiências
As múltiplas funções da música na escola	Construção do conceito de disciplina	Socialização	A música nos recreios no cotidiano escolar como inovação	Compreender a música como uma matéria a mais dentro da matriz curricular		A percepção de grupo como um aspecto positivo nas aulas
A escola como organização	Gestão democrática participativa da escola	Trabalho interdisciplinar com a música	Valorização dos eventos musicais da escola		Necessidade de uma maior integração escola-bairro	Contribuições como uma atividade diferenciada, nova.
Inovação no cotidiano escolar	Novo perfil de aluno (o aluno como protagonista desenvolvendo a capacidade de reflexão e expressão através da música)	Desenvolvimento da criatividade e da expressividade do aluno aplicada a outras situações de aprendizagem	Mudança de comportamento dos alunos	Observação de mudanças através da vivência dos próprios filhos		Aprendizagens significativas “da aula de música para fora” e vice-versa
Projeção da escola	Mudança da visão da escola na comunidade	Construção de uma nova identidade escolar	A escola como lugar de pertencimento		Construção de uma nova visão da escola no bairro	Sentimento de pertencer a um grupo, nova identidade do aluno
Continuidade do projeto	Suporte logístico para a conquista dos espaços-tempos da música na escola	Retomada do histórico musical da banda marcial	Voltar a construir grupos musicais na escola		Recuperar a história da banda e oferecer maior abertura da escola para a comunidade	Expectativas: a música como componente independente em todos os níveis de ensino

Figura 3. Base transversal de dados



Foi possível costurar os eixos temáticos que organizaram olhares e auxiliaram no processo de interpretar como a música conectava a cada um dos integrantes desta comunidade escolar. A seguinte figura reúne as percepções sobre um mesmo tópico extraído da base transversal, neste caso, “A música na escola e a sua relação com a projeção da escola no bairro”:



Figura 4. Inter-relações sobre o tópico “projeção da escola”

A análise desta perspectiva sugere que a projeção da escola se encontrava em relação direta com a mudança atitudinal dos alunos, relacionada com a presença da música na comunidade, e também, com o movimento de socialização entre alunos, professores, funcionários e famílias, como uma das múltiplas funções da música dentro da escola.

Ao longo do estudo foram analisadas todas as outras categorias em constante fluxo de comunicação entre as partes, mas que, por questões de espaço e formato, não serão elencadas neste artigo. As redes tecidas entre cada uma dessas categorias deram origem aos resultados apresentados a continuação.

## 5. Um modelo flexível de integração da música na vida escolar

A educação musical inseriu-se no cotidiano da escola a partir de pequenas ações buscando integrar os diferentes níveis de ensino e elementos da comunidade escolar, criando laços de comunicação, trocas e, conseqüentemente, aprendiza-

gens. Esse modelo também oportunizou experiências musicais em espaços e tempos não definidos, não delimitados, não demarcados por datas, eventos escolares ou locais específicos, observou-se que a escola construiu modos de interagir com a mudança a partir dos desafios apresentados por ela mesma. Assim, a música começava a ver-se como uma parte de um todo, estabelecendo-se como um valorizado aspecto da vida escolar.

A identidade que a aula de música foi assumindo a partir deste modelo teve repercussão direta na própria concepção como conteúdo e/ou disciplina. A sua presença na escola foi construída gradativamente, passando inicialmente por algumas turmas e depois atingindo todos os níveis de ensino, como disciplina obrigatória dentro da matriz curricular. Posteriormente, como conteúdo obrigatório e não exclusivo dentro da disciplina artes, paralelamente assumindo funções de socialização fora da aula de música com a formação do grupo vocal e com as oficinas de instrumentos, culminando, em março de 2013, com a inserção da educação musical no turno integral, oferecendo um período por semana nos turnos da manhã e da tarde.

Os ciclos observados no processo de inserção da música demonstraram um primeiro momento de estranhamento e experimentação com seis turmas dos últimos anos do ensino fundamental e um segundo momento de inclusão com o ensino musical na matriz curricular de todas as turmas atingindo os três níveis de ensino da instituição. Esses momentos foram condizentes com as expectativas que a instituição tinha em relação ao resultado da proposta, possibilitando mudanças tanto dentro quanto fora da instituição, com sua projeção no resto da comunidade.

Os diversos efeitos do processo foram vivenciados por toda a comunidade educativa, cada um de uma maneira diferente: os professores ao entrarem na sala de aula observavam que os alunos “continuam tocando o violão!” e “ficam batucando na mesa quando terminam de fazer as tarefas!” e até “eles levam os instrumentos mesmo quando não tem aula de música e ficam fazendo ‘barulho’ nos recreios!”. As famílias tiveram contato direto com o trabalho realizado, participando das experiências envolvidas nos projetos musicais, auxiliando na restauração de instrumentos usados para dar-lhes vida nas aulas de música, assim como nas apresentações musicais dos seus filhos na escola ou fora dela. Os funcionários, por sua vez, foram percebendo a presença da música de uma forma mais sutil, relacionando-se em forma indireta com ela, auxiliando na manutenção e construção de arquibancadas para a sala ou, por exemplo, ao perguntar “que música é aquela ‘sora’?” ao fazer faxina nas escadas ou ao mencionar o porteiro que “hoje se escutou um barulho de latões que saía pela janela”. Desta forma, eles trazem outras dimensões sobre o que faz a música no cotidiano escolar.

A divulgação da música como proposta educativa da escola dentro do seu próprio ambiente foi necessária para a construção e valorização do espaço da educação musical. O caminho que a música começou a traçar dentro da escola era desconhecido por muitas pessoas que faziam parte do convívio escolar, até que a música começou a ser percebida em suas intervenções e movimentos no interior do seu próprio ambiente como é mencionado por um dos membros da equipe diretiva ao dizer que:

tenho “observado” sons pelos corredores, não só dentro do prédio, mas também nas vizinhanças e isso tudo causa certas inquietudes de interesses por parte da comunidade... tem aparecido pessoas que vem matricular os filhos perguntando se tem música na escola para que seu filho tenha esta chance, essa oportunidade. (Trecho extraído da entrevista com o vice-diretor, 30 de Setembro, 2011).

A implementação da Lei facilitou/viabilizou a presença da música no colégio, assumindo diversas modalidades seja como oficina, como conteúdo ou como componente dentro da matriz curricular. O lugar que a música ocupa atualmente nesta escola é diretamente proporcional ao envolvimento de cada uma das suas partes. A necessidade e o desejo de trazer a música para dentro dela nasceram como uma meta desde a gestão escolar, mas somente poderia alcançar os seus objetivos concretos com a participação de todos.

Os alunos comprometidos com a presença da música na escola e construindo significados, os professores articulando os seus próprios projetos com as atividades musicais mais diversas, as famílias assumiram um papel mais participante e envolveram-se diretamente com a proposta, os funcionários se mostraram receptivos às necessidades que iam surgindo em função desta nova presença, finalmente, a abertura da escola diante do seu próprio contexto social. Cada um deles interagem na inserção da música na escola, um processo em constante construção, uma vez que a inclusão da música no projeto pedagógico da instituição é decisiva para a sua manutenção e fortalecimento. A partir deste momento, a educação musical assumirá uma função determinante na reconstrução da identidade escolar.

25 ■

## **6. Algumas considerações**

O elemento essencial, comum a toda escola que inova é a disposição para a mudança e o envolvimento de/com cada uma das partes. A partir da inserção da música no cotidiano escolar, destacam-se ainda os ganhos relativos ao resgate da imagem social da escola segundo os diversos relatos. Considerando os caminhos que a educação musical foi trilhando ao estudar os seus processos de inserção posso afirmar que a presença da música nessa escola tem seu embasamento no compromisso assumido pela comunidade em geral. Ao perguntar à professora de geografia, qual seria a contribuição que a música poderia dar à instituição, vale a pena destacar o seu depoimento na íntegra:

na geografia a gente tem dois conceitos que são os que eu trabalho: lugar e não lugar. Lugar, resumindo, seria quando tu se identifica com o local, com o ambiente onde tu estás convivendo; não lugar é quando tu não tem identidade, aquele lugar pra ti é só um lugar de passagem. Até então, ao meu entender, os alunos aqui não conseguem se identificar com a escola, pra eles a escola é um não lugar [...] mas eu percebo que eles estão mudando aos poucos essa visão, eles já estão transformando a escola num lugar pra eles. E eu percebo que a músi-

ca está tornando esse processo mais rápido, a partir do momento que eles começam a se orgulhar deles, eles começam a perceber também que a escola está proporcionando outras coisas também, que a escola está se tornando um lugar com um pouco mais a cara deles... porque até então a escola não tinha relação nenhuma com eles e eu passo a não gostar do que estou fazendo e conseqüentemente do meu ambiente, do lugar aonde eu estou, então o ambiente se torna distante e eu acho que a música tem feito isso assim, tem transformado o colégio de um não lugar pra um lugar aonde se identificam, aonde eles estão gostando. (Trecho extraído da entrevista com a professora de Geografia, 29 de Setembro, 2011)

■ 26 Ao considerar a necessidade da reconstrução de uma identidade escolar a partir do reconhecimento da escola como lugar, observou-se que esse cotidiano que se estabelece no lugar é um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas no qual cooperação e conflito são a base da vida em comum. Através dos depoimentos ficou evidenciado que as mudanças de atitudes e de condutas nos alunos, eram originadas por transformações internas e por um processo que tinha a ver com o fato de se sentir parte de um lugar, uma sensação de pertença em relação à escola, começando a se identificar com isso ao ver “coisas boas” acontecendo.

Nas palavras da professora de geografia achei o significado de muitas das perguntas que surgem quando uma proposta educativa, uma aula planejada ou uma atividade realizada não atinge as expectativas do professor, quando não produzem nos alunos os resultados almejados. Segundo a professora, esse sentir-se pertencente a um lugar – neste caso a escola – poderia ser construído a partir de experiências nas quais o aluno se sinta partícipe e promotor das mesmas. Essa reflexão me fez repensar sobre o papel da música nessa reconstrução da identidade escolar, quais os seus procedimentos e efeitos palpáveis que me permitissem ver as mudanças nas diferentes dimensões da comunidade escolar e especialmente nos alunos, artífices da transformação.

### **6.1 Os limites e desafios nesta investigação**

Os limites desta investigação se centram no processo específico que uma instituição de ensino particular atravessou ao inserir a educação musical no seu cotidiano escolar, contribuindo com mudanças intrínsecas e extrínsecas, provocando pequenas inovações dentro da sua comunidade, gerando espaços-tempos escolares aonde a música se estabeleceu como umnexo entre os vários atores educacionais: aluno - professor - equipe diretiva - funcionários - família - pessoas do bairro.

Este estudo de caso propõe a observação dos possíveis percursos que a educação musical pode escolher para trilhar o seu caminho de inserção num determinado ambiente escolar, com as suas próprias dificuldades, oportunidades, alcanços, desafios e limitações. Destaco, neste momento particular de extremas mudanças políticas, sociais e econômicas que atingem todas as esferas de uma sociedade, as conquistas da educação musical como área nesta realidade, a realização de eventos dos mais variados tipos e formatos realizados pela Associação

Brasileira de Educação Musical (ABEM) e por tantas outras iniciativas públicas e privadas que são conscientes da importância da continuidade e manutenção de projetos, de ideias criativas e inovadoras e da força dos movimentos coletivos.

A definição dos rumos da educação musical no ambiente escolar está intimamente relacionada com a inclusão da música no projeto pedagógico e as concepções sobre currículo participativo, estabelecidas ao longo do processo de inserção. Torna-se necessário repensar e questionar os modos em que a inovação se sustenta e conquista seus espaços dentro dessa realidade. Relembrando Morin (2002), “nenhum progresso é uma aquisição para sempre” e neste panorama, a conquista dos espaços da música na escola não culmina somente com a implementação de políticas públicas, visto que o caminho de fortalecimento da área é fundamental na tomada de consciência da necessidade de fortalecimento do espaço conquistado e da manutenção dos mecanismos e os processos que levam à inserção da música no ambiente escolar. Para seguir avançando nessa direção, deverão ser superados ainda muitos obstáculos. Como educadores musicais temos o dever de exigir das autoridades a elaboração e avaliação de planos estaduais e/ou municipais para a implementação do ensino de música nas diferentes redes e contextos de ensino.

Neste texto transitei por temáticas que vem ao encontro das necessidades de adaptação da música à escola como uma situação nova que transcende os alcances da própria legislação. Essa adaptação está relacionada às políticas internas da instituição e aos processos de inovação escolar gerada pela própria inserção, à influência de uma gestão democrática participativa e às visões sobre/para/com a música na escola por parte dos diferentes atores envolvidos nesse processo.

Tendo consciência de que cada escola constitui um cenário diferente, uma realidade única, este relato procurou oferecer algumas possibilidades quanto a inserção da música num determinado contexto escolar, observando os processos que envolvessem as práticas musicais no cotidiano e intuindo compreender melhor os reflexos da presença dessas práticas em toda a comunidade participante. Espera-se que os resultados deste estudo possam constituir-se como um material de apoio, reflexão e avaliação das diferentes modalidades e visões de construção do espaço da música no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

CAGUERRONDO, Maria Inês. **Cómo piensan las escuelas que innovan**. Buenos Aires: Papers, 2002.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: O cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I., ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano. **Educação Social**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004.

BOURDIEU, Pierre. (Coord.). **A miséria do mundo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.769/2008**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF: 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em: 04 jun. 2009.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Fátima Murad (trad.). Porto Alegre: ArtMed, 2002.

CARBONELL, Jaume. et al. **Aprendiendo de las innovaciones en los centros: la perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso**. Barcelona: Octaedro, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MORIN, Edgar. **La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

■ 28

NÓVOA, Antonio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 37, jun. 1993.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: Denzin, N. e Lincon, Y. (Ed.). **Handbook of Qualitative Research**. Londres; Nova Iorque: Sage, 1994.

RICHARDSON, L. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SOUZA, Jusamara Vieira. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara Vieira (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

STAKE, Robert. **Investigación con estudios de caso**. Tradução Roc Filella, 5. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 2001.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em 22/02/2019 - Aprovado em 12/03/2019

Como citar:

LOPARDO, C. E. (2019). A inserção da música na escola: processos e resultados de uma pesquisa. *OuvirOUver*, 15(2), 16-29. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-1>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



## **Saberes Docentes relacionados às Tecnologias na formação de professores de Música**

MATHEUS HENRIQUE DE FONSECA BARROS  
CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA

■ 30

Matheus Henrique da Fonsêca Barros é Doutorando em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Visiting Scholar na University of Delaware (UD). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano no curso de Licenciatura em Música. Atua na área de Música, com ênfase em Educação Musical, nos seguintes temas: formação de professores de música; educação musical e tecnologias; problem based learning; metodologias ativas. (<<http://lattes.cnpq.br/1661451730114307>>)

AFILIAÇÃO: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba

Cristiane Maria Galdino de Almeida é Doutora em Música – Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando no curso de Licenciatura em Música. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPE e UFPB. Atua na área de Música, com ênfase em Educação Musical, principalmente nos seguintes temas: formação de professores; educação musical não-formal; educação musical e etnomusicologia; e formação de professores de música e diversidade. (<<http://lattes.cnpq.br/7567236180576595>>)

AFILIAÇÃO: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco.

## ■ RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi compreender como os saberes relacionados às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são construídos pelos professores da licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Os participantes da pesquisa foram três docentes indicados pelos estudantes. Os dados analisados qualitativamente indicaram que os saberes docentes relacionados às TDIC são construídos por professores Imigrantes Digitais, propiciando uma visão e prática instrumentalistas da tecnologia, que reconhecem sua importância no processo de formação inicial docente em música. Os saberes construídos, em sua maioria, podem ser considerados experienciais e resultam da formação inicial dos docentes, das demandas do corpo discente, constituído por Nativos Digitais, e da documentação que fundamenta suas práticas.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores de música, TDIC, saberes docentes.

31 ■

## ■ ABSTRACT

This paper presents the results of a Master's Degree research, which aimed at understanding how knowledge related to digital information and communication technologies (DICT) is constructed by professors of undergraduate degree in music at the University of Pernambuco (UFPE). Three professors, nominated by the students, took part in the research. The data underwent a qualitative analysis. We concluded that the faculty knowledge related to DICT, in the presented context, is constructed by Digital-Immigrant-Professors, who provide an instrumentalist view and practice of technology without, however, failing to recognize the importance of those in the process of initial teacher training in music. The knowledge built, in most cases, can be considered experiential and is the result of initial teacher training, as well as the demands of the students - which is formed by Digital Natives - and documentation that grounds their practices.

## ■ KEYWORDS

Music teacher training, DICT, knowledge base.

## 1. Introdução

A formação inicial dos professores de música tem sido ponto de diversos debates e discussões, que se intensificaram após a aprovação da lei 11.769/2008<sup>1</sup> que propõe a obrigatoriedade da Música como conteúdo nas escolas da Educação Básica. Assim, é necessária uma compreensão ampla desse processo formativo, considerando as diversas concepções para o mesmo (PIRES, 2003, p. 82).

É no período de formação inicial que guardamos referências profissionais docentes que nos influenciarão durante toda nossa carreira. As ações, atitudes, preferências e práticas dos formadores serão certamente reproduzidas pelos licenciandos em algum momento de seu caminho profissional. Isso se dá, segundo Tardif (2014, p. 49-50), porque a atividade docente “é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas”.

A prática profissional docente, nessa “rede de interações”, nos levou a perceber a importância de subsídios quanto às tecnologias no período de formação inicial. Esses recursos tecnológicos são, atualmente, denominados de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC<sup>2</sup>) e “diz[em] respeito aos procedimentos, métodos e equipamentos que são usados para o processamento de informações e sua comunicação aos interessados” (CORREIA; SANTOS, 2013, p. 4). Salientamos que a inserção da tecnologia na formação do professor de música já está prevista nas diretrizes para o período formativo desde o ano de 2004 (BRASIL, 2004, p. 10).

Observando esses contextos, desenvolvemos uma pesquisa que procurou compreender como os saberes relacionados às TDIC são construídos pelos professores do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mais especificamente, buscamos identificar quais são os saberes mobilizados pelos professores quando utilizam as TDIC em sua prática pedagógica; identificar, nos documentos norteadores da prática pedagógica (projeto pedagógico de curso; programas de disciplina), a presença das TDIC; e analisar as concepções dos professores quanto à importância das TDIC na formação docente em Música.

Neste artigo, pretendemos apresentar os resultados da investigação realizada, no intuito de contribuir para a discussão sobre a formação de professores de música e os saberes relacionados às TDIC. Para isso, estruturamos o texto como segue: uma breve discussão sobre saberes docentes e tecnologias; análise dos achados da pesquisa incluindo a formação inicial dos professores e sua influência na prática docente; a relação pessoal dos professores com a tecnologia; a inserção das TDIC na formação docente em Música; e, por fim, os saberes mobilizados pelos docentes, no que se refere às tecnologias, e sua relação com os documentos norteadores.

## 2. Saberes docentes e Tecnologias

Para discutir sobre formação docente e tecnologias, o aporte teórico incluiu alguns estudos relativos aos Saberes Docentes, além daqueles que versavam sobre

<sup>1</sup> A Lei 11.769/2008 foi atualizada pela Lei 13.278/2016 que inclui as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) nos currículos dos diversos níveis da educação básica.

<sup>2</sup> Neste artigo serão mantidos os termos TDIC ou TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação –, em respeito aos escritos originais dos autores citados.

assuntos relacionados às TDIC. Tais decisões foram balizadas pelo entendimento que temos de que o contexto de mudanças estimuladas pelo avanço tecnológico promoveu impactos em toda a sociedade, e por consequência, nos processos de ensino e aprendizagem, além de exigir novas habilidades e uma mobilização diferenciada dos saberes por parte dos atores desses processos.

Os questionamentos propostos por Tardif (2014) na elaboração dessa perspectiva teórica se apresentaram também como fatores motivadores na construção do suporte teórico, entre eles, “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? [...] quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente [...] a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas?” (TARDIF, 2014, p. 9).

Os estudos sobre saberes docentes foram desenvolvidos por Tardif (2014) que, inicialmente, destaca a existência de quatro tipos: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais. Os saberes da formação profissional são um conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação profissional inicial e/ou continuada pelas instituições de formação, tais quais as faculdades de educação ou universidades (TARDIF, 2014, p. 37).

A prática docente também inclui os saberes sociais gerenciados pela instituição universitária. Tardif (2014) define estes como os saberes disciplinares, que são reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento. Os saberes curriculares, por sua vez, são conhecimentos apropriados que estão relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a categorização e apresentação dos saberes sociais por ela definidos e selecionados. Por fim, os saberes experienciais são aqueles saberes específicos que resultam do exercício da atividade profissional desenvolvido cotidianamente pelos professores, apresentados pelo autor como “conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e necessários à prática docente e que não provém das instituições e dos currículos” (TARDIF, 2014, p. 49).

Por outro lado, a discussão abordou as TDIC, que apresentam muitas possibilidades de definições e conceituações, consequência do vertiginoso e constante desenvolvimento que esse campo experimentou. Fazemos parte dessa comunidade denominada de Sociedade da Informação e, nela, o desafio de ser professor aumenta, uma vez “que os alunos do século XXI têm novas características e exigências” (FREITAS, 2009, p. 1). Esses alunos “passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital” (PRENSKY, 2001, p. 1).

Diante deste cenário, faz-se necessário repensar os processos formativos de professores e a inserção, presença e diálogo com as TDIC nos mesmos, uma vez que, em decorrência dessas mudanças, as sociedades têm modificado seus ideais, valores e necessidades (SANTOS, 2013). Nesse sentido, Kenski (2013, p. 95) defende que a formação docente para uma atuação efetiva na atualidade necessita de mudanças estruturais para o desenvolvimento de novas práticas profissionais, conceitos e cultura.

Foi a partir dessas reflexões teóricas, que nos debruçamos sobre os achados da pesquisa, que serão socializados a seguir, iniciando com as relações que se estabelecem entre a formação inicial e a prática docente.

### 3. Formação inicial e sua influência na prática docente

A pesquisa se configurou como um Estudo de Casos Múltiplos (YIN, 2005), com abordagem qualitativa, tendo como participantes 3 (três) professores integrantes do corpo docente do referido curso, indicados pelos estudantes como referência na utilização das TDIC em suas práticas cotidianas, e denominados, neste texto, como Professora A, Professor B e Professor C. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, análise documental dos programas das disciplinas ministradas pelos referidos professores e do Projeto Pedagógico de Curso (Perfil 8804-1 e Perfil 8805).

No que se refere à formação inicial e sua influência na prática docente, observamos que os entrevistados apresentam características semelhantes às aquelas encontradas em outros cursos de graduação em Música. Os Professores A e B são bacharéis em Música e o Professor C, licenciado em Música. Quanto à formação continuada, a Professora A fez mestrado em Música, e os Professores B e C são doutores na área de Música, mas nenhuma das titulações foi realizada na subárea da Educação Musical.

No campo da Música, não é rara a situação de bacharéis lecionando nos mais diversos níveis de ensino. Tal fato é atestado por Penna (2007, p. 51), ao afirmar que “muitas vezes bacharéis, ou mesmo músicos com as mais variadas formações, atuam como educadores musicais”. Torna-se importante ressaltar que “grande parte dos cursos de bacharelado em música [...] não oferece formação pedagógica, ou seja, não os habilita para a docência na área” (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 90). Por essa razão, a atuação docente acaba aparecendo como desdobramento do caminhar musical na performance, e não como projeto inicial de carreira.

Muito embora os casos apresentados nesta pesquisa sejam de professores da rede federal de ensino, da carreira de magistério superior, regida pela Lei 12.772/2012, que não indica a necessidade de formação inicial na área de licenciatura para o exercício da profissão, entendemos que esse aspecto contribui para as reflexões sobre a formação de professores para atuação em todos os níveis de ensino.

Esse percurso de formação está intrinsecamente associado ao modelo tradicional de ensino de música, também conhecido como modelo conservatorial, “presente principalmente nas escolas especializadas - conservatórios, bacharelados e pós-graduações” (PENNA, 2007, p. 51). Tal modelo dá ênfase ao domínio da leitura e da escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “virtuosismo” (SANTOS, 2001).

Na prática docente do professor de música, os conhecimentos específicos precisam estar associados aos saberes disciplinares e aos saberes pedagógicos, na perspectiva proposta por Tardif (2014). Não se pode conceber um professor que domine os conhecimentos específicos de sua área de conhecimento sem uma consistente formação pedagógica, a qual se torna insuficiente sem o domínio do conhecimento específico, tal qual proposto por Gauthier e colaboradores (1998).

A compreensão dos saberes pedagógicos se mostra tão importante quanto os conhecimentos musicais específicos, entendendo que ambos são fundamentais para a prática profissional docente em Música. Como indica Del-Ben (2003, p. 31), “para ensinar música [...] não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro”. Essa discussão é aprofundada pela autora com a colaboração de Hentschke, Almeida e Azevedo (2006, p. 657), quando afirmam que “se necessitamos dos saberes pedagógicos para a docência de música, eles se tornam saberes específicos da educação musical”. Por isso, é impositiva “a necessidade de não mais concebê-los como externos ao nosso campo ou somente tomá-los por empréstimo. Ao se tornarem específicos, talvez assumam especificidades próprias da área de música” (DEL-BEN; HENTSCHEKE; ALMEIDA; AZEVEDO, 2006, p. 657).

Ao analisar a formação inicial dos docentes integrantes da pesquisa, em um curso de bacharelado, evidenciamos que esse percurso formativo demandou, dos Professores A e B, o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao ofício docente, por meio da experiência profissional e do saber experiencial, como explicitado no depoimento dado pela Professora A:

Porque eu fiz bacharelado, nunca... não fui para a faculdade para fazer licenciatura, eu não tinha essa intenção, mas, enfim, por outros caminhos você acaba chegando no mesmo lugar. É aí quando eu saí da faculdade e fui fazer o mestrado, abre uma vaga para professor substituto, lá na [Universidade] de percepção e aí eu fui dar aula, também, como professora substituta. (CE<sup>3</sup> 1, p. 2).

Esse “saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações entre o professor e os outros atores educativos” (TARDIF, 2014, p. 109) toma uma dimensão ainda mais importante em nossa análise, por ocorrer no âmbito de um curso de formação de professores de música. Essa relação com os saberes da experiência se estende também ao Professor C que, de maneira distinta, inseriu em sua prática, “esse saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas adquiridas ao longo do caminho” (TARDIF, 2014, p. 109). Vale ressaltar sua experiência no ensino em escolas de ensino fundamental e médio, elemento vital nessa composição de sua formação. Assim, o Professor C pôde mobilizar também os saberes pedagógicos, curriculares e disciplinares, uma vez que tais saberes fizeram parte de sua formação inicial (licenciatura).

#### **4. Tecnologia: relação pessoal, conceito e possibilidades**

No que diz respeito às tecnologias, foi interessante perceber que esses professores não se consideravam “usuários ávidos dos dispositivos tecnológicos”, muito embora tenham sido apontados pelos estudantes como referência na utilização dos mesmos. Essa inferência se realiza quando a Professora A afirma que não tem uma relação de paixão por equipamentos tecnológicos, restringindo seu uso às

<sup>3</sup> A sigla CE corresponde aos Cadernos de Entrevistas.

redes sociais, celular e computador (CE 1, p. 3). Embora em sua dinâmica de trabalho, a tecnologia esteja sempre incluída, não só por ser sua área de atuação e pesquisa, o Professor C, por opção, procura não utilizar dispositivos tecnológicos em sua vida pessoal e não se interessa pelo uso de redes sociais (CE 3, p. 3).

A sua indicação pelos discentes como referência na lida com as tecnologias causou surpresa ao Professor B, que ressaltou sua pouca relação pessoal com as mesmas: “Para te falar a verdade até fiquei muito espantado porque [...] não sou especialmente adepto à tecnologia” (CE 2, p. 2). O Professor B também não utiliza redes sociais: “Eu sou uma criatura, por exemplo, que não entra em rede social, muito pouco” (CE 2, p. 18), além de entender que “o computador, no fundo, no fundo, não passa de uma máquina de escrever sofisticadíssima que eu subutilizo, mas confesso, que isso não tenho medo nenhum de confessar, [...] eu também faço parte de uma outra geração” (CE 2, p. 18).

O fato de os professores serem “parte de outra geração”, não tão afeita ao mundo tecnológico, faz-nos recorrer a dois conceitos trabalhados por Prensky (2001): Nativos Digitais e Imigrantes Digitais. Para o autor, há uma dicotomia clara entre duas gerações representadas pelos dois conceitos propostos, conviventes nas mais diversas atividades, inclusive no ensino.

O autor aponta que a geração dos Nativos Digitais é possuidora de características diferentes das gerações anteriores: vivem constantemente conectados com seus pares, através das mais diversas possibilidades (computador, celulares, redes sociais), “estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Além disso, eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas” (PRENSKY, 2001, p. 2). Eles estão acostumados à rapidez do hipertexto, baixar músicas, e ter disponível um mundo de possibilidades em seus smartphones (PRENSKY, 2001).

Do outro lado, existem aquelas pessoas que “aprenderam a usar as tecnologias digitais ao longo de suas vidas adultas” (PESCADOR, 2010, n.p.), os Imigrantes Digitais. Prensky (2001, p. 3) destaca que “como os Imigrantes Digitais aprendem [...] a adaptar-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu ‘sotaque’. Este sotaque “pode ser percebido de diversos modos, como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo” (PRENSKY, 2001, p. 3). Mesmo estando de forma mais efetiva em um dos grupos apresentados, pudemos perceber que as tecnologias estão no cotidiano de todos, porém ainda não se mostram completamente integradas à prática docente.

As características dessa geração de Nativos Digitais são percebidas também pelos entrevistados. A Professora A sinaliza que a maior parte dos estudantes atuais detém um conhecimento tecnológico mais avançado do que os professores (CE 1, p. 8), enquanto o Professor B assume, em seu depoimento, essas diferenças:

Os meus alunos, às vezes eu ligo o computador aqui e fico que nem um boboca procurando onde é que estão as coisas e os alunos gritando lá no fundo da sala, professor à esquerda, ali, não sei onde. E eu, né. É... Enfim, não tenho o menor problema de confessar a eles que eu não... Nesse aspecto eles são muito melhores do que eu. Sabem muito mais. (CE 2, p. 10).



Outro aspecto identificado nos três docentes diz respeito à utilização dos aparatos tecnológicos em sala de aula. Todos foram unânimes em expressar o entendimento das tecnologias como um instrumento ou ferramenta a serviço de algo. Para a professora A, tecnologia é “tudo aquilo que pode ser tido como suporte ao seu trabalho” (CE 1, p. 2). O Professor B, por sua vez, entende que “a tecnologia é um instrumento através do qual [com ênfase] o exercício de uma determinada atividade pode ser extremamente facilitado” (CE 2, p. 11). Acompanhando a mesma ideia, o Professor C afirma: “é uma ferramenta muito boa [...] é uma ferramenta fantástica, eu acho que tem que ser utilizada” (CE 3, p. 9, grifo nosso).

Essa concepção de tecnologia como ferramenta é discutida por Peixoto (2009). Para a autora, existe uma lógica instrumentalista, quando tecnologia e educação estão relacionadas, que entende “as tecnologias como meios facilitadores da aprendizagem e também da tarefa do professor” (PEIXOTO, 2009, p. 221). Os discursos que carregam essa concepção se apoiam no paradigma construtivista “ao indicar os recursos tecnológicos como instrumentos mediadores do processo de aprendizagem, [entendendo sempre] a tecnologia como algo flexível, modelado pela prática dos usuários” (PEIXOTO, 2009, p. 221). Porém, o que se observa com a integração das tecnologias aos processos pedagógicos é a ampliação das “exigências feitas tanto ao aluno quanto ao professor” (PEIXOTO, 2009, p. 221). Além disso, Peixoto (2009, p. 219-220) ressalta que as tecnologias não têm “capacidade de provocar mudanças sócio-organizacionais políticas e culturais por si mesma”.

Inferimos, assim, que a visão da tecnologia como mero instrumento ou recurso didático é oriunda de uma construção de conhecimento tecnológico na perspectiva de Imigrantes Digitais. Muito embora haja a tentativa em se apropriar das tecnologias, os Imigrantes Digitais nunca serão iguais aos Nativos Digitais, e os seus “sotaques” serão sempre percebidos.

## 5. TDIC e formação docente em Música

Os docentes atestam a necessidade e a importância da presença das TDIC na formação do professor de música, quando fazem as seguintes afirmativas: “Eu acho que hoje não tem mais como você abrir mão dessas tecnologias” (Professora A, CE 1, p. 8). “A tecnologia é algo que veio para ficar, está aí, isso é indiscutível e nós temos que aprender a lidar com ela” (Professor B, CE 2, p. 12).

Isso é decorrente do entendimento e da percepção de um mundo completamente imerso no meio digital, fazendo com que: i) as gerações mais jovens, que já convivem com esse meio, cheguem aos programas de formação de professores, o que promove o repensar de suas práticas como docentes; ii) a consciência de que esses futuros professores precisam estar aptos a responder às exigências de uma geração ainda mais jovem quando no futuro exercício de sua prática profissional.

Portanto, um curso de licenciatura nos dias atuais deve promover a reflexão que ajude a compreender a relação cada vez mais próxima dos estudantes que já nasceram em um mundo permeado de tecnologias digitais, ressaltando a importância do diálogo com as mesmas, proporcionando o desenvolvimento de novas metodologias mais adequadas ao momento histórico vivido. A Professora A percebe

alguns desses impactos e indica possibilidades, tais quais o uso dos celulares como instrumentos musicais através de aplicativos, a interação através das redes sociais e internet, apontando que podem, inclusive, vencer o obstáculo do espaço físico necessário para a prática de atividades musicais (CE 1, p. 8). Vale lembrar que diversos aplicativos têm sido desenvolvidos para a produção e aprendizagem musical, como também a popularização dos Podcast e serviços de Streaming, onde se buscam e compartilham suas listas de preferências musicais colaborativamente.

A apropriação das TDIC por partes dos cursos de licenciatura em música deve ser “mais que o acesso e o conhecimento técnico-operacional dos mesmos” (LEME; BELLOCHIO, 2007, p. 89). No entanto, para que ocorra o avanço em relação à lógica instrumentalista, “é preciso que o professor aprenda, inicialmente, a lidar com os recursos tecnológicos que escolhe, ou que precisa aprender, para poder empregá-los em relação a um fazer musical significativo para ele e para os seus alunos” (LEME; BELLOCHIO, 2007, p. 89). Ainda nesse sentido, os autores atentam para o fato de que lidar com as tecnologias não traz nenhuma garantia de que o professor de música saberá como utilizá-las de modo crítico-reflexivo. Para que isso ocorra, a formação inicial deve familiarizar os alunos (futuros professores) à prática profissional reflexiva, estando “vinculada aos condicionantes e às condições reais do exercício da profissão e contribuir, assim, para a sua evolução e transformação” (TARDIF, 2014, p. 289).

Outro aspecto que se apresenta ao refletirmos sobre as TDIC na formação de professores de música é aquele relacionado às práticas musicais. Compreendendo que as discussões teóricas apontam possibilidades e desafios aos modelos de formação musical, Araldi (2013, p. 3) destaca que uma das preocupações no ensino de Música é “compreender a forma como os alunos se relacionam com a tecnologia e quais as mudanças na pedagogia musical geradas pelos avanços tecnológicos” Essa preocupação é expressa pelo Professor C que pondera: “Então, ou você acompanha o nível da galera ou você vai ficar para trás, eu acho que o primeiro incentivo do professor é isso, eu tenho que entender que essa coisa existe”. (CE 3, p. 15).

Vale observar que o avanço e popularização das TDIC possibilitaram também o surgimento de novas estéticas musicais, influenciando na forma de ouvir, compor e se relacionar com a música. No entanto, o modelo conservatorial ainda é hegemônico na construção curricular também dos cursos de licenciatura (ver PEREIRA, 2014), não valorizando os discursos musicais gerados a partir das TDIC. Para alterar essa situação, os cursos de formação de professores necessitam privilegiar todos os aspectos musicais, incluindo a música contemporânea (potencializada pelas TDIC) e não apenas as músicas do modelo tonal. Além disso,

[...] para que o estudante de licenciatura possa compreender o papel das transformações tecnológicas na sua formação pedagógica e na vida de seus alunos, é necessário que se estude sobre os impactos na pedagogia musical, bem como problematizar o papel das transformações tecnológicas nos diferentes ambientes de ensino em que vai atuar. (ARALDI, 2013, p. 5).

Essa problematização ficou evidente no discurso dos professores em vários momentos. Eles demonstraram preocupações relevantes no que tange à importância das TDIC na formação docente em Música e procuraram desenvolver práticas que propiciassem a presença das tecnologias, entendendo que é no processo de formação que muitos problemas podem ser resolvidos. Contudo, as ações promovidas pelos professores ainda são permeadas por uma visão instrumentalista das tecnologias. Tal concepção apareceu, também, no momento em que os docentes indicaram a necessidade de melhorias na infraestrutura do curso, como um fato que acarretaria em uma apropriação mais efetiva das TDIC na formação, bem como o oferecimento de novas modalidades de ensino, como o Ensino a Distância (EAD).

## **6. Saberes mobilizados, TDIC e sua relação com os documentos norteadores**

As motivações observadas nos depoimentos dos docentes para justificar a presença das TDIC em suas práticas foram a facilitação do trabalho docente e o reconhecimento de mundo digital. No entanto, os saberes mobilizados em suas práticas nem sempre se conectam com os princípios e as metas dispostos no(s) Projeto(s) Pedagógico(s) de Curso. Isso fica demonstrado, especialmente, no discurso de dois dos professores pesquisados que nos permitiram inferir que não possuem uma compreensão profunda da amplitude dos documentos norteadores da prática docente.

Há um entendimento, por parte dos pesquisados, de que esses documentos são a representação de uma disfunção burocrática. O Professor B ressalta: “eu sou a favor de uma educação objetiva [...] nós temos que ser muito objetivos, nós temos muita informação para manipular, e, portanto, a objetividade é fundamental” (CE 2, p. 14). Essa concepção inclui também o Professor C (licenciado em música) que afirmou: “Essa é a pior parte para mim, burocracia” (CE 3, p. 12).

Por entender que esses documentos são elementos que têm conexão direta com o trabalho dos professores pesquisados, consideramos que a presença ainda insignificante de elementos relacionados às TDIC na documentação é preocupante, especialmente quando nos reportamos para a importância das TDIC na formação do professor de música em uma sociedade de nativos digitais. O Perfil 8804-1 não faz menção às TDIC em nenhuma das suas seções, nem mesmo nos programas de disciplina<sup>4</sup> ou em aspectos de direcionamento metodológico.

No Perfil 8805 existem menções mais específicas ao longo de suas seções. Porém, nos programas de disciplina analisados, percebemos uma presença tímida das TDIC. A parte da Metodologia dá algumas indicações de utilização de instrumento ou aparato tecnológico. Expressões como “Audições comentadas de áudio/vídeo de repertório variado”, “Aulas expositivas, no formato multimídia”, evidenciam uma predominância das tecnologias audiovisuais. Os programas não apresentam se os trabalhos ou projetos decorrentes da dinâmica e avaliação das disciplinas são entregues utilizando a internet ou sistemas de armazenamento virtual nem se a comunicação entre os professores e a turma fora do ambiente de sala de aula é feita utilizando algumas das redes ou mídias sociais. Também não há menção

<sup>4</sup> Exceção feita pela disciplina “MU678 - Sequenciamento MIDI”, cujo tema e conteúdos é a utilização de softwares para gravação e que começou a ser válida somente a partir do primeiro semestre do ano 2000.

ou previsão de alguma experiência em EAD ou da utilização de softwares mais específicos, embora esses aspectos sejam abordados em suas falas durante a entrevista (CE 3, p. 3-4).

Apesar disso, compreendemos que a pouca presença de elemento relacionados às TDIC nos documentos pode contribuir para a mobilização e construção dos saberes na prática (experienciais e pedagógicos). Esse fato fica evidenciado quando um dos professores informou ter buscado o conhecimento teórico-prático por meio de pesquisas acadêmicas desenvolvidas sobre as tecnologias na educação.

Há uma clara evolução na concepção do Projeto Pedagógico de Curso atual (Perfil 8805), materializada por meio de uma melhor estruturação, além de justificativas e referencial teórico bem definidos. No entanto, ainda existe uma dificuldade relativa ao fato de professores e discentes estarem sob a égide de documentos com origens temporais tão diferentes<sup>5</sup>. Pudemos observar também que os demais saberes, tais quais os saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares (TARDIF, 2014), permeiam os documentos. Esses saberes são ressignificados na prática, a partir das experiências dos professores pesquisados, resultando então nos saberes experienciais.

■ 40

## 7. Considerações Finais

Ao final do processo de pesquisa, pudemos concluir que os saberes docentes relacionados às TDIC, no contexto do curso de Licenciatura em Música da UXXX, são construídos por professores Imigrantes Digitais, ou seja, sujeitos que procuram se apropriar das tecnologias, mas que terão os seus “sotaques” sempre percebidos. Isto propicia uma visão prática e instrumentalista da tecnologia, que tem como premissa a facilitação do trabalho docente e o reconhecimento de mundo digital, mas que acaba por não permitir o entendimento da tecnologia como conhecimento específico da música.

No entanto, os docentes demonstram perceber a importância das tecnologias no processo de formação inicial do professor de música, entendendo que é nesse momento que muitos problemas podem ser resolvidos. Esse entendimento pode ser inferido nas tentativas de diálogos, a partir de uma mesma linguagem em termos de mundo digital, como o desenvolvimento de práticas que propiciem a presença das tecnologias, além do processo de mudanças metodológicas no decorrer das disciplinas.

Os saberes construídos, em sua maioria, podem ser considerados experienciais e são resultado da formação inicial dos docentes, da documentação que fundamenta suas práticas e das demandas do corpo discente, que é constituído, em sua maioria, por Nativos Digitais. Essa documentação, contudo, não apresenta uma presença efetiva das TDIC, apesar de evidenciar uma significativa evolução na construção e concepção da mesma.

Assim, reforçamos a necessidade de aprofundarmos as discussões sobre os saberes necessários para a consolidação da profissão docente nos dias atuais, o que inclui a reflexão sobre os processos de formação inicial de professores de música, em uma sociedade cada vez mais tecnológica.

<sup>5</sup> Há uma separação de quase quinze anos desde as últimas reformas feitas no Perfil 8804-1 para a elaboração e implementação de Perfil 8805, o que mostra uma discrepância quanto a discursos, fundamentações, concepções e, principalmente, no que diz respeito à presença e utilização das TDIC.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**, [online], v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ARALDI, J. Transformações tecnológicas e desafios na formação e atuação de professores de música. **Hipertextus Revista Digital**, v. 11, dez. 2013. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 2/2004**. Brasília, 2004.

CORREIA, R. L.; SANTOS, J. G. A Importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) do Ensino Superior (IES). **Revista Aprendizagem em EAD**, Taguatinga, v. 2, p. 1-16, nov. 2013.

DEL BEN, L. **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

DEL BEN, L.; HENTSCHE, L.; ALMEIDA, C. M. G.; AZEVEDO, M. C. C. C. Saberes pedagógicos ou específicos? uma discussão sobre os saberes no campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: 2006, p. 652-659.

FREITAS, M. T. A. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009, p. 1-14.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LEME, G. R.; BELOCHIO, C. R. Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 17, p. 87-96, set. 2007.

PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

PESCADOR, C. M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5., 2010, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: 2010, n.p.

PIRES, N. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da**

ABEM, Porto Alegre, v. 9, p. 81-88, set. 2003.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

SANTOS, A. H. A Formação Tecnológica dos Alunos dos Cursos de Licenciatura em Música - Pesquisa em Andamento. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: 2013, p. 191-199.

SANTOS, R. M. S. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? **Debates – Caderno do Programa de Pós-Graduação em Música**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 7-48, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WEBER, V.; GARBOSA, L. W. F. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, n. 35, p. 89-105, jul./dez. 2105.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamentos e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em 26/02/2019 - Aprovado em 15/03/2019

Como citar:

Barros, M, H, F, e Almeida, C, M, G. (2019) Saberes docentes relacionados às Tecnologias na formação de professores de Música. *OuvirOUver*, 15(1), 30-42. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-2>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.





## **Processos Interacionais na Educação Musical: reflexões sobre a aula de instrumento musical**

ANTONIO CHAGAS NETO

■ 44

Antonio Chagas Neto é docente do Instituto Interdisciplinar de sociedade, Cultura e Artes - IISCA da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Doutor em Música - Educação Musical na Universidade Federal das Bahia (UFBA). Mestre em Música - Educação Musical - pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Ensino de Artes/Música pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Licenciado em Música pela Universidade Federal de Sergipe. Atua na área de Educação Musical nas temáticas: Sociologia da Educação Musical, Interação, Ensino Particular de Música. (<<http://lattes.cnpq.br/6641600397636689>>).

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Cariri (UFCA), Juazeiro do Norte, Ceará

## ■ RESUMO

Este artigo busca apresentar reflexões sobre o processo de interação social durante uma aula de música. Para isso, será apresentada uma breve revisão de literatura tanto de conceitos sociológicos pertinentes ao tema quanto trabalhos na área da música que versam sobre esta temática. Em seguida, será apresentado trechos da análise de uma aula particular de violino, efetuados durante uma pesquisa de doutorado (NETO, 2018) que buscou compreender as interações sociais construídas durante uma aula de instrumento musical para crianças. Como fundamentação teórica, utilizou-se os conceitos de Goffman (2010; 2012; 2013). Por meio das análises, foi possível compreender que os comportamentos dos indivíduos agem e moldam a interação estabelecida, em um processo constante de retroalimentação.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Aula de instrumento musical; interações sociais; aula de música.

## ■ ABSTRACT

This article seeks to present reflections on the process of social interaction during a music lesson. For this, a brief review of the literature will be presented both on sociological concepts pertinent to the theme and works in the area of music that deal with this theme. Then, excerpts from the analysis of a private violin lesson will be presented during a doctorate research (NETO, 2018) that sought to understand the social interactions built during a musical instrument class for children. As theoretical foundation, the concepts of Goffman (2010; 2012; 2013) were used. Through the analyzes, it was possible to understand that the behaviors of the individuals act and shape the established interaction, in a constant process of feedback.

45 ■

## ■ KEYWORDS

Musical instrument class; social interactions; Erving Goffman.

## 1. Introdução

Ao pensarmos em uma aula de instrumento musical, rapidamente nos vem à mente uma enorme gama de variáveis, como a idade dos envolvidos, o instrumento musical escolhido, o local, o ambiente, a estrutura física, o material didático, a metodologia, e muitos outros a depender da especificada de cada situação. Essa enorme quantidade de fatores é palco para os mais diversos tipos de pesquisa científica com diferentes focos e objetivos.

Compreende-se que entre esses fatores, há uma atenção natural dos professores durante o planejamento da aula em relação aos métodos de estudo, a técnica instrumental que será abordada e o repertório que será utilizado, por exemplo. Essa atenção dada está principalmente atrelada à tentativa em alcançar os objetivos previamente estabelecidos.

Todavia, ao olhar esta situação com uma visão microssociológica, baseado principalmente no “cotidiano como algo revelador (PAIS, 1986, p.08) e as reflexões sobre o processo de interação social trazidas por Goffman (2010; 2012; 2013), pode-se compreender que a relação estabelecida entre os envolvidos se torna fundamental para a permanência ou não deste encontro social. Ou seja, que a intersubjetividade estabelecida durante a aula agirá durante o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, este artigo busca refletir sobre a interação social que ocorre em uma aula de música e como esse fator pode agir no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, inicialmente serão apresentados conceitos e trabalhos que versam sobre interação social e música, por meio uma breve revisão de literatura.

Em seguida, será apresentada uma parte da pesquisa de doutorado (NETO, 2018) que desenvolvi no Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, entre os anos de 2014 e 2018, a qual tratou sobre as interações sociais construídas em uma aula particular de instrumento musical para crianças.

## 2. Olhando o infinitamente pequeno

Conforme exposto anteriormente, a interação é um conceito-chave, por isso é necessária uma compreensão mais aprofundada, visto que esta é uma palavra corriqueiramente utilizada em nossa sociedade. No ambiente escolar, não é raro ouvir de professores a frase “momento de interação entre os alunos”, remetendo principalmente a situações onde há alguma ação coletiva educativa. Essa concepção pode nos fazer pensar que durante uma aula, há momentos em que a interação acontece, mas em outros, não. Será?

Para isso, é fundamental entender como a sociologia aborda este conceito e sua importância dentro da sociedade, não me utilizando assim apenas do uso do senso comum. É importante compreender como um aspecto tão subjetivo, ou melhor, algo que trata da intersubjetividade dos indivíduos foi abordado por diferentes estudiosos.

Para Giddens e Sutton (2016), interação é “qualquer forma de encontro social, formal ou informal, entre dois ou mais indivíduos” (p. 232). Segundo eles, o interesse em estudar os encontros sociais iniciou a partir de 1920, através do

interacionismo simbólico, dentro da Escola de Chicago. Buscavam dar um protagonismo para algo que parecia irrelevante, a partir dos estudos da rotina cotidiana e das relações entre os indivíduos, o que possibilitou a abertura de um caminho para compreender como é estruturada e formada a vida das pessoas. Segundo Hans Joas (1999), o nome dessa linha surgiu apenas em 1938 por Hebert Blumer, onde o enfoque.

são os processos de interação - ação social caracterizada por uma orientação imediatamente recíproca - , ao passo que o exame desses processos se baseia num conceito específico de interação que privilegia o caráter simbólico da ação social (JOAS, 1999 p. 130).

A busca por uma melhor compreensão sobre o processo de interação é uma temática utilizada por pesquisadores em diversos países. Contudo, dentre diversos autores que tratam da interação no sentido sociológico, Joseph (2000), Watson (2004), Bourdieu (2004), Velho (2008), Martins (2008), Frehse (2008) tratam como uma das principais referências o canadense Erving Goffman (2010; 2012; 2013),.

Isso se deve porque este autor se interessava, desde o início de sua carreira, com o que se passa quando há copresença de duas pessoas, sendo isso justamente o ponto central do meu objeto de estudo. Segundo Bourdieu (2004):

Goffman terá sido aquele que fez com que a sociologia considerasse o infinitamente pequeno: aquilo mesmo que os teóricos sem objeto e os observadores em conceitos não sabiam perceber e que permanecia ignorado, porque muito evidente, como muito evidente, como tudo que é óbvio. (BOURDIEU, 2004, p. 11).

O impacto das pesquisas dele foi tão grande para diversas áreas que atualmente há um arquivo virtual denominado Erving Goffman Archive, hospedado na Intercyberlibrary, criado pelos professores Sherri Cavan e Dmitri Shalim, da Universidade de Nevada – Las Vegas. O interciberlibrary disponibiliza acesso à textos, reportagens, entrevistas, memoriais, biografias, críticas, pesquisas e documentos de diversos estudiosos que se debruçam sobre interação, além de trabalhos do próprio autor.

Segundo Scott (2009), “Goffman é um dos mais famosos proponentes da ‘microsociologia’, termo que ele cunhou para descrever seu interesse na interação social e seus efeitos sobre a identidade individual” (p. 129). Sua observação cuidadosa e prolongada de momentos de encontros entre as pessoas, trouxe novas reflexões e compreensões do comportamento humano.

Erving Goffman (1974, 2004, 2013). tem sido suporte teórico de diversas áreas de conhecimento. Na área de educação musical, ao efetuar um levantamento bibliográfico em anais de eventos científicos, revistas específicas, dissertações e teses, foram encontrados vinte trabalhos que o referenciaram. As temáticas destes trabalhos estavam atreladas ao contexto hospitalar; à portadores de necessidades especiais e ao processo de interação, relacionado respectivamente aos livros: Ma-

nicômios, prisões e conventos (1974); Estigma (2004); e A representação do Eu na vida cotidiana (2013). Na temática sobre interação social e o comportamento das pessoas, além deste último livro citado, acrescento o Ritual de Interação (2012) e Comportamentos em Lugares Públicos (2010).

Esses estudos sobre a relação entre os indivíduos também se tornou uma curiosidade científica na área da música. Muitos pesquisadores começaram a se interessar em aspectos que vão além da análise do conteúdo musical, buscando uma melhor compreensão sobre os comportamentos dos indivíduos durante um encontro social que têm como principal foco a música, como aulas de música, apresentações musicais, prática coral, etc.

Como exemplo de pesquisa que trata sobre os processos de interação existentes em uma prática musical, destaco a tese de doutorado intitulada “Interações nos processos pedagógico-musicais da prática coral: dois estudos de caso” de Leila Dias que buscou “compreender as interações nas dinâmicas de ensino e aprendizagem em duas práticas corais, na cidade de Porto Alegre, RS, e como essas interações se reproduzem na vida dessas pessoas, dando origem a novas sociabilidades para além da prática coral.” (DIAS, 2011, p. 05). Esta pesquisa analisa a relação face a face entre os indivíduos e sua influência, tanto em processos musicais como em extramusicais, auxiliando na compreensão de um aprendizado que transcende as aulas de música.

A pesquisa de Dias (2011) traz um olhar sobre o processo de interação entre indivíduos no meio musical, tendo como principal base teórica os trabalhos de Goffman (2012), além do aporte de Schütz (1974; 1984) para a prática musical coletiva e de Bauman (2001; 2003; 2005; 2009) para uma melhor compreensão do sentimento de solidão proveniente da perda de alteridade. Assim, mesmo minha pesquisa não tratando de práticas musicais coletivas, os estudos da autora trazem contribuições relevantes sobretudo a respeito da microsociologia especificamente das interações sócio-musicais.

Simões e Álvares (2013) realizaram uma pesquisa quantitativa através de uma análise observacional sistemática da interação professor/aluno de três aulas coletivas de violão, tendo como referencial teórico Erbes (1972), utilizando-se o “Sistema de Observação de Interação de Ensaio” - RIOS. Neste trabalho, eram registrados cada comportamento em tempos padronizados, identificando momentos de início e término da interação que acontece entre os envolvidos a partir do diálogo. Entretanto, nos meus estudos utilizarei uma proposta diferenciada pois, ao utilizar como base o pensamento de Goffman (2010; 2012; 2013), emprego um conceito diferente de interação, o qual já inicia a partir da copresença de dois ou mais envolvidos, mesmo se nenhuma comunicação verbal se estabeleça. Com isso, a inexistência de interação em um ambiente compartilhado por indivíduos seria pouco considerada pelo autor.

Além destes, um dos primeiros trabalhos que buscou compreender a relação, ou mais especificamente, a interação entre professor e aluno na aula de música data do final da década de 1960, conforme indicam os estudos de Paul e Ballantine (2002)

A obra de Rumbelow intitulada *Música e Grupos Sociais: uma Abordagem Interacionista da Sociologia da Música* (1969), foi a vanguarda deste movimento. Ele usou as teorias de interação simbólica de Mead para desenvolver conceitos do "gesto musical" como um fenômeno social e discutiu interações entre estudante-professor e o papel do músico na educação musical. (PAUL e BALLANTINE, 2002, p.570).

Na literatura internacional que trata das Interações na Educação Musical, destaca-se a pesquisa de Tore West e Anna-Lena Rostvall intitulada "Um estudo de interação e aprendizagem no ensino instrumental" (WEST e ROSTVALL, 2003). Nesta pesquisa, foram gravadas e analisadas onze aulas de violão e de instrumentos da família dos metais de quatro professores e 21 alunos, totalizando cinco horas de gravação e mais de quinhentas páginas de transcrição. Foi observado como professores e alunos usam seus discursos, sua linguagem corporal e a própria música durante o processo de ensino e aprendizagem.

Podemos notar que a relação entre professor e aluno perpassa a concepção simplória de pura transmissão de conhecimento. O envolvimento ali presente proporciona uma relação intensamente afetiva. Mattos (2014) vem ao encontro de tal fato ao mostrar que o professor de música se apresenta, junto da profissão de professor, a função de "tutor de resiliência", ou seja, assume também outros papéis. Vale aqui ressaltar que tal peculiaridade pode ser percebida no ensino particular de música, principalmente quando as aulas ocorrem em domicílio, já que este profissional atua dentro da residência do aluno, estando envolvido, de forma direta ou indireta, no espaço de convivência familiar.

Ao tratar da temática "interação", muitos trabalhos de educação musical utilizaram conceitos e ideias defendidas por Goffman (2010), com destaque para o artigo intitulado "Audiência como ajuntamento social: interações na performance musical" de Fábio Henrique Ribeiro (2013). Neste artigo, os conceitos sobre os comportamentos em lugares públicos são utilizados para se compreender as interações ocorridas na performance musical de dois grupos de Congados no Estado de Minas Gerais. Ele também se utiliza de conceitos específicos como: ajuntamento social, reconhecimento cognitivo, reconhecimento social e engajamento social, o que possibilitou uma perspectiva mais aprofundada da performance. Nesta situação, Ribeiro (2013), destaca suas descobertas:

A possibilidade de compreender os processos de interação entre a sociedade e os grupos ampliou minha perspectiva a respeito das suas estruturas subjacentes e, conseqüentemente, da constituição da performance musical (RIBEIRO, 2013, p. 03).

Como as interações sociais permeiam nossa vida de maneira explícita, torna-se relevante olhar cientificamente para elas nas diversas situações e contextos, com vistas ao aprimoramento das posturas humanas e, aqui de modo especial, nas posturas pedagógico-musicais.

Percebe-se assim a preocupação desses pesquisadores com os aspectos musicais pedagógicos e sociais que estão presentes na aula de música, que vão além da estética ou da pura transmissão de conhecimento musical. As novas sociabilidades criadas a partir das interações, conforme estudado por Dias (2011); a troca de informações entre professor e aluno por meio do discurso, da linguagem corporal e da própria música no processo de ensino e aprendizagem apresentadas por West e Rostvall (2003); os novos papéis assumidos pelos professores, conforme afirmado por Mattos (2014); e a mutualidade da interferência no comportamento intermediado pela interação, explicado por Ribeiro (2013) puderam trazer novas reflexões e fontes de informações para minha pesquisa.

Essas reflexões se baseiam na premissa de que a aula de música é um fenômeno muito mais complexo por não se apoiarem apenas nos conteúdos transmitidos mas, muito mais que isso, nas relações que são construídas, nas novas sociabilidades, nas trocas de saberes.

### **3. Desvelando uma aula particular de música**

Nesta perspectiva, desenvolvi uma pesquisa de doutorado (NETO, 2018), onde busquei compreender as relações de ensino e aprendizagem que se constroem em uma aula particular de instrumento musical, a partir das interações que ocorrem entre os envolvidos. Neste trabalho, efetuei três estudos de caso, observando aulas particulares de violino e flauta doce para crianças. Neste artigo, irei apenas apresentar quatro situações analisadas durante uma das aulas de violino. É importante frisar que o objetivo da pesquisa não era analisar a conduta pedagógica do professor, mas compreender a relação interpessoal ali estabelecida.

A aula particular de violino observada ocorreu em Aracaju-SE, na sala de estar da residência da avó da aluna Clarinha, de 03 anos de idade. A coleta do material foi realizada pelo próprio professor, por meio de registro audiovisual. O conteúdo musical trabalhado foi a técnica instrumental, abordando notas no instrumento, postura e exercícios de corda solta.

Durante uma aula particular de instrumento musical, pressupõe-se que haja uma interação peculiar, fruto do processo de ensino e aprendizagem ocorrido naquele momento, intermediados pelos materiais didáticos utilizados; o ambiente domiciliar transformado em profissional; a intervenção de terceiros residentes naquele espaço; as expectativas trazidas pelos alunos em relação ao estudo musical, entre outros.

O primeiro aspecto a ser destacado é o fato de que o comportamento do professor agia diretamente no comportamento da aluna e vice-versa. Observe a imagem a seguir:

Nela, pode-se perceber que o professor mostra em suas mãos o arco do violino para aluna. Este movimento faz com que a aluno direcione seu olhar para o objeto que está nas mãos do professor, estabelecendo assim um envolvimento na situação. Se o professor, ao invés de mostrar o arco em suas mãos, apenas falasse sobre o objeto, não estimularia tal atitude da aluna. Isso se deve ao fato de que o processo de comunicação entre os indivíduos vai além de aspectos verbais, conforme afirma Goffman (2010)





Figura 1- aluna observando arco na mão do professor. Imagem retirada do registro audiovisual efetuada por Marcone Matusalém (2017)

[...] quando indivíduos entram em presença imediata uns dos outros onde não é preciso nenhuma comunicação falada, eles ainda assim inevitavelmente iniciam uma espécie de comunicação, pois em todas as situações, atribui-se importância a certos assuntos que não estão necessariamente ligados às comunicações verbais particulares (GOFFMAN, 2010, p. 43)

Assim, a atitude gestual do professor é utilizada como uma estratégia pedagógica na aula, estimulando um “engajamento de face” (GOFFMAN, 2014, p. 101) por parte da aluna, causando um foco de atenção visual e cognitiva, intensificando a qualidade do envolvimento na situação.

Outro elemento utilizado pelo professor no momento desta imagem é a forma que fala com a aluna: “Olha, você lembra o nome desse, desse...”. Ao não finalizar a frase, o professor deixava claro que aguardava uma resposta da aluna; que esperava uma ação dela. Conforme havia estabelecido uma qualidade de envolvimento na situação descrita anteriormente, a aluna continuou a participar, respondendo ao questionamento.

O segundo momento que destaco é quando o professor entrega o arco à aluna, enquanto coloca a flanela no violino que se encontra ainda em seu colo. Neste episódio, Clarinha não espera o professor lhe entregar o violino, tendo mais uma atitude inesperada: tocar o instrumento com o arco ainda no colo do professor. Isso resultou na danificação da crina, conforme retratado no diálogo:

Aluna: Vou segurar aqui [apontando para a parte do talão do arco] dá para tocar assim o violino, o!...[a aluna tenta passar o arco nas cordas do violino ainda no colo do professor]

Professor: Não, assim não Clarinha. Pode enganchar! [o professor percebe que a crina do arco já enroscou nos microafinadores] solta Clarinha.

Aluna: Aqui oh!...

Professor: Peraí Clarinha!

[A aluna solta o arco e volta sua atenção ao violino que ainda está no colo do professor, com a crina do arco presa nos microafinadores.]

Professor: Não pode fazer isso, olha só o que aconteceu. Só pode passar no lugar certo.

O arco do violino é formado pela haste, normalmente feita de uma madeira flexível como o pau-brasil e por um filamento de aproximadamente duzentos fios, que podem ser de crina de cavalo natural ou nylon. Ao apertar o parafuso localizado na região inferior, a haste é tensionada e conseqüentemente a crina também, formando uma espécie de fita. Caso haja uma perda considerável na quantidade de fios do arco, haverá falhas nestes filamentos, resultando em uma perda na qualidade do som produzido, necessitando sua substituição. É importante que o professor presente para os alunos esses cuidados básicos, para que o instrumento não seja prejudicado.

■ 52



Figura 2 - crinas do arco presas nos microafinadores. Imagem retirada do registro audiovisual efetuada por Marcone Matusalém (2017)

Diante disso, o professor mostra as crinas danificadas que soltaram do arco, por estas terem se enroscado nos microafinadores. Esta foi a primeira vez que o professor repreendeu sua aluna e interrompeu a aula, repercutindo no modo como eles se relacionavam até então, pela seriedade com que o professor se expressou. Conforme retratado por GOFFMAN (2010), a interação estabelecida na situação social vai agir sobre os comportamentos de todos os envolvidos, que por meio de uma retroalimentação das ações estabelecidas, pode estimular a permanência ou

modificação dessa situação. Com isso, cria-se “regulações que governam envolvimento mantidos dentro de uma situação” (GOFFMAN, 2010, p. 214).

O terceiro momento destacado é quando perde-se a qualidade do envolvimento da aula na aula, após aproximadamente dez minutos de duração. A seguir, descrevo o diálogo estabelecido entre o professor e a aluna.

Professor: Olha, presta atenção! Que notinha é essa aqui?

Aluna: Dó [responde tentando sentar em um objeto que se encontrava fora do ângulo da câmera]

Professor: Não...

Aluna: Mi

Professor: O titio acabou de falar! Lá, a notinha lá de lápis. Sentadinha!!! [a aluna ainda está tentando subir em uma caixa de madeira alta. O professor a auxilia para descer] Assim não Clarinha, para não cair [A aluna desce com um sorriso no rosto]. A notinha lá e a notinha ré [Ela volta a tentar subir na caixa ao lado]. A gente vai tentar tocar somente essas duas notinhas, tá bom? Já descansou? [Neste momento, ela desce e caminha para outra direção] Clarinha! Não pode sair!

53 ■

O diálogo acima apresenta muitos elementos importantes para se refletir sobre as relações entre professor e aluno nesse processo de ensino e aprendizagem. Nas três primeiras linhas, o professor pergunta para a aluna o nome da segunda corda do violino. Como ela está tentando subir em uma caixa, não presta atenção à pergunta e se confunde ao responder o nome da nota.

Em um diálogo em que os indivíduos não estejam focados e envolvidos no mesmo assunto, podem se confundir nas respostas, sem um comprometimento com a exatidão e a satisfação do outro. Uma resposta dada apenas por conveniência, como cumprimento de uma solicitação, sem necessariamente atendê-la devidamente. Para Goffman (2012, p. 114-115), “o envolvimento conjunto parece ser uma coisa frágil, com pontos-padrão de fraqueza e decadência”, tendo assim variações na sua estabilidade. Essa instabilidade pode ser causada por uma preocupação externa ao fato em comum do diálogo, conforme visto no último diálogo entre o professor e a aluna.



Figura 3 - aluna afastada do professor. Imagem retirada do registro audiovisual efetuada por Marcone Matusalém (2017)

O quarto momento destacado é o diálogo estabelecido entre professor e a aluna, durante o final da aula, no momento de guardar o instrumento, conforme apresentado abaixo

Aluna: E vou, eu posso botar sozinha...

Professor: Deixa eu falar...ói Clarinha, não pode segurar aqui ó [apontando para a crina do arco]

Aluna: É só aqui [apontando para vara]

Professor: Pega aqui embaixo [ a aluna puxa o arco] Calma Clarinha! Escuta só

Aluna: Ah..., mas eu, mas eu...vou guardar

Professor: Eu sei que você vai guardar, mas o tio [nesse momento a aluna solta o arco] só vai te explicar como vai guardar, ói. O arco folga [o professor movimenta o parafuso no final do arco] Tem que folgar o botãozinho. Quando for tocar, aperta. Quando for guardar, a gente folga. O titio vai mostrar uma vez como guardar, depois você guarda, tá bom? Olha só, preste atenção [a aluna fica observando atentamente] Essa parte...[ o professor coloca a ponta do arco dentro do estojo, mas antes disso, a aluna fala]

Aluna: Eu... [a aluna tenta pegar o arco novamente]

Professor:: Clarinha, escuta só Clarinha, o titio vai te ensinar e depois você guarda, tá bom? Ói, coloca essa parte [nesse momento, a aluna pega novamente o arco]

Aluna: É eu...eu guardo assim

Professor: Não, Clarinha. Olha a crina. Olha, o titio vai guardar.

Aluna: Me empresta, me empresta [a aluna estica a mão para tentar pegar o arco que está na mão do professor]

Professor: Eu vou deixar você guardar

Aluna: Por que você não me empresta para eu poder abaixar assim na caminha dele para ele dormir?

Nesse diálogo, o professor tenta ensinar à aluna a maneira mais indicada para se guardar o arco, para assim, evitar qualquer danificação. Contudo, o professor tem alguns problemas causados pelo envolvimento exagerado dela na situação, o que interfere diretamente no comportamento de ambos, dificultando a continuidade da explicação. Para Goffman (2012), quando um indivíduo se envolve exageradamente no tópico da conversação pode dar a impressão de que “não tem um grau necessário de autocontrole sobre seus sentimentos e ações” (GOFFMAN, 2012, p. 119), os quais são fundamentais para o convívio em um ambiente coletivo.

Quando a aluna insiste em pegar o arco da mão do professor, ela quer satisfazer uma vontade própria, independentemente das consequências e/ou dos participantes da mesma situação. Sobre isso, Goffman observa que a disposição de envolver-se exageradamente é uma forma de “tirania” exercida por crianças, que “momentaneamente colocam seus próprios sentimentos sobre as regras morais que deveriam tornar a sociedade segura para a interação” (IBDEM).



Figura 4- aluna tentando pegar o arco enquanto o professor tenta guarda-lo. Imagem retirada do registro audiovisual efetuada por Marcone Matusalém (2017)

Nas falas do professor, percebe-se seu desconforto pelo comportamento insistente de Clarinha e, em contrapartida, sua reação é de não atender, de imediato, o pedido dela, gerando também uma situação desconfortável para sua aluna. Esse pode ser um exemplo de mutualidade da interação imediata, onde os comportamentos socialmente esperados por um indivíduo durante um encontro não são atendidos.

## 5. Considerações finais

Esta pesquisa realizada no campo da Educação Musical faz uma visita a algumas questões sociais em um olhar microssociológico. Nela, buscou-se compreender as relações de ensino e aprendizagem que se constroem em uma aula particular de instrumento musical, a partir das interações que ocorrem entre os envolvidos.

Estas interações abordadas aqui se referem ao comportamento de um indivíduo que age sobre o outro em um fluxo de retroalimentação. São conceitos bebidos da fonte dos estudos de Erving Goffman (2010; 2012; 2013) que acredita na mutualidade da interação imediata.

Durante a pesquisa, pôde-se compreender que não há comportamentos isolados. O somatório entre o contexto, as experiências prévias e a relação com o outro constroem “comportamentos situacionais”, conforme esse mesmo autor. Ou seja, podem ser comportamentos distintos a depender do momento, mas apresentam relações interdependentes, sendo caracterizado por constantes adaptações.

Diante disso, é necessário que os educadores musicais se sensibilizem para a peculiaridade desse contexto que é imbricado de liberdades e repreensões, assim como de relações humanas com diferentes papéis a serem desempenhados. Tudo

isso precisa ser visto por nós, desde o momento de planejamento da aula, perpassando pelos processos do desenvolvimento de cada atividade realizada, sem deixar de avaliar o que deu certo e o que não deu em cada uma delas, para que possa ser feito um novo planejamento com empatia.

Sabemos que tudo isso interfere no estímulo de nossos alunos para continuarem ou desistirem de aprender um instrumento musical. Às vezes, não se descobre o que eles querem aprender, quais são seus gostos musicais, se as aulas foram contempladas com um repertório interessante. Também há que se resignificar aquelas aulas em que o foco central se volta apenas para as questões técnicas de execução instrumental, esquecendo de promover momentos de experiências musicais.

Além disso, há que se pensar no real significado das relações humanas tão presentes nos depoimentos trazidos neste estudo. O Ensino Particular de instrumento exige de nós um pensar que possa olhar para as subjetividades de cada novo aluno, de cada faixa etária, de cada ambiente familiar e no seu modo de socializar. Este contexto passa a ser um espaço, não só de aula de instrumento, mas também de afetos e conveniências. Assim, a adaptação torna-se uma preocupação necessária para dar significado aos objetivos daquela ação educativa, naquele espaço microssocial, já que cada ação vai gerar uma nova reação, dinâmica da interação.

■ 56

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Goffman, o descobridor do infinitamente pequeno. IN: GASTALDO, Édison. **Erving Goffman**: desbravador do cotidiano. Porto Alegre. Tomo Editorial, 2004. p. 11-12.

NETO, Antonio Chagas. INTERAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS NO ENSINO PARTICULAR DE VIOLINO E FLAUTA DOCE: estudos de caso sobre relações de ensino e aprendizagem com crianças de dois e três anos. 163 f. il. 2018. **Tese de Doutorado** – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018

DIAS, Leila Miralva Martins. Interações nos processos pedagógico-musicais da prática coral: dois estudos de caso. **Tese de Doutorado**. Porto Alegre. PPGMUS/UFRGS. 2011.

FREHSE, Fraya. Erving Goffman, sociólogo do espaço. **Revista da RBCS**. V. 23. 2008. p. 154-200.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. Tradução de Claudia Freire. São Paulo. Editora UNESP. 2016.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira. São Paulo. Perspectiva. 1974.

\_\_\_\_\_. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Publicação original: 1988. Digitalização: 2004.

\_\_\_\_\_. **Comportamentos em Lugares Públicos**: notas sobre a organização social dos ajunta-

ouvirouver ■ Uberlândia v. 15 n. 1 p. 44-58 jan. | jun. 2019



mentos. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis-RJ. Vozes. 2010.

\_\_\_\_\_. **Ritual de Interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Traduzido por Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis-RJ. Vozes. 2012.

\_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana**. Traduzido por Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis-RJ. Vozes. 2013.

JOAS, Hans. Interacionismo Simbólico. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. **Teoria Social Hoje**. Gilson César Cardoso (Trad.). São Paulo: Editora UNESP. 1999. p. 127-174.

JOSEPH, Isaac. **Erving Goffman e a microsociologia**. Tradução: Cibele Saliba Rizek. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2000.

MARTINS, Carlos B. de C. Dossiê Goffman – Apresentação. **Revista RBCS**. V. 23. 2008. p. 135-136.

MATTOS, Sandra Carvalho. O professor de música como tutor de resiliência. **Anais do XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. São Paulo. 2014.

PAIS, Jose Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana. **Análise social**. Vol XXII (90), 1986-1, p. 07-57.

PAUL, Stephen; BALLANTINE, Jeanne. The sociology of education and connections to music education research. IN: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. **The new handbook of research on music teaching and learning**. Oxford. Oxford University Press. 2002. p. 566-584.

RIBEIRO, Fabio H. Audiência como ajuntamento social: interfaces na performance musical. **Anais do XXIII Congresso da ANPPOM**. Natal. 2013.

SCOTT, Susie. Erving Goffman. IN: SCOTT, John. **50 grandes sociólogos contemporâneos**. Tradução: Renato Marques de Oliveira. São Paulo. Contexto. 2009. P. 129-134.

SIMÕES, Alan Caldas; ALVARES, Sérgio L. de Almeida. A descrição da interação professor-aluno em selecionadas aulas coletivas de violão: Uma análise observacional a partir do sistema RIOS. **Anais do XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Natal. 2013.

WATSON, Rod. Lendo Goffman Em Interação. IN: GASTALDO, Édison. **Erving Goffman: desbravador do cotidiano**. Porto Alegre. Tomo Editorial, 2004. p. 81-100.

WEST, Tore, ROSTVALL, Anna-Lena. A study of interaction and learning in instrumental teaching. **International Journal of Music Education**. May. 2003.

Recebido em 24/02/2019 - Aprovado em 13/03/2019



Como citar:

Neto, A, C. (2019) Processos Interacionais na Educação Musical: reflexões sobre a aula de instrumento musical. *OuvirOUver*, 15(1), 44-58. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-3>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



## **“Criar novas ideias a partir de músicas prontas”: reflexões, experiências e aprendizagens na produção de *mashup***

JUCIANE ARALDI BELTRAME

■ 60

Juciane Araldi Beltrame é docente do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Música - Música e Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em Música - Educação Musical - pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Metodologia do Ensino da Arte pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Licenciada nos cursos de Licenciatura em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua na área de Educação Musical nas temáticas: práticas musicais de DJs, música eletrônica, hip hop, formação docente, educação musical e tecnologia, educação musical online. (<<http://lattes.cnpq.br/1575444703062327>>)

AFILIAÇÃO: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba.

## ■ RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir o processo de criação de *mashup* vislumbrando os aspectos pedagógico-musicais imbricados nessa prática musical. Para tanto, parte da experiência de um músico produtor e dos trabalhos de Tobias (2013; 2015), que relatam o trabalho com práticas de *remix* em aulas de música em escolas de educação básica. Os dados sobre o músico são provenientes de uma pesquisa de doutorado que investigou as aprendizagens que emergem das práticas de produzir e compartilhar música na cultura digital/participativa, tendo como campo empírico a experiência de três produtores musicais. Assim, esse texto se configura como um recorte da pesquisa, acrescido dos desdobramentos da mesma com experiências desenvolvidas em sala de aula em um curso de graduação em música.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Criação musical, *mashup*, edição sonora e aspectos pedagógicos.

## ■ ABSTRACT

This text aims to discuss the process of *mashup* creation glimpsing the pedagogical-musical aspects imbricated in this musical practice. To do so, it is part of the experience of a producer musician and the work of Tobias (2013, 2015), who report the work with *remix* practices in music classes in elementary schools. The data about the musician comes from a doctoral research that investigated the learning that emerge from the practices of producing and sharing music in the digital / participatory culture, having as an empirical field the experience of three musical producers. Thus, this text is configured as a research cut, plus the unfolding of the same with experiences developed in the classroom in an undergraduate music course.

## ■ KEYWORDS

Musical creation; *mashup*; sound editing and pedagogical aspects.

## 1. Introdução

Este texto discute o processo de criação de *mashup* vislumbrando os aspectos pedagógico-musicais imbricados nessa prática musical. O *mashup* consiste na junção e mistura de duas ou mais músicas formando uma nova composição. Para tanto, parte da experiência de um músico, Victor Hugo Mafrá e dos trabalhos de Tobias (2013; 2014), que relatam o trabalho com práticas de *remix* em aulas de música em escolas de educação básica.

Os dados provenientes da prática musical de Victor Hugo fazem parte da tese de doutorado “Educação musical emergente na cultura digital e participativa: uma análise das práticas de produtores musicais” (Araldi, 2016)<sup>1</sup>, que investigou as aprendizagens que emergem das práticas de produzir e compartilhar música na cultura digital/participativa, tendo como campo empírico a experiência de três produtores musicais. Considerando a amplitude do campo da produção musical, participaram da pesquisa músicos que desenvolviam práticas relacionadas ao contexto da cultura digital e participativa, conforme proposto por Tobias (2013).

Essas práticas, segundo o autor, possibilitam diferentes engajamentos entre pessoas músicas e mídias. Como exemplos Tobias (2013) ressalta as versões cover, arranjos, paródias, sátiras, produções multipistas, *remixes*, produções baseadas em *samples*, *mashups* e tutoriais que são compartilhadas em mídias sociais como *YouTube*, *Facebook*, *SoundCloud*. O engajamento pode ser percebido nos comentários e postagens audiovisuais que trazem feedbacks, novas ideias e novas versões a partir das que são disponibilizadas, dentre outros fatores. Dessa forma, os trabalhos desenvolvidos por Tobias (2013) e Tobias et al (2015) no contexto pedagógico musical embasam teoricamente esse artigo.

A ideia de trazer esse recorte para este artigo nasceu, principalmente, com os primeiros desdobramentos da pesquisa, quando trabalhei esse tipo de prática musical nas aulas do curso de licenciatura em música que atuo<sup>2</sup>. Sinalizo, especificamente, duas experiências: a primeira foi uma conversa via skype entre os estudantes da disciplina e o músico Victor Hugo, que pôde contar mais aspectos sobre sua prática musical. A segunda, foi um projeto desenvolvido por um dos estudantes, em uma disciplina que versa sobre tecnologia e educação musical, na qual pesquisou e buscou aplicativos para smartphones tendo como finalidade a criação de *mashups*, pensando, principalmente, o desenvolvimento com alunos de escolas de educação básica.

Essa experiência me levou, pela primeira vez, a tentar criar *mashups* também e me despertou ainda mais para desenvolver esse texto. Ressalto que a ideia de olhar mais a fundo sobre as potencialidades desse tipo de produção sonora, que se faz a partir de edição sonora, se conecta com outra frente que venho desenvolvendo e pesquisando, que é a educação musical online, vislumbrando práticas como essa, como específicas das formas de fazer música dentro da cultura digital que estamos imersos. Essa discussão sobre o que é específico da tecnologia é abordada por Farias (2017), quando estuda sobre o eletrônico dos teclados.

Assim, para realizar a discussão aqui proposta, esse texto se divide em três

<sup>1</sup> PPGM-UNIRIO Orientação Professora Doutor José Nunes Fernandes

<sup>2</sup> Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba-UFPB

partes: a primeira e a segunda tratam de contextualizar o *mashup* e trazer a prática de Victor Hugo, enfatizando as etapas de produção. A terceira parte traz um breve relato sobre desdobramentos desta pesquisa em sala de aula, com estudantes de um curso de licenciatura em música.

## 2. O que é Mashup?

O *mashup*, também conhecido como *bootleg* ou *bastard pop*,

é desenvolvido exclusivamente a partir de *samples* retirados de outras gravações e *remixados* para criar uma nova faixa. De maneira geral, apresenta amostras de duas ou mais canções, geralmente por diferentes artistas, editado em uma faixa através da manipulação de elementos como andamento, tonalidade. Um *mashup* muitas vezes apresenta os vocais retirados de uma faixa justapostos com os instrumentais de outra<sup>3</sup>. (McGRANAHAN, 2010).

No que se refere ao uso de amostras (*samples*), o *mashup* é feito exclusivamente delas, diferente de gêneros como *hip-hop*, *dance*, dentre outros, cujos *samples* são combinados com novos conteúdos. Dessa forma, a utilização de gravações vai esbarrar nas questões de propriedade intelectual e direitos autorais dificultando que o *mashup* seja produzido com as autorizações dos autores. Tendo em vista esse contexto, em geral os interesses dos seus produtores fogem da esfera comercial, sendo disseminados em comunidades, pela internet e muito utilizados por DJs como recursos de pista. Para McGranahan (2010) o *mashup* “resume as mudanças na produção e na interação com a cultura popular. Os artistas de *mashup* utilizam tecnologia do computador para *remixar*, remodelar a cultura em seu entorno, além de construir e manter comunidades<sup>4</sup>”. Desse modo, apostam no *mashup* como vanguarda da música popular, tecnologia e direitos autorais.

O *mashup* pode ser considerado um gênero de *remix*. Para McGranahan (2010) o *remix* é “um termo que agrega todos os tipos de música que alteram gravações originais para criar novas versões, ou *remixes*, dessas gravações.<sup>5</sup>

### 2.1 Como fazer *mashup*? Relatos a partir da prática de um DJ

Victor Hugo, mora em Rio das Ostras, RJ, é Tecnólogo em Produção Fonográfica e trabalha como instrutor de informática em um Telecentro vinculado ao setor público, na zona rural da cidade. Sua relação com a música é principalmente na produção de *mashups*, *re-edits*, *remixes*, na atuação como DJ em festas e nos tra-

<sup>3</sup> No original: A *mashup* is a piece of recorded music that is comprised entirely of samples taken from other recordings and remixed to create a single new track. A standard *mashup* features samples from two or more songs, usually by different artists, edited into one track via the manipulation of elements like tempo, pitch, and key. A *mashup* often features the vocals taken from one track juxtaposed with the instrumentals taken from another.

<sup>4</sup> No original: epitomize current changes in the production of, and interaction with, popular culture. *Mashup* artists utilize computer technology to remix and reshape the culture around them, and to build and maintain community. [...] that the *mashup* genre and the worldwide community of its fans and producers are on the cutting edge of popular music, technology, and copyright.

<sup>5</sup> No original: Remix is an umbrella term that encompasses all types of music that alter original recordings to create new versions, or remixes, of those recordings.

balhos de produção, gravação e ensino de produção em seu home studio. Ele coordena um fanzine e um evento mensal, com exibição de documentários relacionados à música, cujos temas contemplam, direitos autorais, mixagem, diferenças entre *remix*, reedit e *mashup*, diferenças entre áudio digital e analógico. Além desses projetos ele ministra workshops sobre edição de áudio.

Victor Hugo tem uma vasta produção de *mashups* e *re-edits* que compartilha via internet e utiliza como recurso de pista nas festas que toca. Tendo em vista que o trabalho ocorre sem a autorização dos artistas e compositores, como no caso do *remix*, Victor enfatiza o trabalho que o *mashup* requer de quem está produzindo, “o *mashup* que eu digo é você ter que fazer na força, o cara não te dá nada separado, você pega a música já masterizada, e aí você vai meio que destroçar ela com a equalização, com a edição, pra conseguir encaixar na sua ideia que você tem com a outra música” (Victor Hugo, 27/07/15).

Como o *mashup* trabalha com a junção de duas músicas, a fala de Victor explicita que não se trata de apenas juntar uma música com a outra. O trabalho final depende de um amplo estudo e pesquisa para encontrar músicas que possam ser combinadas e, em seguida, realizar esses ajustes no som, no andamento, na tonalidade para formar uma nova composição. Victor relata: “quando eu comecei fazer *mashup* era difícil pra dedéu, então essa dificuldade me dava uma vontade de fazer, porque eu tinha que realmente cortar, recortar. Porque já que era uma dificuldade então eu corria atrás pra fazer” (Victor Hugo, 27/07/15). Aqui ele se refere principalmente ao *software* que utilizava na época, cujos recursos eram diferentes dos que ele utiliza atualmente.

Para facilitar o trabalho do *mashup* existem recursos como o “a capella”, que consiste em faixas separadas apenas com a voz e a melodia principal de algumas músicas, material que é possível encontrar na internet. Na prática não costuma utilizar esses recursos que considera mais fáceis,

Porque pra mim *mashup* é quando você tira a força mesmo, o cara achou que estava com a obra concluída masterizada e aí você chega, pega e faz uma coisa diferente com outra música que outra pessoa fez. Você não teve essa facilidade do cara te entregar as pastas separadas ou então você achar na internet as pastas separadas. [...] O *mashup* é mais carrancudo, mais revoltado. (Victor Hugo, 27/07/15).

Nesse relato acerca do *mashup*, Victor aponta alguns traços de como costuma produzir. Quando afirma preferir fazer a música “a força”, trabalhando com elementos musicais que já estão todos juntos na obra masterizada, Victor revela alguns conhecimentos musicais que estão implícitos nesse fazer musical. Como o trabalho se dá a partir da junção de duas músicas prontas, masterizadas, o esforço para enfatizar trechos, fazer com que elas juntas formem uma nova ideia, demanda encaixar ritmo, melodia, harmonia e as possíveis alterações no andamento para soar bem. Buscando analisar sob o ponto de vista pedagógico-musical, essa prática revela aprendizagens com relação aos elementos que constituem a música, o que pode ou não ser combinado demandando uma escuta atenta e pesquisa sonora constante.



A escuta e pesquisa são enfatizadas por Tobias et al. (2015) quando defendem o potencial das tecnologias digitais em possibilitar engajamento entre pessoas, músicas e mídias. Os autores ressaltam que se tornou uma prática comum de alguns estudantes “recriarem ou modificarem músicas existentes a partir da sua própria estética e sensibilidade<sup>6</sup>” (TOBIAS et al., 2015, p. 95).

## 2.2 Como escolher as músicas?

Tendo em vista que o *mashup* depende de músicas prontas, questionei Victor relata como escolhe as músicas. Para ele as primeiras ideias surgem por meio das batidas, tanto que pondera, “eu gosto muito de usar batidas, juntar... Eu não sou um cara de letra não, sou um cara de batida” (Victor Hugo, 28/05/14, grifos nossos). Ele exemplifica isso no *mashup* criado com as músicas “Juízo Final” de Nelson Cavaquinho e “I U She” da Peaches<sup>7</sup>,

um dia comecei a escutar Nelson Cavaquinho eu fiquei com a música Juízo Final, e aquela batida que é de samba. Eu sabia de uma música eletrônica que tinha exatamente essa batida. Aí eu juntei elas pela batida, mas depois que eu fui ver, elas se ligavam. Até a própria foto demonstra isso, eles trocam uma ideia. A Peaches, esquerda na foto é homossexual e a letra da música (I U She) no mashup com a juízo final ela canta “eu não tenho que fazer escolhas, eu gosto de meninos e meninas”. Essa foto do Nelson tendenciosamente mostrando um pintinho pode ser interpretada: “Na minha época não tinha nada disso não!” Seria o Juízo Final! (Victor Hugo, 28/05/14).

A foto mencionada no relato pode ser visualizada na Figura 1 que traz o layout da divulgação da música na plataforma *SoundCloud*

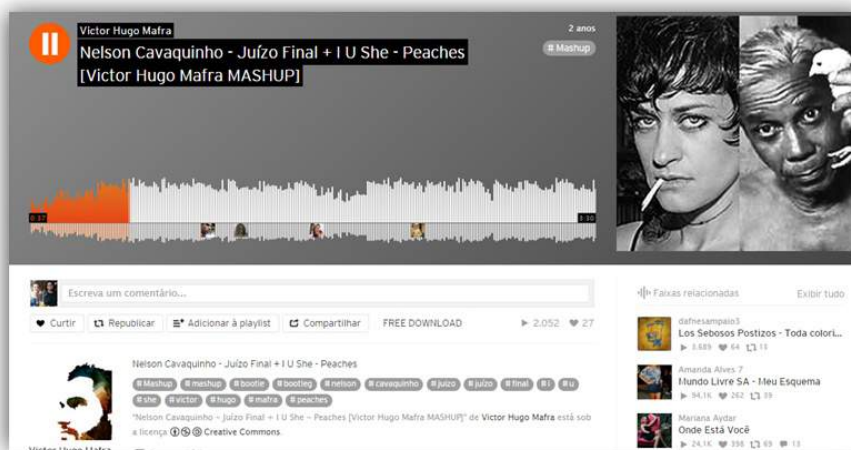


Figura 1. Mashup “Nelson Cavaquinho +Peaches” no *SoundCloud*; Print do *SoundCloud*.

<sup>6</sup> No original: It is common for people to rework or modify existing music in ways that appeal to their aesthetic sensibilities.

<sup>7</sup> Link para ouvir: <https://soundcloud.com/victorhugomafra/nelson-cavaquinho-ju-zo-final>

Nesse detalhamento pode-se presumir que, mesmo partindo das batidas, aparecem mais elementos até então subjetivos que se interligam na nova composição. Desse modo, Victor declara: “mais pra frente eu comecei a fazer com esse propósito mesmo, a de misturar os pontos ou subjetividades das músicas. A do Chico Science com a Orquestra Armorial, que o Chico fala é o povo na arte e a arte no povo<sup>8</sup>. Eu fiz isso quando estava tendo aqueles protestos em 2013. E aí já comecei a ligar, pegar as duas como proposta e fazer” (Victor Hugo, 28/05/14). Esta foi “a única que eu fiz de *mashup* com intuito da letra dizer alguma coisa” (Victor Hugo, 27/07/15). Isso pode ser visto na forma como ele explicou a música dentro da plataforma *SoundCloud*.

Mashup feito com sobra de sensibilidade, o saboreio do entendimento e a conclusão do que é a arte do “povo fazer arte”. Arte esta que qualquer um pode fazer. Arte de refazer arte chamada Mashup. Muita pesquisa, estudo e difusão da arte antropofágica que é o gênero de *remix* chamado Mashup.

É o povo na arte

É arte no povo

E não o povo na arte

De quem faz arte com o povo. (Trecho retirado do *SoundCloud* de Victor Hugo Mafra).

Esse exemplo retrata o objetivo que Victor teve com esse *mashup* que foi enfatizar um trecho da letra que pudesse transmitir uma mensagem. As manifestações de junho de 2013 representaram uma grande mobilização do povo brasileiro que foi às ruas para solicitar mais transparência aos governantes, pedidos em prol da saúde e educação e de uma mudança na política brasileira, representada sempre pelas mesmas oligarquias. Na explicação que Victor faz sobre o *mashup* ele salienta a mensagem que pretendeu passar e traz os sentidos do *mashup* como “Arte de refazer arte”.

Com a expressão “Arte de refazer arte” Victor enfatiza o que está no centro das práticas de criações musicais a partir de músicas prontas como *mashup* e *remix*. As aprendizagens imbricadas nas práticas de *mashup* são ressaltadas por Tobias (2013) ao enfatizar a importância de refletir sobre: “como essas duas músicas se relacionam? Por que você tomou essa decisão? Quais aspectos da música original você enfatizou ou modificou? Como essa música é representativa do gênero que você escolheu para usar? <sup>9</sup>” (TOBIAS, 2013). Essas questões perpassam a escuta musical atenta, as escolhas das músicas que dependem de conhecimentos sobre tonalidade, estrutura da música, ou então sobre significados das letras, como o exemplo citado por Victor Hugo.

O fato de Victor salientar o trabalho que demanda “muita pesquisa, muito estudo” está relacionado às escolhas que são necessárias na criação desse tipo de produção. Isso porque é fundamental o elo de ligação entre as duas músicas e os

<sup>8</sup> Link para ouvir: <https://soundcloud.com/victorhugomafra/orquestra-armorial-galope>

<sup>9</sup> No original: How do these two songs relate? Why did you make that decision? What aspects of the original are you highlighting or changing? How is this representative of the particular genre you chose to use?

elementos que elas compartilham. Há que estar atento à viabilidade e por isso é importante “esse acervo mental de juntar uma com a outra, saber que dá possibilidade pelo tempo dela, pela batida” (Victor Hugo, 27/07/15). Nesse jogo de possibilidades ocorrem também coincidências.

Victor Hugo: Tem também as coincidências, claro que a do Crioulo com o Planet Hemp foi uma feliz coincidência que aquele órgão, tem gente que hoje em dia não acredita que foi possível fazer aquilo. Músicos já conceituados que disseram, não é possível<sup>10</sup>!

Pesquisadora: E era o que já tinha na música mesmo?

Victor Hugo: Era, eu não tirei nada, eu só dei uma cortadinha repeti o baixo de novo do Mariô, mas basicamente só encaixei. A do Frank Sinatra também com o Black Milk<sup>11</sup>, que foi outra sorte. (Victor Hugo, 07/07/14).

Victor sinaliza outro fator que contribui para a concepção e desenvolvimento das músicas que “são as sacadas. Geralmente a questão de misturar duas músicas ou rearrumar uma música é intuitiva, digo isso, pois muitos dos meus *mashups* foram instintivos, mas eu percebia enquanto produzia e depois realçava a sacada” (Victor Hugo, 07/07/14; grifos nossos). Esse é um exemplo emblemático de que as primeiras etapas de produção, concepção da ideia e desenvolvimento, ocorrem continuamente sendo os detalhes e novos elementos revelados no momento em que as músicas passam a soar juntas. Nesse contexto estão reunidos os conhecimentos sobre produção e novas aprendizagens que surgem da apreciação mais direcionada nos detalhes que vão fazer diferença na nova composição.

Nesses detalhes estão conhecimentos acerca de tonalidade, estilo musical, melodia/acompanhamento, dentre outros elementos musicais que revelam os aprendizados que esses músicos/produtores vão construindo por meio dessa prática. Tais aprendizados são discutidos por Tobias et al. (2015) ao elencar o potencial pedagógico no trabalho com a prática de *remix* em aulas de música, nas quais os alunos, reunidos em pequenos grupos, produziram um *remix* a partir das composições dos outros grupos. Com essa atividade eles “ouviram e analisaram a música original criticamente; se tornaram conscientes sobre o tom, timbre e afinação das suas próprias vozes e como essas qualidades se conectam e interagem com as escolhas e ideias trazidas por outros músicos<sup>12</sup>” (TOBIAS, et al., 2015, p. 96). Este exemplo de atividade integra práticas coletivas na cultura digital e participativa.

### 2.3 Autoria na criação de *mashups* e *re-edits*

Ao falar sobre a característica dos seus *mashups* e *re-edits* Victor Hugo traz a experiência de juntar músicas de períodos diferentes. Como começou a produzir *mashups* em 2011, ele considera que ainda está definindo o seu estilo, mas avalia que é diferente do que se faz normalmente “nessa cultura do *mashup*” que consiste

<sup>10</sup> link: [https://soundcloud.com/victorhugomafra/crioulo-mario-hemp\\_mario](https://soundcloud.com/victorhugomafra/crioulo-mario-hemp_mario)

<sup>11</sup> link: <https://soundcloud.com/victorhugomafra/victor-hugo-mafra-good-year-black>

<sup>12</sup> No original: Through their remixing, students listened to and analyzed the original music critically; they became aware of the tone, timbre, and pitch of their own voices and how those qualities connected to and interacted with other musicians' choices and ideas.

em “juntar uma Cristina Aguilera com outra música mais pop ainda” (Victor Hugo, 28/05/14). A partir do contato com um produtor musical do Rio de Janeiro, Fabiano, que disse que a sua linha de som é “o que ele chama de *mashup* cultural. Que é diferente do que o pessoal produz de *mashup*” (Victor Hugo, 28/05/14), Victor começou a perceber que o seu trabalho vai na contra mão do que é mais comum na cultura *mashup*, no entanto, foi esse diferencial que chamou a atenção do Fabiano, “eu sigo outra linha. E eu só consegui essa do Juízo Final por causa que eu juntei com uma coisa semi-pop que é a Peaches, mas ele se amarrou na minha por causa disso” (Victor Hugo, 28/05/14). De acordo com Jenkins et al. (2006, p. 33), os trabalhos com mixagens envolvem “uma criativa justaposição de materiais que pertencem a nichos culturais diferentes”.

A ideia de trazer músicas mais antigas é para ele um meio para que essas músicas sejam ouvidas dentro de outro contexto, alcançando um público diferente,

Mas agora eu tô vendo esse propósito em mim que é pegar essas coisas antigas. Por exemplo, eu fiz o re-edit do Meu Caro Amigo<sup>13</sup>, do Chico e o seu Valdir morreu no ano passado, no mês de setembro. E tá, eu já tô vendo que tô querendo pegar essas coisas antigas e dar uma nova roupagem. Tipo assim, muita gente vai escutar o seu Valdir tocando cavaquinho porque eu tô misturando com o trap music que é um estilo novo. A trap music tá na moda e esse tipo de música tem muitas pessoas que escutam. Então fazer essa ponte da velharia, vamos dizer assim, do passado pra agora. Eu tô me vendo mais nessa função. (Victor Hugo, 28/05/14).

Nesse relato Victor está mostrando o potencial da sua música em alcançar outros públicos e interligar músicas que fazem parte da sua própria escuta, com as músicas que fazem parte da tendência atual. Esse trânsito por diferentes estilos e épocas permite que ele faça músicas atendendo aos pedidos de amigos, como por exemplo, “a do Piazzolla<sup>14</sup> foi um amigo meu que pediu. Eu sabia que ele gostava de funk e eu não conhecia Piazzolla. Aí eu peguei o Piazzolla e botei um ‘funkão’ pra ele. **Eu peço pra que as pessoas falem a música e eu entro com a minha**” (Victor Hugo, 28/05/14; grifos nossos).

Ainda sobre as misturas de diferentes músicas, Victor traz uma experiência que viveu dentro de casa, “tenho um bom exemplo dentro de casa que foi mexer com uma música do Nelson Gonçalves que meu pai tanto escuta - e logo eu acabo escutando e gostando - com uma música do meu gosto, de um estilo totalmente moderno e totalmente aversa ao gosto do meu pai, mas que no final soou bem e ambos curtiram” (Victor Hugo, 07/07/14).

Tal possibilidade, sob o ponto de vista pedagógico, demonstra o potencial de trabalhar a diversidade de repertórios presente em uma sala de aula a partir das preferências musicais dos alunos. Trata-se de tornar possível o trabalho de juntar músicas diferentes e fazê-las conversar, envolvendo assim escutas compartilhadas, trabalho em equipe. Tais aspectos pedagógicos são discutidos por Tobias et al. (2015) enfatizando que a diversidade de músicas que são ouvidas para poder com-

<sup>13</sup> <https://soundcloud.com/victorhugomafra/waldir-silva-meu-caro-amigo>

<sup>14</sup> <https://soundcloud.com/victorhugomafra/astor-piazzolla-los>

binar nos *mashups*, os estudos acerca de gêneros musicais que podem fazer parte de um *remix*, permite um trabalho musical diversificado em sala de aula. Neste trabalho as preferências musicais dos alunos terão espaço na escola e as atividades em grupo e a ideia de compartilhar dentro e fora da sala de aula possibilitam a ampliação do repertório musical.

### 3. Sobre experiências em sala de aula – possíveis desdobramentos

Os primeiros desdobramentos da pesquisa ocorreram de duas experiências: a primeira foi a participação de Victor Hugo, via Skype, em uma aula da disciplina Metodologia V (turma 2016.1). As principais questões dos alunos para Victor giraram em torno do processo de criação dos *mashups*. Nesse sentido, Victor trouxe dados novos, que não estão na tese, acerca das possibilidades de fazer *mashup* ao vivo, como recurso de pista. Assim, ele deixou de gravar e colocar nas redes. O que ele faz é disponibilizar o set inteiro, contendo muitos *mashups* que são feitos no momento e para aquele momento específico. Nesse sentido, os alunos ressaltaram os conhecimentos musicais que Victor mobiliza para fazer essas junções, além de outras curiosidades sobre o processo de criação.

A segunda experiência ocorreu também na disciplina Metodologia V, mas na turma de 2017.2. Um dos alunos desenvolveu seu projeto pensando no trabalho com *mashups* utilizando apenas aplicativos para smartphones, considerando, principalmente, o uso desse aparelho pelos adolescentes e jovens alunos. Para tanto, o aluno desenvolveu uma ampla pesquisa para encontrar aplicativos que fossem acessíveis. Além disso, trouxe uma junção de aplicativos para edição de áudio, mudança de tonalidade e sincronização de andamento, que se tornaram necessários para a produção do *mashup*. Ele ministrou uma oficina para os demais estudantes da disciplina, ensinando como utilizar os aplicativos. Consideramos que o tempo foi curto para a realização da prática em si, mas surgiram várias ideias da turma, além da descoberta de mais alguns aplicativos que podem ser utilizados. Como desafio, surgiu também uma questão estrutural, pois nem todos os celulares conseguem rodar os aplicativos de edição de áudio. Fato esse que, também, precisa ser ponderado quando se tratar de trabalhos em sala de aula. Essa prática possibilitou que a turma buscasse músicas com a mesma tonalidade (para não precisar editar), que tivessem harmonias que combinassem, procurasse músicas com faixas já separadas (o que não é tão fácil para quem não costuma transitar por esses sites). Assim, mesmo não tendo produtos finais, foi lançado mais um desafio e a prática mostrou as potencialidades dessa forma de produção musical.

### 4. Considerações finais

Este texto é o primeiro exercício que realizeo buscando discutir sobre os desdobramentos da pesquisa nas minhas aulas no curso de graduação em música que trabalho. São pequenas ações que mostram o potencial dessa atividade, mas que ainda necessitam de outras experiências para consolidar alguma proposta prática.

No entanto, mesmo com experiências iniciais, vislumbro na produção de *mashups* possibilidades de realização de práticas online e semipresenciais que se

conectam diretamente com a forma de fazer música na contemporaneidade. Práticas essas que muitos dos nossos alunos podem estar fazendo, mas que nem sempre encontram eco nas aulas de música em espaços sistematizados. Com essa prática vislumbro o que Farias (2017) discutiu em relação ao teclado, considerando que as diferentes tecnologias propiciam outras formas de fazer música e, nesse contexto, articulando com Tobias (2013), vimos nas práticas musicais da cultura digital, como o *mashup*, um potencial para outras aprendizagens musicais.

## REFERÊNCIAS

ARALDI-BELTRAME, Juciane. Educação musical emergente na cultura digital e participativa: uma análise das práticas de produtores musicais. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FARIAS, Maria Amélia Benincá de. O “Eletrônico” do “Teclado”: Questões da Tecnologia da Música para a Performance e a Educação Musical. In: XI CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME. 2017, Natal. **Anais...** Natal – RN.

TOBIAS, E. Toward Convergence: Adapting Music Education to Contemporary Society and Participatory Culture. **Music Educators Journal**, v. 99, n. 4, p. 29-36, June, 2013.

TOBIAS, E; VANKLOMPENBERG, A.; REID, C. Reflecting on changes in practice through integrating participatory culture in our classrooms. **Mountain Lake Reader: Conversations on the study and practice of music teaching**, v. 6, p. 94-110, 2015.

Recebido em 28/02/2019 - Aprovado em 18/03/2019

Como citar:

BELTRAME, J. A. (2019) “Criar novas ideias a partir de músicas prontas”: reflexões, experiências e aprendizagens na produção de mashu. *OuvirOUver*, 15(1), 60-70. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-4>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.





## **Narrativas de uma professora de um curso de Licenciatura em Música: entrelaçando memórias e práticas musicais**

MARIA CECILIA DE ARAUJO RODRIGUES TORRES

■ 72

Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres é mestre em Educação pela PUCRS e doutora em Educação pela UFRGS. Atuou por mais de 20 anos como professora de música em Escolas de Educação Básica. Desde 2008 é docente do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista/IPA. Atuou como professora por mais de 10 anos em cursos de formação continuada em música no Programa Descubra a Orquestra da Fundação OSESP/SP e foi Coordenadora da área da Música e Institucional do Projeto PIBID/CAPES/IPA. É pesquisadora desde 1996 do Grupo Educação Musical e Cotidiano do PPG/Música UFRGS (CNPq), sob a coordenação da profa. Dra. Jusamara Souza e também é pesquisadora convidada do Grupo de Pesquisa NARRAMUS da UFSM (CNPq), trabalhando com pesquisa (auto)biográfica. (<http://lattes.cnpq.br/7834920626343641>>).

AFILIAÇÃO: Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

## ■ RESUMO

Nos limites deste texto, trago um resumo de algumas reflexões sobre a minha aproximação e inserção como pesquisadora no campo dos estudos biográficos e das narrativas de si, entrelaçados com a educação musical e, desta forma, compartilho algumas narrativas autobiográficas como docente de um Curso de Graduação em Música/Licenciatura, no período entre 2008 e 2018. Rememoro questões que emergiram ao final da minha tese de doutorado no ano de 2003, na perspectiva de uma pesquisa no campo das autobiografias de si e memórias, e, desta maneira, busco entrelaçar narrativas diversas de discentes do curso em diferentes disciplinas e atividades tais como Projeto PIBID e Estágios Supervisionados em espaços não escolares no decorrer destes dez anos. Assumo assim o papel e a responsabilidade de narradora destas narrativas e memórias, em um diálogo com autores dos campos dos estudos autobiográficos/ narrativas e da educação musical, que realizam pesquisas neste campo teórico. Finalizo pontuando que este exercício de recontar e relembrar me constituem a cada dia como professora formadora/pesquisadora da área da Educação Musical.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Narrativas de si, memórias, pesquisa (auto)biográfica, Licenciatura em Música

73 ■

## ■ ABSTRACT

In the boundaries limits of this abstract I present some reflections of my forthcoming and insertion as researcher of the field of biographic studies interlaced with music education and in such way i share some autobiographic narratives as a professor of an university graduation course of Music in the period understood between 2008 and 2018. To date, there are questions that emerged at the end of my PhD thesis finished in the year of 2003, in the perspective of the field of autobiographies and self memories and I cross different narratives of the students of the course in many classes and activities as the Project PIBID and Supervised Internship classes in non-school spaces along these ten years. I assume the responsibility of storyteller of these narratives and memories in a dialogue with authors of the field of autobiographic narratives and music education that research in this theoretical field. Finally, i punctuate that such exercise of cutting and recalling constitute me everyday as a researcher in the area of Music Education.

## ■ KEYWORDS

Self narratives, Autobiographic research, Music Graduation Course

## 1. Abertura: como começou esta história de pesquisar narrativas de si

Início esta escrita narrativa (auto)biográfica impregnada de lembranças e histórias no sentido de situar os leitores neste espaço biográfico e, assim sendo, trago as palavras de Frison e Veiga Simão (2011), quando as autoras ressaltam que “o processo de escrita narrativa remete à compreensão de que o aprendiz de professor é ator e autor, investindo em sua interioridade e no conhecimento de si, pois, ao se questionar sobre sua identidade, reflete sobre ela e forma-se” (FRISON e VEIGA SIMÃO, 2011, p.205). Assim, essas narrativas são de uma autora que vai compondo estas cenas no espaço (auto)biográfico).

Os primeiros passos rumo ao campo de pesquisa dos estudos (auto)biográficos aconteceram na época da minha aprovação na seleção de doutorado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em agosto de 1999, com a apresentação de um Projeto de pesquisa que tinha como objetivo conhecer quais eram as memórias musicais através das narrativas orais e escritas de vinte mulheres, todas elas alunas de um Curso de Pedagogia de uma Universidade na cidade de Porto Alegre. A partir deste momento, eu estava comprometida com as leituras e autores, com dúvidas e descobertas que iriam desvelar as narrativas das lembranças musicais, imbricadas com as identidades musicais deste grupo.

Descobertas e estranhamentos, sim, pois eu havia realizado e concluído meu mestrado em Educação no ano de 1995 com o tema: *O processo de musicalização de adultos: sentimentos e motivações* e tinha pesquisado na perspectiva da Fenomenologia, com leituras de autores e filósofos como Maurice Merleau-Ponty e Agnes Heller, dentre outros, e com o uso da entrevista fenomenológica, seguida da análise dos dados para o desvelamento das essências. Era um paradigma de pesquisa que, ao longo dos dois anos do mestrado, fui conhecendo, sempre tentando me aproximar dos fundamentos da Fenomenologia da Percepção, em um processo de reaprender e desvelar questões que faziam parte das motivações de doze adultos, de diferentes profissões, que buscavam a musicalização no momento da vida adulta. Foi uma temática que me acompanhou durante os mais de vinte anos como educadora musical em escolas da educação básica, e que, neste momento do mestrado, emergiu em questões que foram delineando meu tema e campo de pesquisa.

Finalizando as narrativas relacionadas ao mestrado, retorno ao campo das narrativas (auto)biográficas e a aproximação deste método com a linha dos Estudos Culturais em Educação, linha na qual eu cursei disciplinas e fiz minha primeira aproximação com autores que trabalham com memórias e narrativas como Jorge Larrosa, Leonor Arfuch, Beatriz Sarlo, Antonio Nóvoa e Mathias Finger (2010), dentre outros.

Na perspectiva de Nóvoa e Finger, na obra “O método (auto)biográfico e a formação” (2010), os autores chamam a atenção para o fato de que

O **método biográfico**<sup>1</sup> permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos **processos** das pessoas que se formam: nisso reside uma das principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais (NÓVOA; FINGER, 2010, p.22).

<sup>1</sup> Grifo da autora

No final do ano de 2000, já havia cumprido os créditos do doutorado e estava com o Projeto de Qualificação em andamento e esboçado. Nesta etapa, apliquei para uma bolsa *sandwich* doutorado (CAPES/PDEE) na University of Queensland/School of Education, sob a orientação do prof. Dr. Allan Luke, para ficar lá durante sete meses estudando e discutindo meu projeto na perspectiva das narrativas e discursos. Em janeiro de 2001 embarquei para este período na Austrália e ressaltar nas minhas narrativas (auto)biográficas que esta era a minha estreia de um período único, o primeiro em minha vida adulta em que ficaria só estudando, lendo e organizando meu Projeto de Qualificação de tese, com direito a assistir algumas disciplinas ministradas pelo Professor Luke e também participar do grupo de estudos coordenado por sua esposa, a prof. Dra. Carmen Luke.

Foram meses de muitas aprendizagens, descobertas, conquistas; de fazer laços com colegas e amigos de pesquisa, de ter algum estranhamento com a língua inglesa e o sotaque australiano; mas, ao mesmo tempo, foram momentos quase mágicos em que tive oportunidade de discutir sobre temas das teses dos colegas, de participar de aulas e seminários, de organizar “almoços étnicos” com os colegas e de poder conhecer sobre as culturas diversas dos colegas vindos da Índia, Hong Kong, Cingapura, Grécia, Ilhas Solomon, Estados Unidos, dentre outros, já que eu era a primeira brasileira que ia para a *School of Education/UQ* em um programa de bolsas PDEE/CAPES. Este período me possibilitou, de maneira diferenciada, poder exercitar e lembrar das minhas memórias e narrativas que me constituíram como professora de música ao longo de quase 25 anos.

Aprendi que havia necessidade de eu pensar na minha própria história e escrever fragmentos de minhas memórias musicais para então, poder ouvir as histórias dos outros. Narrar-me primeiro para depois tornar-me narradora, em um processo contínuo de contar-me e recontar-me e, como nos lembra Delory-Momberger “é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

### **Narrativas de si no delineamento do Projeto de tese**

Em uma das orientações com o professor Allan Luke, quando estava delineando os caminhos metodológicos dos sujeitos da pesquisa para compor o projeto, ele sugeriu que eu escrevesse sobre minhas memórias musicais antes de começar a pensar o que iria perguntar para as participantes da minha pesquisa. Ia lembrar e escrever fragmentos de minhas memórias musicais e compartilhar estas narrativas de si também na pesquisa. Foi preciso lembrar e voltar no tempo, trazendo sonoridades, imagens e locais que formavam essa teia de memórias, como este excerto que trago da minha tese:

Recordo das minhas primeiras aulas de violino, com dez anos de idade, ansiosa por tocar no instrumento e ao mesmo tempo encantada com a sonoridade e a leveza do toque da minha professora ao dedilhar as cordas e demonstrar golpes de arcadas... Guardei em minha memória, durante décadas, a lembrança e imagem de suas mãos, com dedos longos executando melodias com precisão e técnica. Era um exemplo que queria imitar... (TORRES, 2003, p78).

A organização e escrita final do Projeto de qualificação da tese aconteceu entre os meses de janeiro e dezembro de 2001, com uma pré-defesa para o grupo de pesquisa de colegas na University of Queensland/School of Education e professores, em agosto de 2001. Voltei ao Brasil no final de agosto de 2001 e defendi o projeto de qualificação da tese em dezembro, com muita vontade de iniciar as entrevistas com as narrativas de si e de ir a campo. Entre o meu retorno e a defesa final da tese em dezembro de 2003, foram muitas as descobertas deste espaço biográfico como os desafios de trabalhar com essa abordagem de pesquisa trazia, desde realizar entrevistas narrativas, até adentrar no estudo das “narrativas de si” e também pelo fato de ser uma abordagem considerada nova em pesquisa, tanto para a área dos Estudos Culturais em Educação como para a Educação Musical.

Entre questionamentos e dúvidas, leituras, escritas e reescritas, entrevistas, análises, trilhas sonoras e muitas narrativas, a tese de doutorado foi sendo construída como um mosaico no qual fui pesquisar e conhecer termos e conceitos como biografias, autobiografias, confissões, memórias, narrativas de si, diários íntimos, dentre outros, que nas palavras de Arfuch (2002) fazem parte “desta obsessão de deixar marcas, rastros, inscrições, desta ênfase na singularidade que é a busca da transcendência” (ARFUCH, 2002, p.17).

Passeggi e Souza (2017), em artigo intitulado “O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional” apontam que as pesquisas (auto)biográficas já estavam sendo desenvolvidas na área da Educação. Eles enfatizam “dois momentos que se configuram como marcos do movimento (auto)biográfico em educação, no Brasil: sua emergência, nos anos 1990, e sua diversificação a partir dos anos 2000” (p.9). Os autores prosseguem em suas reflexões e chamam a atenção para este espaço como campo de pesquisa e, portanto,

cabe nos perguntar sobre que tipo de conhecimento é possível gerar com base nessas narrativas de si e qual é a sua relevância para a investigação científica no que concerne os conhecimentos humanos e sociais. Situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa (auto)biográfica em Educação tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela (PASSEGGI e SOUZA, 2017, p.9).

Antes de passar para o tópico com narrativas que me constituíram como docente em um Curso de Graduação/Licenciatura em música desde 2008 e as quais socializo nas fronteiras deste artigo, narro um fato que considero importante para a continuidade dos meus trabalhos e interesse por este campo de pesquisa qual seja a minha participação no 1º. CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica), no ano de 2004 na cidade de Porto Alegre e no qual tive a oportunidade de apresentar um recorte da minha tese e ouvir e conhecer ao vivo vários dos autores lidos e referendados na pesquisa.

## **2. Narrativas iniciais de uma docente de um curso superior de música**

Ao iniciar a escrita das minhas narrativas como docente no ensino superior, situo que a minha primeira experiências neste segmento foi em 1997, em um curso de Graduação em Pedagogia, ministrando um componente de música. A partir de 2003, assumi como docente em cursos de Música/Licenciatura e faço uma ressalva que, neste artigo, trago um recorte dos anos de 2008 a 2018 com algumas narrativas docente, em uma interlocução dos estudos (auto)biográficos com a educação musical. Assim, mesclo memórias e experiências que foram sendo rememoradas e entrelaçadas ao longo destes últimos dez anos, no qual tenho atuado como docente em um curso de Licenciatura em Música na cidade de Porto Alegre. Neste espaço, assumi papéis diversos, ora ministrando diferentes disciplinas práticas e teóricas, ora assumindo a coordenação do Curso, atuando como coordenadora de área e institucional do Programa PIBID/CAPES, ou trabalhando em projetos de extensão, coordenando estágios supervisionados no espaço de um hospital ou como professora/coordenadora de um Grupo de Estudos.

Este exercício de narrar e rememorar foi sendo construído a partir de leituras que fiz e autores que conheci e com os quais fui me identificando, tais como Mariana Luz de Barros (2016) no que diz respeito aos movimentos que envolvem memórias e modos de existência, no qual a autora comenta que

Nos gêneros autobiográficos, é a escritura que possibilita a passagem das lembranças, sob o modo atualizado, à realização. A narrativa das memórias faz com que o esquecido seja atualizado por meio da lembrança e se realize “novamente” ao ser textualizado. É esta direção, da ausência para a presença, que diz respeito à rememoração, que pode atingir aquele que se lembra com diversos graus de impacto (BARROS, 2016, p.59).

Ainda no que tange ao campo de narrativas de si e suas interlocuções com a identidade docente e suas memórias, pensar neste desejo ou necessidade de escrever sobre as próprias experiências docentes já era uma temática que me acompanhava faz tempo, e que, agora, no início de 2019, vou tecendo com fragmentos de minha docência/formação. Trago algumas ideias de Araujo (2016), que analisa as narrativas docentes impregnadas de práticas e saberes e ressalta que “nossa trajetória com a formação docente tem nos ensinado que o movimento de reconhecer-se como professora pesquisadora que indaga, busca, busca, reflete sobre a própria

prática se amplia”. A autora evidencia, ainda, que essa prática “se adensa, se corporifica na escrita docente” (p.44). A citada autora complementa suas reflexões em relação ao escrever docente, pontuando que “não se trata apenas de refletir sobre a prática, mas de se valer da produção escrita como espaço para essa reflexão, em outras palavras, reconhecer-se como professora pesquisadora também implica *traçar as próprias linhas...* (p.44).

A seguir, passo a narrar cenas que aconteceram ao longo destes dez anos, nas quais as memórias e narrativas autobiográficas dos alunos foram conhecidas, desveladas e socializadas em múltiplos contextos do curso e nas quais não existiu a preocupação por parte desta professora e narradora deste texto em trazer uma narrativa linear ou cronológica. Em vários momentos desta narrativa as memórias dos alunos são polifônicas e se entrelaçam com as minhas e ressoam no meu modo de narrar, com diferentes dinâmicas e movimentos.

### 3. Rememorando

Cabe lembrar que neste artigo não tenho como objetivo trazer a “história da minha vida” como docente universitária, com personagens e enredos fixos e nem de listar fatos através de narrativas, mas sim de continuar a exercitar a escrita de si e, desta maneira, poder rememorar e refletir sobre minhas concepções, aprendizados, práticas musicais com diferentes personagens e enredos que me ajudam a tecer o mundo vivido.

A narrativa transforma os acontecimentos, as ações e as pessoas do vivido em *episódios*, em *enredos* e em *personagens*; ordena os acontecimentos no tempo e constrói entre eles relações de causas, de conseqüências, de fim, dando, assim, um lugar e um sentido ao ocasional, ao fortuito, ao heterogêneo. Pela narrativa, os homens tornam-se os próprios *personagens* de suas vidas e dão a elas uma *história* [...] o narrativo é o lugar onde a existência humana *toma forma*, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.39-40).

A partir destes acontecimentos e ações ressaltados por Delory-Momberger (2012), situo alguns dos espaços nos quais tive a oportunidade e trabalhar com as narrativas autobiográficas dos alunos neste curso de música e, assim, inicio por algumas disciplinas que ministrei e que em determinados momentos eu apresentava essa abordagem e trabalhava com as narrativas de si. Trabalhar com a elaboração e defesa de um projeto de pesquisa no último semestre do curso tem sido um dos desafios neste componente curricular que ministrei nestes dez anos e com o/no qual venho aprendendo muito e me resignificando como docente. Com o trabalho de elaboração e estruturação de um projeto de pesquisa, vou entrelaçando leituras, escritos semanais e organização das etapas do projeto, em uma interlocução constante com o tema de pesquisa que cada um elege para compor o seu projeto. Sendo assim os alunos mesclam narrativas orais e escritas com os exercícios de escreverem resumos científicos, narrativas de si, cartas apresentando seu projeto e



relatos de experiências, possibilitando assim que falem sobre seu tema e seu problema/questão de pesquisa e assim compartilhem suas ideias e inquietações.

### 3.1 Temas de pesquisas: narrativas entrelaçadas

Ao retomar aos temas de pesquisa que foram sendo delineados e que são amalgamados com as vivências e histórias dos alunos, fui desvelando narrativas orais e escritas que iam justificando com pertinência as escolhas destas temáticas para um projeto de pesquisa em educação musical, ora compondo o tópico das justificativas, ora tecendo os fios do exercício da escolha e das relações do pesquisador com seu tema. Em alguns momentos, fizemos o exercício de “juntar pedacinhos” a partir do trabalho de Dias (2008), com a proposta de fazerem uma narrativa escrita em duplas sobre questões da disciplina. Já em outras aulas trouxe a leitura de excertos de textos que apresentavam o campo da pesquisa (auto)biográfica como o de Carvalho (2010) e que convidava os acadêmicos a escreverem uma breve (auto)biografia musical que poderiam inserir nos seus Relatórios de Conclusão de Curso (RCC), tanto no capítulo da Introdução quanto nas reflexões finais. Esta atividade oportunizou que as temáticas como que emergiram a cada semestre mostrassem traços (auto)biográficos dos acadêmicos como, por exemplo, relacionadas ao processo de criação/composição musical, ou às práticas vocais e instrumentais, ou nos espaços das escolas específicas de música, em oficinas de choro ou de maracatu, ou ainda com corais de idosos, em escolas específicas de música, escolas da educação básica, musicalização de bebês ou no contexto da música no hospital, dentre muitos outros.

Quando rememoro e narro este processo como docente no exercício de realizar estas práticas de escrever e narrar oralmente com acadêmico deste curso de graduação em música, acredito que este seja um dos focos dos trabalhos que estão sendo realizados na área da educação musical no campo das pesquisas (auto)biográficas na última década. Corroborando com esta ideia, trago um excerto de Maffioletti e Abrahão (2016, p.43) em artigo no qual as autoras salientam que “a pesquisa narrativa em educação musical está em andamento no cenário brasileiro, tanto na área da Educação quanto na área da Música, com produção científica que envolve (auto)biografias, memórias, histórias de vida e práticas de formação”.

Embora o objetivo deste artigo não seja de fazer um levantamento das pesquisas da educação musical no Brasil que trabalham nesta perspectiva das narrativas de si e (auto)biografias, cito alguns destes trabalhos tais como o de Louro e Torres (2003), Louro (2004), Louro, Teixeira e Reck (2016), Abreu (2011, 2017), Lima (2013), Pedrini (2013) Anders (2014), Maffioletti e Abrahão (2016, 2017), Garbosa (2016), Gaulke (2013), Reck (2017), Almeida (2019), dentre vários outros que não foram aqui mencionados e os quais tive a oportunidade de ler, de participar como pesquisadora convidada do Grupo de Pesquisa *Narramus* (CNPq/UFSM), de conhecer nas apresentações do CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica) ou de integrar bancas de mestrado ou doutorado. Sendo assim, selecionei um excerto do artigo de Abreu (2017) intitulado “História de vida e sua representatividade no campo da educação musical: um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal”, no qual a autora evidencia que a História de vida possibilita “entender como um sujeito chega a ser o que é” (p.209), acrescentando que



O conhecimento que se faz pelas narrativas de si torna sua própria história um objeto de investigação, extraindo saberes para si e para o outro, fazendo o registro dessa construção histórica para evidenciar acontecimentos que o formaram nos contextos históricos, sociais, culturais e, neste caso, músico-educacionais (ABREU, 2017, p.209).

A partir das reflexões de Maffioletti e Abrahão (2016) sobre o cenário da pesquisa (auto)biográfica no Brasil, encerro esta seção comentando que a área da educação musical vem construindo e ampliando sua história neste campo biográfico, com pesquisas detalhadas ao mesmo tempo densas em discussões teóricas e com temáticas das mais diversas, tanto em nível de mestrado, doutorado quanto pós-doutorado.

### **3.2 Narrativas que soam e ecoam: Programa PIBID e Projeto Música no hospital**

As metodologias pautadas no método biográfico têm como foco as investigações como fontes pessoais, registrando experiências, acontecimentos e situações, de modo a compreender percursos pessoais e profissionais, construção e identidades. Assim, um dos elementos centrais do método biográfico é a memória (GARBOSA, 2016, p.77).

Entre os sons e memórias do PIBID (Programa de Iniciação à Docência) e do Projeto música no hospital (Estágio Supervisionado em espaços não escolares), escolho fazer a abertura deste subcapítulo com um excerto de Garbosa (2016), em pesquisa com bolsistas do PIBID-Música da UFSM e no qual ela apresenta e analisa narrativas orais e escritas produzidas por professores, bolsistas e um ex-bolsistas de iniciação à docência.

Ao recordar as narrativas (auto)biográficas dos meus alunos, estes campos ou espaços foram lembrados como produtores de narrativas de si que ecoaram para além dos espaços de atuação pedagógico musical, como no caso das escolas parceiras para o PIBID, no qual discentes do curso participaram como bolsistas entre 2012/2 e 2017/2, e que durante estes anos atuaram em diferentes escolas Estaduais da cidade de Porto Alegre, com suas práticas musicais compartilhadas, desafios e aprendizagens. Neste Programa, realizaram muitas atividades em grupo e, em alguns momentos, faziam o exercício de organizarem e socializarem narrativas orais e escritas, como nos relatórios mensais individuais, nas oficinas de escrita e resumos coletivos, nos escritos individuais sobre os perfis dos alunos das escolas e no exercício da escrita coletiva de artigos (Torres, 2016). Havia também o espaço nas reuniões com os supervisores das escolas, nas reuniões com as coordenadoras de área e com a coordenação institucional em que os grupos de alunos traziam suas narrativas das práticas musicais e pedagógicas nas escolas. Um dos meus objetivos foi trabalhar entre o coletivo e o individual, entre o público e o privado, no sentido de os acadêmicos narrarem suas experiências profissionais/pessoais no âmbito do PIBID como no encerramento do Programa na Instituição, em que pedi aos bolsistas que trouxessem lembranças em forma de narrativas escritas com o tí-

tulo “Histórias do PIBID” para formarmos um portfólio de memórias. Ao finalizar essas breves reflexões como docente e coordenadora da área da música por quase cinco anos, tive a oportunidade de trabalhar coletivamente com colegas de outros subprojetos nos espaços dos seminários institucionais, eventos da área da educação musical e de outras áreas, e, assim sendo, acredito que

[...] este foi um trabalho de juntar fios, de tecer narrativas de si e entrelaçar em narrativas de “nós”, de mesclar ideias, de desacomodar verdades, e, acima de tudo, de promover através do exercício que cada um de nós realizou de narrar-se, seja individualmente ou coletivamente, ora por escrito em textos, resumos, ora oralmente em aulas, reuniões e apresentações em eventos científicos, no processo contínuo de tornar-se docente (TORRES, 2016, p.114).

O Projeto música no hospital é uma atividade que foi se construindo ao longo destes 10 anos, configurando-se como um dos espaços para a realização da III etapa dos Estágios supervisionados do curso, sempre com práticas musicais coletivas e que tem sido um lócus para muitas narrativas de si, tanto orais como escritas a partir das reflexões dos estagiários nos seus relatórios, com as escolhas musicais e o repertório com os pedidos dos pacientes e familiares, a escuta das conversas sussurradas, as sonoridades que invadem quartos, corredores, a mistura de sons de carrinhos de comida com macas e equipamentos pelos corredores e quartos, misturados aos sons dos instrumentos musicais com as vozes dos funcionários, pacientes e familiares. Pude perceber estas narrativas impressas nos títulos de alguns relatórios de estágio, assim como nas cenas que os alunos descrevem e analisam, com uma riqueza e diversidade de narrativas de si que ecoam em mim como docente neste espaço repleto de surpresas, aprendizagens, emoções, melodias e vozes. Não foi meu objetivo aqui trazer muitos dados e detalhar este projeto, mas sim contar um pouco deste espaço do hospital, que é único a cada dia com uma mescla do efêmero e denso, profundo, da noção de um tempo que pode ficar suspenso e, parafraseando Almeida (2019) no título de sua tese, um local de “produção de sentidos em meio à teia da vida”

81 ■

#### **4. Finalizando**

Assim como foi difícil iniciar e ir tramando as narrativas para este artigo com o intuito de não fugir do título proposto, para o qual retornei algumas vezes para ler, reler ou mudar, fazer esta finalização também não foi fácil, na medida em que, cada vez que parava a escrita e retomava a leitura das narrativas escritas, muitos outros fios de memórias vinham, muitas vezes em turbilhões, misturando o vivido ao narrado. Sem dúvida, muitas narrativas ficaram mescladas, outras tantas foram interrompidas por mim como narradora deste texto, outras ficaram de fora. Retorno à minha proposta inicial de tramar algumas narrativas no sentido de compor este texto, sem nenhuma pretensão de esgotar assuntos, mas muito mais como uma oportunidade desta docente narrar fatos e cenas que foram compondo sua caminhada neste curso.

Faço ainda algumas considerações finais relacionadas ao campo das pesquisas (auto)biográficas e não posso deixar de revelar o quanto este olhar metodológico foi fazendo parte do meu processo de constituição como docente neste curso, me desafiando a ter uma escuta mais atenta, um olhar aguçado e uma percepção impregnada de sensibilidade para tentar captar nas frestas do cotidiano essas narrativas, em uma trama com as leituras, discussões, trabalhos e com o olhar de pesquisadora que fui aprendendo e exercitando nos últimos de vinte e um anos a partir da convivência com a Professora Dra. Jusamara Souza, coordenadora do Grupo de Pesquisa EMCO (CNPq/PPGMúsica) da UFRGS e com os colegas integrantes do EMCO. Assim encerro essas breves narrativas de uma docente que aprende a ser “autora” que continua a adentrar neste espaço biográfico.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos. **Tornar-se professor de Música na educação básica**. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música/UFRGS, 2011.

ABREU, Delmary Vasconcelos. História de vida e sua representatividade no campo da educação musical: um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, jan./jun. 2017.

ALMEIDA, Jéssica. **Biografia Músico-Educativa: Produção de sentidos em meio à teia da vida**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

ANDERS, Fernanda. **Dançar na aula de música: Dá gosto de vir para o colégio**. Porto Alegre, Programa de Pós-graduação em Educação - Dissertação (Mestrado em Educação), UFRGS. Porto Alegre, 2014.

ARAUJO, Mairce da Silva. Narrativas docentes: saberes, práticas, significações. In: MONTEIRO, Filomena de Arruda, NACARATO, Adair Mendes, FONTURA, Helena Amaral (Org.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016.

BARROS, Mariana Luz Pessoa. Lembrar, esquecer, memorizar: memória e modos de existência. **Galaxia** (São Paulo, online), n. 33, set.-dez, 2016.

CARVALHO, Maria Rosa Martins. **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica/Editora UNESP, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passegí, João G. da Silva Neto, Luis Passegí. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica – ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: Editora da UFRN, 2012.

ouvirouver ■ Uberlândia v. 15 n. 1 p. 72-84 jan. | jun. 2019

DIAS, Cleuza Maria Sobral. Narrativas em processos de pesquisa e formação: escrevendo... juntando pedacinhos, reconstruindo trajetórias. In: Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória. Natal: Editora da EDUFRN, 2008.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo, VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Narrativas (auto)biográficas e formação docente: o PIBID como dispositivo grupal na formação de professores de música. In: VICENTINI, Paula Perin, CUNHA, Jorge Luiz da, CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel (Org.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. Dissertação (Mestrado em Música) – Porto Alegre, UFRGS, 2013. LIMA, Janaína Machado Asseburg. Ingeburg Hasenack: memórias de uma educadora musical. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM, 2013.

LOURO, Ana Lúcia; TORRES, Maria Cecilia. A música nossa de cada dia: narrativas de si e crenças pedagógicas. **ANAIIS do XIII Encontro Nacional da ABEM**, Florianópolis, 2003.

83 ■

LOURO, Ana Lúcia de Marques. Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música/UFRGS, 2004.

LOURO, Ana Lúcia Louro, TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira, RECK, André Müller. Pesquisa em Música: Reflexões sobre memórias musicais e dimensões da “experiência de si”. **Revista Digital do LAV – Santa Maria** – vol. 9, n. 1, p. 89 - 102. – jan./abr, 2016.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque, ABRAHÃO, Maria Helena. Significações acerca de si mesmo por meio de narrativas sobre experiência musical. Currículo sem **Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 42-58, jan./abr. 2016.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque, ABRAHÃO, Maria Helena. Conhecimentos produzidos a partir da Pesquisa Narrativa em Educação Musical. In: Atas CIAIQ2017. **Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación**//Volume 1, 2017.

NÓVOA, Antonio, FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa 2**(1), 2016.

PEDRINI, Juliana. **Sobre Aprendizagem Musical: um estudo de narrativas de crianças**. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música /Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

RECK, André Müller. **Narrativas religiosas no ensino superior em música: uma abordagem narrativas (auto)biográfica**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Música/UFSM, 2017.

TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues. **Identidades musicais de alunas da Pedagogia: músicas, memórias e mídia**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, 2003.

TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues. Narrativas de uma coordenadora de um subprojeto PIBID de música: o PIBID como espaço formativo. In: VICENTINI, Paula Perin, CUNHA, Jorge Luiz da, CARDOSO, Lillian Auxiliadora Maciel (Org.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

Recebido em 26/02/2019 - Aprovado em 14/03/2019

Como citar:

TORRES, M, C, A, R. (2019) Narrativas de uma professora de um curso de Licenciatura em Música: entrelaçando memórias e práticas musicais. *OuvirOUver*, 15(1), 72-84. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-5>

■ 84



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



A grayscale photograph of a rocky, uneven terrain. The ground is covered with numerous small, dark rocks and pebbles of various sizes, interspersed with patches of lighter-colored soil or sand. Several larger, more prominent rocks are scattered across the scene, some appearing as small mounds or clusters. The lighting is bright, creating distinct shadows and highlights on the rocks and the ground. The overall texture is rough and granular. The word "ARTIGOS" is overlaid in the center-right portion of the image in a bold, black, sans-serif font.

ARTIGOS

## **Gib mir den Kopf des Pinkertons: Perspectivas teatrais em três processos em ópera**

MAURICIO SCHWAB VELOSO

■ 86

Mauricio Schwab Veloso é doutor em artes cênicas pela Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg (Alemanha). Além disso, ele trabalha como diretor e dramaturgo em teatro e ópera. Entre suas principais linhas de pesquisa estão a transformação do gênero “ópera”, a partir da inserção de práticas performativas, a ocupação cênica de espaços urbanos e o uso da memória como ferramenta criativa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6827637593569433>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8471-3638>

## ■ RESUMO

Este artigo se propõe a discutir as especificidades do trabalho de atuação dos cantores de ópera a partir de uma experiência de acompanhamento de três processos de ensaio na Alemanha em 2016. Partindo-se da compreensão do canto como uma ação vocal será analisada a possibilidade de se utilizar o processo de aprendizado e internalização da estrutura musical durante a preparação de uma nova partitura para estabelecer uma base de impulsos físicos que podem, graças à sua conexão com o universo ficcional dramático, servir como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho de atuação.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Ópera, atuação, personagem, cantor.

## ■ ABSTRACT

This essay goes from the experience of watching three rehearsal processes in Germany in 2016 to discuss the specificities of the theatrical work of opera singers. From the understanding that singing is a vocal action, the possibility to use the process of learning and internalizing the musical structure during the preparation of a new role will be analyzed as the establishment of a base of physical impulses that can, thanks to its connection with the fictional universe, work as a starting point for the development of the theatrical work.

87 ■

## ■ KEYWORDS

Opera, acting, role, singer.



## Introdução

Como parte de meu doutorado sobre as especificidades do trabalho teatral dos cantores de ópera eu visitei, entre março e abril de 2016, três processos de ensaio em teatros na Alemanha: *Die verkaufte Braut* (A noiva vendida) de Smetana em Hildesheim (direção de Guillermo Amaya), *Madama Butterfly* de Puccini em Bonn (direção de Mark Hirsch) e *Salome* de Richard Strauss em *Schwerin* (direção de Cornelia Repschlager). Os ensaios de *Die verkaufte Braut* foram visitados em duas oportunidades (na primeira semana e posteriormente no meio do processo), o acompanhamento de *Madama Butterfly* se deu na fase dos primeiros corridos separados dos diferentes atos e o processo de *Salome* foi observado quando ocorriam os últimos ensaios em sala e os primeiros ensaios de palco. Mesmo tendo sido originalmente uma consequência da necessidade de me adaptar às ofertas de cada teatro, essa variação no acompanhamento dos processos me possibilitou observar diferentes aspectos relativos à atuação<sup>1</sup> dos cantores de ópera, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar mais abrangente sobre sua especificidade e permitindo com isso um aprofundamento da reflexão sobre o tema.

Nas próximas páginas serão destacadas e analisadas especificidades do trabalho de atuação dos cantores em cada um destes processos. É importante não perder de vista que tais descrições são o produto do olhar subjetivo de uma pessoa que não está inserida no processo; experiências e opiniões pessoais são inevitáveis nesta constelação e devem ser compreendidas sempre nesta perspectiva. Além disso, como os processos foram acompanhados em fases específicas (e as diferentes fases dos ensaios podem ser muito diferentes umas das outras), deve-se evitar tomar os exemplos descritos como uma versão resumida do processo como um todo; eles representam inevitavelmente uma experiência de ensaio particular, cuja inclusão neste texto é justificada principalmente pela possibilidade de reflexão que eles oferecem (e não por sua relevância dentro do processo, portanto).

A partir da análise independente dos três processos pretende-se iniciar neste ensaio uma discussão sobre a relação entre o aprendizado da estrutura musical e o desenvolvimento da personagem no trabalho dos cantores de ópera, com o objetivo de questionar uma aparente dicotomia do processo criativo que ainda parece persistir na opinião de muitos artistas e pesquisadores. Partindo-se da ideia de que o canto nada mais é do que uma sequência de processos musculares (e, portanto, uma ação) será defendida a tese de que os impulsos corporais constituídos através do aprendizado de uma partitura representam uma base física concreta sobre a qual o cantor pode iniciar a construção do seu trabalho teatral.

### Die verkaufte Braut

A primeira etapa do acompanhamento de *Die verkaufte Braut* no *Theater für Niedersachsen* em Hildesheim foi realizada na primeira semana de ensaios; os principais objetivos do trabalho neste momento incluíam aprofundar a compreensão da obra, unificar as diferentes visões sobre as personagens e iniciar a estruturação cênica da concepção do diretor Guillermo Amaya.

<sup>1</sup> A utilização do termo 'atuação' para descrever o aspecto do trabalho dos cantores é intencional, e visa conectá-lo diretamente ao ato (ação), que pode ser considerado como a raiz fundamental do trabalho teatral em estéticas diversas.

Para isso eram realizadas frequentemente conversas a respeito das personagens (tanto motivações e objetivos gerais quanto intenções em uma cena específica), buscando-se mergulhar na profundidade emocional de cada figura e desenvolver uma base interna (nas palavras de Amaya, psicológica) para a ação cênica. Paralelamente as primeiras cenas eram improvisadas pelos cantores: a improvisação seguia algumas indicações fornecidas pelo diretor, que podiam ser modificadas (ou mesmo completamente transformadas) em função das motivações e sensações internas dos cantores. Mesmo estando em uma etapa inicial de trabalho, Amaya comentava as improvisações detalhadamente, concentrando-se principalmente na justificativa psicológica de cada movimento e cada frase cantada; os cantores pareciam as vezes um pouco desorientados, mostravam uma certa dificuldade para dominar simultaneamente a partitura, os movimentos cênicos e a emoção interna motivada.

Quatro semanas depois, quando eu retornei aos ensaios, o quadro havia se alterado significativamente: a primeira dificuldade com o domínio simultâneo dos diferentes elementos parecia superada e a profundidade emocional desejada por Amaya era atingida com frequência. Mesmo quando novas cenas eram improvisadas, a postura dos cantores era completamente diferente: eles eram capazes de 'mergulhar' na personagem imediatamente e evocar emoções tanto na ação quanto no canto. Pude constatar o grau desse aprofundamento, por exemplo, em um ensaio da Aria de Marie no terceiro ato, no qual a cantora Arantza Ezenarro se envolveu tão intensamente com as próprias emoções que perdeu o controle e começou a chorar compulsivamente. No mesmo instante algumas perguntas surgiram em minha mente: de que forma um cantor lida com tamanha intensidade emocional? É possível atingir esse envolvimento intenso com as emoções da figura sem comprometer a qualidade técnica do canto? De que forma o cantor equilibra a intensidade expressiva e qualidade da técnica vocal no desenvolvimento de seu trabalho?

A encenação de *Die verkaufte Braut* foi concebida conscientemente dentro de uma estética realista - uma decisão que influenciou profundamente o desenvolvimento do trabalho dos cantores. Para direcionar e aprofundar a construção das personagens, o diretor Guillermo Amaya utilizava-se de diferentes elementos do trabalho de diretor russo Konstantin Stanislavski, desenvolvendo uma lógica cênica na qual toda ação deveria ter uma motivação e um objetivo coerentes psicologicamente. A construção dessa lógica psicológica era apoiada pela busca do 'movimento correto' (ANTAROWA, 1952, p. 132 et seq.): todas as cenas eram experimentadas e repetidas até que todos estivessem convencidos de que as ações e os movimentos fossem a melhor codificação possível das motivações das diferentes personagens, permitindo um aprofundamento emocional através da conexão entre esse 'mundo interior' (emocional e psicológico) e a cena.

O trabalho vocal era desenvolvido de modo semelhante: Amaya partia do pressuposto de que a corporificação das intenções e o aprofundamento das emoções (sempre baseados na motivação psicológica da personagem) provocariam uma transformação 'espontânea' da voz; ao mesmo tempo, entretanto, o diretor musical Werner Seitzer trabalhava detalhadamente na '*Gestaltung des Aisdricks*' (a formalização da expressão vocal), na qual - a partir da experimentação de diferentes possibilidades de composição de nuances nas linhas vocais - a melhor forma de destacar à relação entre a motivação da personagem e a estrutura musical definida

pelo compositor era escolhida objetivamente pelos cantores e pelo maestro. Analogicamente ao desenvolvimento do trabalho corporal, portanto, deveria existir uma base concreta (física) que auxiliasse a definição da expressão; ela, entretanto, não bastava para a construção completa da personagem, pois apenas através de seu 'preenchimento' essa forma poderia conquistar a intensidade emocional desejada.

Como os cantores realizavam esse 'preenchimento'? Para Amaya, quanto mais o cantor conseguisse resgatar e desenvolver em si as emoções através das quais ele constrói a personagem, mais 'verdadeiras' (preenchidas emocionalmente) se tornariam as ações que ele executa, tornando maior a probabilidade de que o espectador 'acreditasse' nelas. Esta crença pressupõe, entretanto, que a capacidade do cantor de gerar determinados sentimentos implica na percepção desses sentimentos pelo espectador em gênero e grau similares, o que parece difícil de ser defendido objetivamente, pois ignora que o processo de comunicação apresenta outras interferências e ruídos que tornariam tal transmissão direta dos sentimentos uma utopia.

Além disso, esta crença esbarra nas fronteiras da própria situação de representação, pois tal envolvimento levaria em última instância a uma fusão completa entre o cantor e o universo da figura que ele representa, que lhe impossibilitaria perceber a situação de representação como tal (ANTAROWA, 1952, p. 119 et seq.). Tamanha fusão é naturalmente inviável na prática - como nos mostra a cena de Ezenarro descrita anteriormente: quando a cantora é contaminada profundamente demais pelas emoções de sua personagem (e chora), passa a ser impossível continuar a cantar com a qualidade e o controle técnicos necessários. Tendo em vista a importância da execução perfeita (do ponto de vista técnico) dentro da percepção do espectador como um todo e do grau de dificuldade técnica que a maioria das partituras oferece, parece difícil imaginar que tal grau de envolvimento seja atingível (e mesmo desejado) pelos cantores.

A soprano, como a maior parte dos cantores com quem conversei ao longo do último ano, parece trabalhar nesse sentido em uma espécie de 'êxtase controlada', que lhe possibilita mergulhar profundamente nas emoções geradas tanto pela música quanto pelo universo da personagem sem abrir mão da qualidade de seu desempenho técnico, potencializando a capacidade comunicativa tanto da estrutura musical quanto da dramática. O tenor Jonas Kaufmann define o conceito da seguinte maneira:

O cantor tenta convencer não apenas ao público, mas também a si mesmo, de que se tornou a figura que está representando naquele momento. [...] Isso é muito bonito e intenso, porque você vive nessa ilusão, nesse sonho; mas é ao mesmo tempo uma situação complicada, porque você está na beira da esquizofrenia. Por isso existe um mecanismo de controle inconsciente, que protege você de problemas, seja para que você não se machuque em cena porque bateu muito forte na mesa ou para que você não faça algo nocivo vocalmente porque está sobre esta pressão. Êxtase controlada significa, portanto, que é possível alcançar o êxtase sem perceber que você tem alguém dentro de você capaz de 'puxar a tomada' em uma situação de emergência, como eu costumo dizer." (LORBER, 2016, p. 127) (tradução nossa).<sup>2</sup>

O acompanhamento seguinte me permitiu, a partir de vivência de um processo de ensaios por uma perspectiva quase oposta à de Hildesheim, continuar e aprofundar esta discussão sobre a relação entre a execução da partitura musical e o desenvolvimento emocional da personagem dentro do trabalho dos cantores.

### **Madama Butterfly**

O acompanhamento do processo de *Madama Butterfly* no *Theater Bonn* foi realizado durante a quarta semana de ensaios - próximo do meio do processo, portanto. Nesse período tive a oportunidade de assistir à marcação do terceiro (e último) ato e a corridos separados dos três atos, o que me possibilitou investigar novas facetas do trabalho de atuação dos cantores, como o desenvolvimento da personagem ao longo das diferentes cenas e a necessidade de domínio técnico de sequências mais longas através de uma alternância de momentos de economia e de liberação de energia.

Diferentemente de Hildesheim, em Bonn falou-se pouco de psicologia, motivação ou emoção. Mark Hirsch, o diretor, tinha uma imagem clara de como e quando as personagens deveriam se mover e utilizava os ensaios em grande parte para traduzir essa imagem para os cantores - para quem era delegada a responsabilidade de preenchimento emocional dessa marcação. Nesse sentido havia muita liberdade para experimentar diferentes motivações (e sensações) e compor, a partir destas, uma base emocional para as ações cênicas propostas por Hirsch; o *feedback* fornecido pelo diretor, entretanto, era bastante econômico: enquanto as ações, movimentos e posições eram observados detalhadamente durante os corridos (e corrigidos posteriormente), comentários sobre os efeitos de determinada proposta ou indicações de possíveis caminhos eram raros nas conversas ao final dos ensaios.

É difícil definir até que ponto essa 'liberdade' dos cantores representa uma característica do processo como um todo ou apenas a imagem do momento em que o acompanhei. É possível se imaginar, nesse sentido, que Hirsch desejasse primeiro construir detalhadamente a sua imagem do espetáculo (oferecendo uma certa liberdade para que os cantores investigassem suas emoções e as conectassem com a estrutura cênica), voltando o foco posteriormente para o trabalho de atuação através do aprofundamento das personagens e suas motivações.

O trabalho com Kathrin Leidig - que eu pude acompanhar desde o começo, pois como Kate Pinkerton ela canta apenas no terceiro ato - parece confirmar (ao menos parcialmente) esta perspectiva de análise. Antes do primeiro ensaio de sua cena, Hirsch e ela tiveram uma longa conversa, na qual o diretor descreveu claramente a sua visão (emocional) da personagem e a forma como planejava concretizá-la cenicamente. Nos ensaios seguintes a atuação de Leidig foi comentada mais intensamente, até que o diretor (aparentemente) considerasse que o trabalho de

<sup>2</sup> No original: Der Sänger versucht, nicht nur das Publikum, sondern auch sich selbst glauben zu machen, er wäre die Figur auf der Bühne, die er gerade darstellt [...] Das ist sehr erfüllend und sehr schön, weil man in diesem Traum, in dieser Illusion lebt. Aber es ist eine Grauwanderung, denn man ist knapp an der Grenze der Schizophrenie. Es gibt dann einen unbewussten Kontrollmechanismus, der einen vor Schäden schützt, und sei es nur, dass man sich auf der Bühne nicht wehtut, weil man zu fest auf den Tisch haut, oder sei es, dass man sich stimmlich nichts antut, weil man einfach so unter diesem Druck steht. Kontrollierte Ekstase bedeutet also, dass man selbst ekstatisch empfindet, ohne zu merken, dass man tief im Inneren doch jemanden hat, der notfalls den Stecker zieht, wie ich immer sage. (LORBER, 2016, p. 127).

atuação se encaminhava na direção proposta e diminuísse conseqüentemente a frequência dos *feedbacks*. A partir desta observação passei a supor que todos os cantores teriam passado por um acompanhamento mais presente do processo criativo no início dos ensaios, ou seja, que seu trabalho possuía um direcionamento emocional claro, mesmo que para um observador externo pudesse parecer (no momento em que acompanhei os ensaios) que eles trabalhavam sem orientação.

De maneira geral, o processo de ensaios de *Madama Butterfly* parece poder ser descrito como uma tentativa de comunicar de forma clara e objetiva a imagem pré-concebida que o diretor possui do espetáculo e das personagens. Os cantores, por sua vez, devem durante o processo encontrar uma conexão entre suas próprias emoções e a ação cênica definida pelo diretor, levando a um preenchimento emocional que permita que os espectadores (durante as apresentações) possam 'acreditar' nessa estrutura da encenação (o que se torna o objetivo buscado por Hirsch ao construir o espetáculo em uma estética realista).

Nesse sentido o processo parece representar o oposto do que eu havia observado em Hildesheim, aonde Amaya era mais flexível a propostas e modificava frequentemente a marcação, se um cantor considerasse isso importante para o aprofundamento de sua atuação. Ao mesmo tempo, enquanto Amaya trabalhava insistentemente sobre o preenchimento emocional das ações e buscava sempre se assegurar que os cantores possuíam uma motivação clara para aquilo que faziam ou cantavam, Hirsch se mostrava mais flexível neste aspecto, permitindo que os cantores desenvolvessem mais livremente sua atuação e a concretização das emoções na forma pré-definida.

Mesmo que eu não tenha tido a oportunidade de assistir aos dois espetáculos prontos, e portanto de relacionar o desempenho cênico dos cantores com as características do processo do qual eles participaram, a estratégia utilizada por Hirsch me parece arriscada, pois ela pressupõe a capacidade dos cantores de trabalhar autonomamente para concretizar etapas importantes do desenvolvimento da personagem. Se com Amaya alguns cantores pareciam - em um primeiro momento - além de sua capacidade de lidar com o excesso de informações cênicas, técnicas e musicais, com Hirsch eles se mostravam muitas vezes perdidos, com pouco ou nenhum traço de uma personagem, divididos entre a realização da forma e as emoções presentes na música

Por outro lado, se em minha segunda visita a Hildesheim eu pude verificar um grande desenvolvimento dos cantores em relação à sua capacidade de lidar com o excesso de informações, é possível se supor que, se eu tivesse oportunidade de voltar a Bonn em um momento posterior do processo, eu verificasse que essa dificuldade havia sido pelo menos parcialmente superada pela maior parte dos cantores. De maneira geral eu diria que cada cantor possui um ponto de equilíbrio diferente entre a liberdade para criar a personagem e a necessidade de impulso do diretor ou maestro: se alguns cantores parecem reagir melhor quando podem desenvolver seu trabalho muito livremente (porque tem uma visão clara da personagem e trazem muitas ideias sobre como concretizá-la), outros trabalham melhor quando acompanhados de perto por um diretor (pois se adaptam rapidamente ao conceito da encenação e tem a capacidade de concretizar a visão de um outro e conectá-la com seu próprios impulsos); os primeiros, por outro lado, podem entrar

rapidamente em conflito com um diretor que tem um ponto de vista diferente, enquanto os últimos podem encontrar dificuldade em criar algo consistente quando o diretor não lhes fornece informações suficientes.

Dentro da comparação entre os dois processos considero interessante observar ainda que exatamente em um processo que parte de uma obra cuja estética musical e dramática preza tanto a construção lógica de um universo real (o caso de *Madama Butterfly*) se tenha dado pouca importância à construção desta lógica dentro do trabalho dos cantores, enquanto em um processo desenvolvido a partir de uma estrutura musical não realista (caso de *Die verkaufte Braut*) a construção psicológica das personagens tenha se mostrado como um dos focos principais do desenvolvimento da atuação. Esta constatação me levou a alguns questionamentos: até que ponto a ligação entre a estrutura musical e a estética da encenação é importante para o desenvolvimento do trabalho de atuação? Um cantor consegue aprofundar o trabalho sobre a personagem apesar de uma possível oposição entre a estética implícita na partitura e a estética da encenação? É possível, nesse caso, que o cantor encontre uma maneira de conectar essas duas esferas aparentemente opostas no desenvolvimento de seu trabalho e consiga, dessa forma, superar tal oposição? O acompanhamento dos ensaios de *Salome* no *Mecklenburgis Staatstheater* em *Schwerin* possibilitou (em virtude da complexidade das estruturas musicais na obra de Richard Strauss e a sua influência no processo criativo) o aprofundamento desta discussão.

93 ■

## Salome

A base da marcação de todo o espetáculo já estava pronta quando eu visitei os ensaios de *Salome* em *Schwerin*, o que possibilitou que eu acompanhasse o detalhamento do trabalho de atuação nas diferentes cenas e nos primeiros ensaios no palco com o cenário definitivo. Durante este período foi especialmente interessante vivenciar a forma como os cantores trabalhavam para dominar as complexas estruturas musicais de *Salome* e estabelecer relações entre estas estruturas, seu trabalho de atuação e a construção cênica que vinha sendo desenvolvida.

Como em Hildesheim, as discussões e experimentações sobre motivações e intenções das diferentes personagens constituíam uma parte importante dos ensaios - nesse caso, para permitir a intensificação emocional de suas ações e das relações entre elas. Também havia espaço para que as ações fossem questionadas e modificadas quando se verificava um descompasso entre a ação e a motivação que a deveria preencher, ou seja, havia uma preocupação de que toda ação tivesse uma motivação psicológica definida (ainda que isso, como discurso, não fosse tão claramente expressado como por Amaya).

Esta presença implícita de um discurso psicológico a respeito das personagens significa que a atuação dos cantores em *Salome* era 'concebida' (ainda que talvez não tão conscientemente) dentro de uma estética realista baseada em uma construção lógica e coerente de personagens, relações e ações. Em determinados momentos, entretanto, a encenação de Cornelia Repschlager ultrapassava os limites deste realismo e criava imagens quase expressionistas, levando ao surgimento de uma 'realidade paralela' por um curto período de tempo. Mesmo que para um ob-



servador externo como eu fosse difícil em um primeiro momento determinar o conceito de encenação no qual se baseava a introdução destas quebras, pude verificar imediatamente que sua existência era determinante para o desenvolvimento do trabalho dos cantores, pois implicava no estabelecimento de duas qualidades paralelas de atuação com características estéticas distintas.

De acordo com o que era discutido a esse respeito durante os ensaios ficava a impressão de que Repschlagel buscava com tais momentos uma intensificação emocional da ação cênica – e não propriamente um estranhamento intencional do realismo; estes momentos deveriam (idealmente) ser percebidos pelos espectadores organicamente<sup>3</sup> dentro da linha de desenvolvimento da personagem, possibilitando um aprofundamento no seu envolvimento com a encenação através de uma intensificação da camada sensorial do processo de comunicação. Para tanto, os cantores teriam que encontrar uma maneira de possibilitar a integração destas ações ‘expressionistas’ dentro de sua lógica interna, de tal forma que o espectador não percebesse a existência das diferentes estéticas e pudesse acompanhar a encenação como se se tratasse de um conjunto coerente em si.

Como os cantores lidavam com esta dificuldade? De acordo com a minha percepção durante o acompanhamento dos ensaios de *Salome*, a estrutura musical oferecia uma alternativa para o desenvolvimento de uma lógica unificada para a ação cênica, funcionando dessa forma como um ponto de apoio importante para a superação as quebras e integração dos momentos ‘expressionistas’ dentro da encenação. Considerando-se o canto como uma ação física (pois sua concretização se dá essencialmente através de uma sequência de processos musculares), pode-se supor que, através da simples execução da estrutura musical da partitura sejam gerados uma série de impulsos internos conectados entre si, que podem ser direcionados para um desenvolvimento ‘orgânico’ da ação cênica - *independentemente da lógica dramática de uma personagem*.

Dois aspectos tornam essa hipótese especialmente interessante nesta investigação sobre o trabalho de atuação dos cantores de ópera. Primeiramente, é necessário lembrar que em virtude da complexidade das estruturas musicais os cantores trabalham durante meses sobre a partitura e (idealmente) iniciam o processo de ensaios com a estrutura musical completamente decorada e internalizada; utilizar os impulsos oriundos da execução musical para a construção cênica possibilita nesse sentido integrar o processo de preparação musical no desenvolvimento da encenação, rompendo uma possível divisão entre a lógica das estruturas musical e cênica. Considerando-se que a maior parte das partituras é composta como uma tradução do universo dramático em forma musical, esses impulsos ligados ao canto estariam intrinsecamente ligados à estrutura dramática – de tal forma que o aprofundamento sensorial gerado por eles também representaria um mergulho no universo ficcional (servindo naturalmente como uma base para o desenvolvimento do trabalho de atuação).

Além disso, esta nova possibilidade de percepção da relação entre as estruturas musical e dramática possibilita uma reflexão diferenciada a respeito da importância da técnica vocal (bem como da execução musical ‘perfeita’) dentro do

<sup>3</sup> “Para não me alongar no conceito de ‘organicidade’ neste ensaio, indico apenas que me refiro aqui ao conceito desenvolvido pelo diretor polonês Jerzy Grotowski, no qual uma ação se torna orgânica ao nascer diretamente de um impulso físico - sem que haja um comando racional determinando sua execução.

trabalho de atuação. Partindo-se de uma obra como *Salome* - aonde a estrutura musical se constitui como uma camada autônoma repleta de detalhes e desafios que exige frequentemente uma concentração absoluta na técnica de emissão vocal - poderia se imaginar à primeira vista que a mera execução desta estrutura representaria um obstáculo no desenvolvimento de uma atuação orgânica por parte dos cantores, pois a constante evocação racional da técnica impediria o desenvolvimento de uma qualidade de atuação na qual a 'superação' do controle racional sobre a ação é fundamental. Um olhar mais aprofundado, entretanto, oferece uma outra possibilidade para se observar este aparente paradoxo: a possibilidade de utilização dos impulsos físicos gerados pela voz como base para o desenvolvimento do trabalho de atuação serve como prova da existência de uma relação intrínseca entre o canto e a ação cênica, que por sua vez implica na superação desta suposta divisão entre a reprodução técnica da estrutura musical e a interpretação musical e teatral desta estrutura.

A partir desta perspectiva pode se afirmar que o trabalho de estudo e internalização da estrutura musical é ao mesmo tempo um trabalho sobre a técnica e sobre a estrutura dramática, pois possibilita a criação de uma rede de impulsos físicos que serve como base para o aprofundamento da interpretação desta estrutura. Do mesmo modo, o trabalho sobre a personagem durante os ensaios possibilita a transformação e o aprofundamento da rede de impulsos desenvolvida durante o trabalho de preparação, contribuindo para o aprimoramento técnico e para a intensificação da capacidade expressiva da estrutura musical.

O que torna esta perspectiva de análise especialmente interessante é sua capacidade de romper a ideia de que o investimento na qualidade técnica ou na profundidade dramática representaria necessariamente uma perda no processo de comunicação como um todo: mesmo que em um determinado momento de uma apresentação seja necessário focalizar especialmente uma destas estruturas (por exemplo para que se cante uma passagem especialmente complexa ou se realize uma cena emocionalmente intensa), o que ocorre é apenas uma mudança do foco consciente da ação. Se o impulso musical e o impulso cênico se encontram em um tipo de relação que poderíamos denominar simbiótica, não há perda de qualidade musical ou cênica com tal mudança de foco, pois a execução perfeita de uma determinada passagem é a porta de entrada para um aprofundamento emocional desse mesmo instante, que por sua vez reverbera na estrutura musical e transforma sua execução.

### **Conclusão – o canto como ação orgânica**

Seria possível estender esta possibilidade de percepção dos impulsos vocais como base de desenvolvimento do trabalho de atuação aos outros processos que acompanhei? Considerando-se que Puccini trabalhava em suas obras a partir da possibilidade de encontrar um discurso musical construído para se adequar plenamente às necessidades de uma estrutura dramática realista (permitindo a construção de uma realidade cênica que espelhasse o mundo 'real') estabelecer uma ligação orgânica entre a estrutura musical e a teatral em uma obra como *Madama Butterfly* não deveria ser um desafio especialmente complexo para os canto-



res: se a música é composta como uma elaboração do universo sensorial da dramaturgia, os impulsos do canto devem ser em sua maioria conectados essencialmente aos impulsos da personagem, suas motivações e ações. Dessa forma, através do estudo, repetição e internalização da partitura, devem ser ativados determinados processos físicos relevantes também para o desenvolvimento do trabalho de atuação.

A estruturação musical e dramática de *Die verkaufte Braut*, por outro lado, dificilmente pode ser compreendida dentro dos limites de uma estética realista: ainda que o desenvolvimento geral das personagens siga uma lógica que pode ser compreendida como uma tentativa de espelhamento do mundo 'real', a divisão clara entre recitativos e 'números' (árias, duetos, etc., nos quais poucas frases são repetidas várias vezes durante alguns minutos) cria uma lógica essencialmente artificial, muito mais conectada com uma determinada estética musical do que com uma tentativa de espelhamento realista de um universo; por conta disso, o estabelecimento de uma ligação orgânica entre o aprendizado da partitura e o desenvolvimento da personagem pode se tornar mais complexo para os cantores.

■ 96

Analise estas duas estruturas em separado: no caso dos recitativos, a possibilidade de encontrar tal conexão parece ser mais simples, pois eles são compostos na maior parte dos casos em relação direta com a linguagem falada e tendem dessa forma a conectar intuitivamente os impulsos musicais e os impulsos dramáticos. Além disso, os cantores possuem (na maior parte das vezes) uma certa liberdade na execução dos recitativos - podendo relativizar o tempo de uma pausa e mesmo alterar levemente a linha melódica proposta - o que facilita a transformação dos impulsos musicais em função das necessidades da cena. É possível se imaginar, portanto, que a conexão entre os impulsos gerados pelo aprendizado da partitura e os impulsos resultantes do desenvolvimento emocional da personagem ocorra quase naturalmente, pois a estrutura musical é desenvolvida em função da dramática e pode ser readaptada pelos cantores em função da motivação da personagem ou da estrutura cênica construída.

É nas arias e números como duetos e tercetos que a situação se torna especialmente complexa: tendo em vista que estes números frequentemente expressam pensamentos ou motivações que não seriam manifestados em voz alta em um contexto real, torna-se necessário buscar conscientemente uma alternativa para conectar de forma orgânica os impulsos musicais ao universo dramático (que não dependa da lógica realista). Nesse caso (pelo menos foi o que observei em Hildesheim) a própria estrutura musical acaba se transformando em uma base autônoma para a organização dos sentimentos: se as arias, duetos, etc. podem ser compreendidos como um momento de explosão de sentimentos no meio de uma história, uma espécie de buraco no tempo realista (e essa parece ser uma opinião geral no meio), a estrutura musical gera uma possibilidade concreta de organizar e apresentar estes sentimentos ao espectador. Nesse sentido, pode se dizer que a partitura não serve à estrutura teatral (como nos recitativos), ela constitui essa estrutura.

Dessa maneira, é possível novamente estabelecer uma conexão entre os impulsos resultantes do aprendizado da partitura e os impulsos cênicos, assumindo os números como quebras dentro de uma lógica dramática realista e conectan-

do-os aos recitativos através do desenvolvimento de uma rede orgânica de impulsos físicos ligados tanto à lógica da estrutura musical quanto ao desenvolvimento emocional da personagem. Com isso, mesmo em uma estrutura dramática e musical como *Die verkaufte Braut* torna-se possível superar uma possível dicotomia entre os impulsos oriundos da construção da personagem e aqueles provenientes do aprendizado da partitura, permitindo aos cantores o aprofundamento emocional de sua atuação através do desenvolvimento de uma conexão orgânica entre a expressividade musical e a constituição dramática.

Esta possibilidade de se compreender a estrutura musical como uma base para o desenvolvimento do trabalho de atuação permite ainda que se questione uma outra dicotomia presente com relativa frequência no discurso dos artistas: que precisão técnica e força expressiva representariam necessariamente dois polos opostos dentro do desenvolvimento do trabalho dos cantores. Considerando-se o domínio da técnica vocal como a primeira etapa deste estabelecimento de uma rede de impulsos físicos necessários para a concretização do canto, o que ocorre dentro do processo de criação de uma personagem específica é um duplo processo de adaptação. Em um primeiro momento são selecionados e aprimorados, dentro desta grande base técnica, aqueles impulsos necessários à execução técnica perfeita de uma estrutura musical específica. A repetição intensiva desta estrutura (durante o processo de preparação) leva a uma automatização destes impulsos, que passam a poder ser ativados sem necessidade de um comando consciente. Tal repetição, ao mesmo tempo, inicia outros processos internos que possibilitam um envolvimento sensorial com a estrutura musical e servem como uma primeira aproximação à estrutura dramática (na qual a partitura em maior ou menor grau se inspira). Quando se iniciam os ensaios, por fim, essa base selecionada e internalizada de impulsos serve para dar início ao processo de desenvolvimento da personagem que, por sua vez, possibilita uma segunda transformação desta base de impulsos, levando a um novo aprofundamento do envolvimento com a estrutura musical e depuração da técnica.

Resumindo: o domínio de uma partitura do ponto de vista musical oferece ao cantor uma base para o desenvolvimento de seu trabalho de atuação, pois gera impulsos corporais que podem ser aproveitados para o aprofundamento de aspectos emocionais da personagem e para o desenvolvimento e aprimoramento das ações cênicas. Durante o trabalho sobre a encenação estes impulsos sofrem uma nova transformação em função da vivência corporal das situações dramáticas propostas que permite por sua vez uma intensificação emocional da expressão e possibilita o 'preenchimento' das formas musicais pré-definidas na partitura e delimitadas pelos cantores. Um movimento constante de adaptação, que permite aos cantores unirem técnica e expressividade, consciência e intuição, voz e corpo, impulso e forma, de maneira simbiótica no desenvolvimento de seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANTAROWA, K. **Studioarbeit mit Stanislwaski: Dreißig Gespräche über System und Elemente schöpferischer Arbeit und fünf Gespräche über die Arbeit an der Oper, Werther' von Massenet.** Berlin: Verlag Bruno Henschel und Sohn, 1952.

LORBER, Richard. **Oper, aber wie!? Gespräche mit Sängern, Dirigenten, Regisseuren, Komponisten.** Köln: Bärenreiter Verlag, 2016.

POLLASTRELLI, CARLA E FLASZEN, LUDWIG (org.) **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959 – 1969.** São Paulo: Edições SESC – SP; Editora Perspectiva, 2007.

STANISLAVSKI, CONSTANTIN. **A construção da personagem.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

Recebido em 04/04/2018 - Aprovado em 23/04/2019

■ 98

Como citar:

Veloso, M. (2019). Gib mir den Kopf des Pinkertons: Perspectivas teatrais em três processos em ópera. *OuvirOUver*, 15(2), 86-98. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-6>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



## O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas

LUCAS LARCHER

■ 100

Lucas Larcher é Artista-Docente-Pesquisador e Diretor de Artes Cênicas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutorando em Artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), possui graduação em Teatro pela mesma instituição, - com bolsa sanduíche no exterior (CNPq-CAPES) na Universidade de Évora (UÉ), em Portugal -, e em Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (CEUCLAR).

AFILIAÇÃO – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Espírito Santo – Brasil  
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4401659P4>

## ■ RESUMO

Este artigo tem como objetivo reconhecer e explicitar algumas das possíveis potencialidades pedagógicas trazidas pela elaboração de diários de bordo em situações de criação e de ensino-aprendizagem no âmbito das Artes, em especial das Artes Cênicas. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o diário de bordo, que apontou para a identificação deste como uma espécie de criação de natureza diversa a do processo artístico documentado, como um catalisador para as constantes (re)criações do sujeito – artista e autor -, fazendo-o refletir a partir de suas experiências, como um instrumento de avaliação, permitindo orientações e acompanhamento de percursos, e como uma fonte para pesquisas e/ou práticas pedagógicas. Aspectos estes que colaboram para o entendimento de que a criação de uma obra artística e/ou o ensino-aprendizagem em Artes se configuram como uma complexa trama que entrelaça a Arte e a Educação.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Diário de bordo; potencialidades pedagógicas; artes cênicas.

## ■ ABSTRACT

This article aims to recognize and explain some of the possible pedagogical potentialities brought by the elaboration of logbooks in creation situations and teaching-learning in the Arts, especially in the Performing Arts. For this, a bibliographical review was carried out on the logbook, which pointed to its identification like a kind of creation of a different nature from that the documented artistic process, like a catalyst for the constant subject's (re)creations - artist and author -, making him reflect from his experiences, like an evaluation tool, allowing guidance and accompaniment of the track, and as a source for research and / or pedagogical practices. These aspects collaborate to the understanding that the creation in an artistic work and / or teaching-learning in Arts are configured as a complex network that intertwines Art and Education.

## ■ KEYWORDS

Logbooks; pedagogical potentialities; performing arts

## O diário de bordo<sup>1</sup>

Registrar os acontecimentos do cotidiano vem sendo uma constante na história da humanidade, mesmo que inconscientemente. Das escrituras nas cavernas às postagens em redes sociais, vários têm sido os modos encontrados pelo homem, ao longo dos tempos, para documentar ou deixar rastros do vivido. Com os artistas isto não é diferente. De natureza fragmentária, os registros de uma criação podem oferecer pistas sobre a gênese de uma obra de arte e os meandros de sua configuração, ajudando-nos a compreender os pensamentos dos criadores, sem desconectá-los das circunstâncias temporais, espaciais, sociais e econômicas em que estão inseridos, e que se relacionam com a obra concebida.

Neste contexto, tais registros podem ser chamados de documentos do processo de criação, uma vez que constituem um conjunto de vestígios concretos gerados, intencionalmente ou não, pelos envolvidos na elaboração de uma obra de arte, revelando e desvelando seus bastidores. Ou, ainda, uma tentativa de dar forma-conteúdo ou materialidade a acontecimentos de maneira a levá-los para a posteridade. Desenhos, fotografias, assim como textos verbais são alguns dos possíveis exemplos destes materiais.

■ 102

Conhecida por seus estudos no campo da Crítica Genética, ou Crítica de Processo, como prefere nomear, Cecília Almeida Salles, em seu livro “Gesto Inacabado - Processo de criação artística” (2009), refere-se à importância dos documentos gerados em meio a processos criativos em diversas manifestações. Compostos por diferentes linguagens, estes registros dos artistas, quando acessíveis, revelam a riqueza e a complexidade da atividade criativa e/ou artística, oferecendo aos interessados indícios acerca dos procedimentos de configuração do objeto ou do processo artístico. Nas palavras da autora:

Os documentos de processo são, portanto, registros materiais do processo criador. São relatos temporais de uma gênese que agem como índices do percurso criativo. Estamos conscientes de que não temos acesso direto ao fenômeno mental que os registros materializam, mas estes podem ser considerados a forma física através da qual esse fenômeno se manifesta. Não temos, portanto, o processo de criação em mãos mas apenas alguns índices desse processo. São vestígios vistos como testemunho material de uma criação em processo. (SALLES, 2009, p. 21)

Originado das anotações sobre acontecimentos em trajetos de navegações, o diário de bordo se configura não apenas como um instrumento náutico para expedições marítimas, mas também como a nomenclatura de uma espécie complexa que reúne conjuntos de documentos de processos de pesquisa<sup>2</sup> e criação. Esta coleção, que se apresenta sob diferentes formatos, revela fatos, buscas, descobertas e indagações acerca de criações e da vida íntima de seus autores, sendo uma espécie de ombro amigo de artistas. Nomes como dos pintores Paul Klee e Frida Kahlo, dos escritores Fiodor Dostoievski e Guimarães Rosa, e dos encenadores Constantin Stanislavski e Bertold Brecht são possíveis exemplos que surgem quando nos

referimos às anotações diárias feitas ao longo de elaborações artísticas, e/ou como uma forma de prestação de contas a si mesmo.

Marina Marcondes Machado, em seu artigo “O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para pesquisador em Artes cênicas” (2002), destaca a importância dos diários para os artistas inseridos no universo acadêmico das Artes Cênicas. Compartilhando pormenores do seu processo de pesquisa no mestrado, a autora elabora um breve conceito para esta espécie de agrupamento de registros do qual estamos falando. Para ela:

[...] a expressão Diário de Bordo refere-se a uma das etapas do trabalho do pesquisador acadêmico em Artes Cênicas que realiza sua pesquisa processualmente (metodologia *work in process*). O Diário de Bordo é a compilação de todas as anotações que um encenador-criador faz durante a escritura, montagem e encenação do espetáculo sobre o qual, futuramente, sua dissertação ou tese vai tematizar e discutir. (MACHADO, 2002, p. 260)

Ampliando o conceito trazido por Machado, podemos dizer que o diário de bordo seria, então, pelo menos no âmbito das Artes Cênicas, a compilação de todas as anotações, de natureza verbal ou não, que um artista faz durante seus processos de criação, os quais abarcam, muitas vezes, situações de ensino-aprendizagem. Sendo, assim, um recurso que auxilia no desenvolvimento da autonomia de um artista (seja ele discente ou docente), e que, também, reflete as particularidades ou as individualidades de cada autor, revelando percepções individuais e/ou coletivas de diferentes instâncias da criação em foco.

O diário de bordo, como recurso envolto nos processos de criação e de ensino-aprendizagem em Artes Cênicas, pode apresentar grande potencial pedagógico, nos diferentes contextos educacionais: formal, não-formal e informal. Implicando a superação da ideia de transferência de conhecimento em processos de ensino-aprendizagem, o diário de bordo configura-se como uma espécie de instrumento metodológico<sup>3</sup>, que guarda expressões técnicas e expressivas e revelações de natureza subjetiva de seu autor, mas também reflete (sobre) práticas artísticas e pedagógicas.

Este texto justifica-se, portanto, sob o ponto de vista temático, pela necessidade de aprofundamento em questões relacionadas aos diversos recursos metodológicos presentes nos processos de criação e de ensino-aprendizagem em Artes, mais especificamente em Artes Cênicas. Sendo foco de estudo de um número ainda restrito de pesquisadores da área, o diário de bordo tem sido pouco abordado em seu caráter potencial em diferentes contextos educacionais, de maneira a problematizar verticalmente algumas questões intrínsecas a sua prática, o que pode contribuir para uma maior clareza na elaboração, na observação, na reflexão e na interpretação sobre/dos mesmos.

<sup>3</sup> Acerca da concepção do diário de bordo como recurso metodológico, deve-se destacar que, no início do século XX, o pedagogo Célestin Freinet promoveu uma interessante pesquisa sobre o que ele denominou de “livro da vida”. Esta variante do diário de bordo elaborada por Freinet nada mais era que um caderno no qual crianças registravam acontecimentos do dia a dia em classes escolares.



O objetivo geral deste trabalho é reconhecer e explicitar, mesmo que em linhas gerais, algumas possíveis potencialidades pedagógicas trazidas pela elaboração do diário de bordo em situações de criação e de ensino-aprendizagem em Artes Cênicas. Para isso, a metodologia utilizada para a elaboração do presente artigo foi a revisão bibliográfica acerca do tema abordado, procurando identificar nas referências consultadas como diferentes autores, - que elaboraram reflexões sobre o assunto em diferentes contextos -, articulam e produzem conhecimento sobre o foco de estudo. E, ainda, apontam, mesmo que não explicitamente, qualidades promissoras do mesmo.

Consultando algumas referências bibliográficas sobre o tema, é possível reconhecer certas recorrências no que diz respeito às possibilidades trazidas pela elaboração de diários de bordo em situações de criação e de ensino-aprendizagem, independente do contexto em que estas se dêem. Para além de importante aliado no registro e na documentação de fatos, o diário de bordo também pode ser visto como uma espécie de criação de natureza diversa à do processo documentado, como um catalisador para as constantes (re)criações do sujeito, fazendo-o refletir a partir de suas experiências<sup>4</sup>, como um instrumento de avaliação, e até mesmo, como um fonte para pesquisas - conforme Salles aponta - e/ou práticas pedagógicas. Aspectos destrinchados a seguir.

### **O diário como criação de natureza diversa**

Éric Le Coguiec, em seu artigo “Ficção, diário de campo e pesquisa-criação” (2016), ao se referir ao diário de bordo a partir da nomenclatura diário de campo, frisa que este suporte sempre mescla em sua constituição realidade e ficção, atuando esta última “não como objeto de estudo, mas como objeto praticado pelo pesquisador” (COGUEIC, 2016, p.32). Sendo um recurso que documenta o vivido e/ou o imaginado, o diário de bordo tem a memória como elemento que o constitui, e que possibilita ao mesmo não ser apenas um registro de dados ordinários, ou fatos, mas também uma espécie de reordenação do acontecido e/ou imaginado, exprimindo as reflexões subjetivas desencadeadas pelas vivências e pela imaginação de um artista, que se torna autor.

No texto supracitado, embora não seja a intenção primeira de Coguiec, somos impelidos a reconhecer o diário de bordo, como uma espécie de criação, obra de arte, que, no âmbito das Artes Cênicas, é elaborada a partir de uma materialidade outra, que não os corpos dos intérpretes e o espaço que estes se expressam. Portadores de uma materialidade própria, os registros contidos no diário são arquitetados “na linguagem mais acessível no momento, que ficam à espera de uma futura tradução” (SALLES, 2009, p. 120), possibilitando o exercício da experimentação da criação, ou de nuances não-cênicas.

Permitindo que a linguagem cênica, efêmera por natureza, possa ser documentada em seu processo de elaboração, e não apenas como produto acabado – como em registros fílmicos de apresentações -, o diário de bordo se estrutura por meio de matérias não convencionais à artesanaria da cena. Sobretudo por imagens

<sup>4</sup> Neste texto, ao utilizarmos o vocábulo experiência, remetemos às ideias propostas por Jorge Larrosa no artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002). Segundo o autor, a experiência seria aquilo que realmente atravessa e acontece ao sujeito.

estáticas (na forma de desenhos e/ou fotografias) e conteúdos verbais, construindo narrativas (lineares ou não) ou escritas de outras naturezas.

Salles aponta para a operação destacada acima. Chamada de tradução intersemiótica, a transposição de um sistema de signos para outro é um processo de (re)criação ousado e complexo. Isto é: à medida que desloca signos (significados e significantes) de uma determinada conformação estética para outra, faz confluir dois discursos simultâneos, além de poder combinar em um mesmo meio comunicativo diferentes sistemas de signos que podem criar estruturas de diversas ordens, e revelar aspectos sobre as linguagens articuladas. Temos, então, que:

Nos documentos de processo são encontrados resíduos de diversas linguagens. Os artistas não fazem seus registros, necessariamente, na linguagem na qual a obra se concretizará. Ao acompanhar diferentes processos, observa-se na intimidade da criação um contínuo movimento tradutório. Trata-se, portanto, de um movimento de tradução intersemiótica, que, aqui, significa conversões, ocorridas ao longo do percurso criador, de uma linguagem para outra: percepção visual se transforma em palavras; palavras surgem como diagramas, para depois voltarem a ser palavras, por exemplo. (SALLES, 2009, p. 119)

105 ■

Este movimento de (re)criação pode ser observado, por exemplo, nos trechos retirados do diário de bordo de Ana Cristina Colla e apresentados no livro que reproduz sua dissertação de mestrado: “Da minha janela eu vejo... Relato de uma trajetória pessoal de pesquisa no LUME” (2006). Neste caso, a autora materializava sob a forma do discurso verbal, em um diário de bordo, suas experiências como intérprete no começo da trajetória do LUME, Centro de Pesquisa Teatral, vinculado à UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Por meio de anotações pontuais, como sobre os locais de encontro para as práticas teatrais, ou de suas sensações e percepções, Colla opera um movimento tradutório, no qual a escrita sobre/ de si reconstitui o vivido, e dá pistas ou repercute na (re)criação do sujeito, com suas facetas de artista e autor, como abordado adiante.

### **O diário e a (re)criação do sujeito**

Outra potencialidade pedagógica que podemos apontar a partir da elaboração de diários de bordo é a possibilidade que esta traz para a tomada de consciência das experiências vividas pelo artista e autor, e conseqüentemente, a (re)criação do sujeito e de seu entorno. Se, nas Artes Cênicas, a matéria primeira utilizada nos processos criativos é o próprio corpo, que nada mais é do que o próprio intérprete, o diálogo entre criação e criador se dá na operação de (trans)formação ou configuração de (si como) uma obra de arte. O diário seria uma espécie de catalisador deste processo, possibilitando o desvelamento de uma metamorfose que, por vezes, ocorre internamente no criador e/ou artista.

Deste modo, podemos dizer que elaborar um diário é fazer emergir a subjetividade de quem o cria, uma vez que, para além de registrar fatos objetivos, o artis-

ta e autor, por meio de pensamentos, dúvidas e angústias, pratica um tipo de exposição de seu eu, através de reflexões que lançam luzes e podem ajudar a compreender questões que, antes embrenhado nos meandros do processo de criação e de ensino-aprendizagem, não conseguia descortinar com facilidade.

Nesta espécie de guia de reflexão sobre a prática cênica: o diário de bordo, seu autor pratica um relativo afastamento do processo que registra. À medida que observa sua criação, registrando a elaboração de uma obra, o artista e autor promove uma modificação e/ou uma reconstrução do objeto artístico, pois deixa de o conceber simplesmente com um olhar primeiro, completamente envolvido em sua confecção. Registrando seu trabalho em outra linguagem, o artista e autor é requisitado a se tornar um primeiro crítico do processo que vivencia.

Além disso, é preciso deixar claro que, nos processos criativos que envolvem situações de ensino-aprendizagem, o registro na forma de diário de bordo pode contribuir para a compreensão das elaborações de discentes pelo docente. Este, apoiando-se na concretude do diário, terá maiores possibilidades de compreensão dos entremeios de uma dada criação, e, poderá interferir nas criações dos discentes, indagando, propondo intervenções ou mudanças, e conseqüentemente ampliando as reflexões dos aprendizes, deflagrando processos cognitivos e sensíveis que pressupõem o estabelecimento de diálogo entre criação e criador.

Embora Marcondes, no texto citado, entenda que o diário de bordo nas Artes Cênicas apresenta anotações de caráter pré-reflexivo, neste artigo, consideramos que o próprio ato de registro traga consigo o exercício da reflexão, e conseqüentemente, de (re)criação do sujeito que conjuga as facetas de artista e autor. Afinal, não é à toa que Clarice Lispector formula em sua crônica “Sobre escrever” (1999, p. 54) que: “ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia”. Ou seja: o ato da escrita – ou, mais amplamente, do registro – pode revelar o caminho e a transformação do sujeito a partir de uma experiência, no momento em que se efetiva.

### **O diário como instrumento de avaliação**

Também é possível encontrarmos pistas acerca de outra potencialidade pedagógica a partir da utilização do diário de bordo em contextos educacionais, agora no artigo de Alberto Roiphe. Em “O relato de experiência como narrativa” (2015), Roiphe nos atenta para elementos que podem ser importantes na elaboração de narrativas que podem estar contidos nos diários, tanto por docentes, tanto por discentes, no contexto formal de ensino, mais especificamente a escola básica. Entretanto, o que chama atenção em seu texto é a perspectiva de avaliação levantada pelo autor. Para ele, os relatos de experiência e/ou narrativas, que podem estar contidos no diário de bordo, adquirem e/ou atribuem a este recurso o status de possível instrumento avaliativo, proporcionando que o docente acompanhe o percurso ou processo de criação e de ensino-aprendizagem dos estudantes, ou de si mesmo, enquanto professor.

Apoiando-nos nas palavras de Roiphe, e versando acerca da figura do discente, podemos dizer que a prática de elaboração de diários de bordo pode pro-

porcionar aos estudantes a sistematização própria ou (re)elaboração dos conteúdos abordados durante os processos de criação e de ensino-aprendizagem, sejam eles: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. E, com isto, a abertura para as subjetividades intrínsecas aos processos de criação e de ensino-aprendizagem, muitas vezes reveladas por meio do exercício do registro, nas entrelinhas dos discursos, sejam eles de natureza verbal e/ou não-verbal.

Já sobre a figura do docente, Roiphe (2015, n.p.) diz que: “é por meio de um relato de experiências, portanto, que o professor pode se tornar, à medida que narra, consciente de seu ato didático também como um ato de criação”, e, ainda, que: “por meio de um relato de experiências é possível conhecer a concepção de ensino de um professor, suas práticas pedagógicas, sua metodologia de ensino”. Deste modo, poderíamos dizer que o diário de bordo atua como um confessor, que delata questões epistemológicas e metodológicas de práticas pedagógicas, e, com isto, colabora para a clareza destas à medida que se dão, a partir de registros objetivos e/ou sensíveis e individuais sobre uma experiência coletiva. A saber: uma aula.

Apesar de os escritos de Roiphe se referirem a um contexto específico, as considerações apresentadas podem ser redimensionadas para outras situações de criação e de ensino-aprendizagem. Se compreendermos a avaliação como uma espécie de atividade orientadora e de acompanhamento dos percursos, que podem ser (re)orientados durante o “caminhar”, é possível perceber que o diário de bordo, além de registrar a construção de um conhecimento e/ou de uma obra de arte, permite que o processo de construção de um conhecimento e/ou obra de arte possa ser elucidado, e, caso seja necessário, redirecionado, oferecendo pistas de pontos nevrálgicos.

107 ■

### **O diário como fonte**

Por fim, é preciso destacar que o diário de bordo pode se configurar como uma fonte para pesquisas (acadêmicas e/ou artísticas) e/ou práticas pedagógicas, sejam estas do próprio autor, ou de terceiro. Conforme elucidada Salles, em sua obra já citada algumas vezes neste artigo, registros, como os que compõem os diários de bordo, podem servir como estímulos ou provocadores para pesquisas e/ou práticas pedagógicas em diferentes contextos. O que não se trata de uma grande novidade, já que muitas dissertações e teses de profissionais docentes versam a partir, justamente, de suas experiências documentadas em cadernos de registros ou diários de bordo.

A título de exemplo sobre a utilização de diários de bordo como material propulsor para uma investigação, destacamos as pesquisas acadêmicas de Colla – como supracitado - e de Machado, publicada sob a forma do livro “Cacos da Infância: Teatro da solidão compartilhada” (2004). Além delas, também frisamos a pesquisa de mestrado do próprio autor deste artigo, que, assim como a de Machado, versa sobre aspectos do Teatro Infantojuvenil da atualidade, narrando a experiência do artista e autor na elaboração e nas apresentações do espetáculo “O Mensageiro do Rei”, em Uberlândia – MG, e tem como fonte as memórias deste, materializadas ou não na forma de diário de bordo, assim como os diários de bordo elaborados por outros integrantes da equipe de criação do espetáculo. O título deste trabalho é:

“Inventariando O Mensageiro do Rei – reflexões e discussões acerca do teatro Infantojuvenil” (2016).

Com relação ao diário de bordo como fonte para práticas pedagógicas, um exemplo pertinente é o trecho retirado do livro “Os melhores anos de muitas vidas: 50 anos de Tablado” (2001), no qual a autora Martha Rosman narra que, informalmente, acompanhava as atividades docentes de sua mestra Maria Clara Machado, quando esta era responsável pelas aulas de improvisação livre na Escola livre d’O Tablado. Neste episódio, podemos reconhecer, então, a riqueza de um diário de bordo à medida que como fonte se desdobra em conhecimento, exercendo sua função primeira: registrar ou documentar, que em espiral origina uma nova prática pedagógica. Rosman, em uma feliz nota, assim diz:

[...] Clara dava aulas de uma forma maravilhosa. E eu, que não sou boba nem nada, tinha meu caderno de apontamentos. Anotava tudo, sobretudo os exercícios bem elaborados que fazíamos em cena. Primeiro ela dava o tema. Lá fora no pátio nos reuníamos em pequenos grupos, ensaiávamos rapidamente e corríamos para o palco. Às vezes, representávamos exercícios maravilhosos, verdadeiras peças em um ato. Alguns mudos, outros falados, e eu anotando até as correções e críticas. Isto aconteceu durante anos: Clara foi minha única mestra.

Um dia ela me perguntou: “O que é que você tanto escreve?”. Respondi: “Tudo e todas as suas aulas.” Ela pediu para ler e me convidou para fazermos um livro juntas. Foi assim que iniciamos *100 Jogos Dramáticos* numa fase diferente que passei no Tablado. [...]. (ROSMAN, 2001, p. 11)

Levando em consideração o trecho exposto, percebemos que os registros feitos pela autora, a partir de sua vivência, puderam se configurar como um rico material, que, além de servir como fonte para sua própria prática pedagógica, originou outra textualidade, que compartilha uma prática artística e/ou pedagógica observada e/ou vivenciada. Como uma espécie de derivação do diário de bordo de Rosman, o livro “100 Jogos Dramáticos” (2001) possui sua gênese nos registros da artista e autora que, por meio da observação da própria prática teatral e da reflexão sobre a mesma, viu seus registros originarem um material que ultrapassou o caráter puramente subjetivo, a ponto de ser publicizado.

Neste ponto, cabe destacar ainda que, embora não saibamos se o texto que compõe o livro de Rosman e sua mestra possui trechos do diário da primeira, em alguns escritos surgidos a partir de pesquisas e/ou práticas pedagógicas que se utilizam do diário de bordo como fonte, fragmentos deste são reproduzidos. Assim, os textos de campo integram a trama a qual damos o nome de texto final, sendo este mais burilado, sem, contudo, perder o frescor e a espontaneidade presente nos registros feitos ao longo de processos de criação e/ou de ensino-aprendizagem. A dissertação de Colla (2006) é um exemplo de tal configuração.

## Considerações finais

No intuito de finalizarmos as considerações apresentadas na tessitura deste artigo, retomamos as ideias expostas em seu início. Por meio da consulta a textos de autores que se dedicaram a produzir e/ou refletir sobre o diário de bordo, foi possível apreender de contextos e exemplos específicos questões empíricas que ajudam a esboçar primeiros lampejos sobre o mesmo, destacando diferentes olhares para o tema desta escrita. Partindo de sua origem histórica e de sua função primeira – registrar e servir de ombro amigo a seus autores –, percebemos que a usabilidade do diário de bordo no contexto artístico, em especial o das Artes Cênicas, expande-se para além da dinâmica estabelecida entre processos de criação artística e vida pessoal do criador e autor.

Ao pensarmos o diário de bordo como um recurso envolto nos processos de criação e de ensino-aprendizagem em Artes Cênicas, pudemos reconhecer algumas das possíveis potencialidades pedagógicas trazidas por seu uso em distintas modalidades educacionais, através de um aprofundamento em questões que emergem na/da prática de sua elaboração. Mesclando realidade e ficção, este agrupamento de documentos de processos criativos se configura materialmente de modo diverso às elaborações estéticas relacionadas à cena, e, por meio das linguagens verbal e não verbal, apresentam vestígios, índices e/ou rastros de uma dada criação.

Concebido também como criação artística, o diário de bordo possibilita que o artista e autor exercite a observação de si mesmo e/ou de um processo que vivencia, compartilhado sob a forma de registros (confidenciais ou não) uma espécie de reflexão sobre suas experiências. Deste modo, experiência, registro e reflexão são justapostos formando uma unicidade que dá sustentação para uma tomada de consciência do criador e autor sobre o que faz, e, assim, uma (re)criação do sujeito, que se modifica à medida que cria, aprende e ensina.

Além disso, ao colaborar com o acompanhamento de um percurso de criação e de ensino-aprendizagem, o diário de bordo pode vir a ser um instrumento avaliativo. Retomando as ideias apresentadas por Roiphe, ao falar sobre a elaboração de narrativas para o compartilhamento de experiências, as linhas e entrelinhas de um diário de bordo colaboram para que docentes e discentes tenham uma clareza sobre suas trajetórias de criação e ensino-aprendizagem. E, deste modo, a construção de um conhecimento que se caracteriza pela autonomia, e se funda na própria experiência do artista e autor.

Configurando-se como fonte para pesquisas (de cunho acadêmico e/ou artístico) e/ou práticas pedagógicas em diferentes contextos, o diário de bordo tem evidenciada sua riqueza - enquanto registro de experiências - e seu poder de comunicação para com o outro. Neste sentido, partindo dos exemplos apresentados neste artigo, como mote provocador para investigações, o diário de bordo se configura como um recurso que pode ainda se reverberar em uma nova textualidade. E, com isso, uma nova criação...

Por fim, cabe aqui destacar que todas as considerações feitas ao longo deste texto revelam as diferentes facetas de um mesmo recurso metodológico utilizado nas criações e nos processos de ensino-aprendizagem em Artes. E mais: co-

laboram para o entendimento de que a criação de uma obra artística não se configura como um processo de simples inspiração apenas, sem tentativas, erros, acasos e outras interferências sofridas pela subjetividade do criador e por questões do contexto em que o mesmo encontra-se inserido. Em síntese: o diário de bordo destrinchado em suas potencialidades pedagógicas nos lembra que a Arte e a Educação estão entrelaçadas em uma complexa trama.

## REFERÊNCIAS

COGUIEC, Éric Le. Ficção, diário de campo e pesquisa-criação. Trad. Mônica Fagundes Dantas. **Revista Cena**, Porto Alegre, nº 20, p. 28-38, 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/68331/39010>. Acesso em: 18 de março de 2017.

COLLA, Ana Cristina. **Da minha janela eu vejo... Relato de uma trajetória pessoal de pesquisa no LUME**. São Paulo: Hucitec, 2006.

LARCHER, Lucas. **Inventariando O Mensageiro do Rei – reflexões e discussões acerca do Teatro Infantojuvenil**. Dissertação de Mestrado em Artes, Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, nº 19, p. 20-28.

LISPECTOR, Clarice. Sobre escrever. In: \_\_\_\_\_. **A descoberta do mundo: crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 54.

MACHADO, Maria Clara; ROSMAN, Martha. **100 Jogos Dramáticos**. São Paulo: Agir, 2001.

MACHADO, Marina Marcondes. O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v.2, p. 260-263, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57101/60089>. Acesso em: 18 de março de 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. **Cacos de Infância: Teatro da solidão compartilhada**. São Paulo: FAPESP/Annablume, 2004.

ROIPHE, Alberto. O relato de experiências como narrativa. **Boletim Arte na Escola**, Edição 75, Março e Abril de 2015. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=74787>. Acesso em: 18 de março de 2017.

ROSMAN, Martha. **Os melhores anos de muitas vidas: 50 anos de Tablado**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado - Processo de criação artística**. 4ª ed. São Paulo: FAPESP – Annablume, 2009.



Recebido em 31/05/2018 - Aprovado em 16/04/2019

Como citar:

LARCHER, L. (2019). O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas. *OuvirOUver*, 15(2), 100-111. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-7>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

## **Para além de 1964: censura e cumplicidade conservadora no Brasil frente às artes do espetáculo**

GESSÉ ALMEIDA ARAÚJO

■ 112

Gessé Almeida Araújo é professor, ator e pesquisador. Doutor e mestre em Artes Cênicas pelo Programa de pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC-UFBA); licenciado em Teatro pela Escola de Teatro da UFBA. Foi bolsista de doutorado sanduíche (CAPES-PDSE) na Universidade de Nanterre (Paris X). Atua junto ao Instituto de Humanidades, Artes e Ciências do campus Paulo Freire da Universidade Federal do Sul da Bahia (IHAC-CPF-UFSB).

Afiliação: Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) - Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4993248016849186>

## ■ RESUMO

Trata-se de um panorama histórico-crítico da censura às artes do espetáculo interpretada como prática política institucionalizada pelo Estado brasileiro notadamente durante os anos de ditadura militar (1964 – 1985). O recorte estabelecido elenca os eventos pré e pós-golpe de 64 até a abertura política, a promulgação da Constituição de 1988 com o suposto fim da censura, chegando ao cerceamento a espetáculos e exposições no território nacional pós-2016. A argumentação aventa os possíveis atavismos autoritários do passado e do presente político e social no Brasil, concebendo a censura às artes como sendo uma prática fomentada, entre outros, por setores conservadores da sociedade civil. Por fim, chega-se a uma possível leitura da censura como fenômeno histórico explicitando os elementos autoritários que rondam as artes no Brasil até os dias atuais.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Artes do espetáculo; Autoritarismo; Censura; Liberdade de expressão; Teatro brasileiro.

113 ■

## ■ ABSTRACT

It is a historical-critical panorama of the censorship of the performing arts interpreted as political practice institutionalized by the Brazilian State, notably during the years of military dictatorship (1964-1985). The established cut summarizes the pre and post-coup events from 64 until the political opening, the promulgation of the 1988 Constitution with the supposed end of censorship, reaching the repression of shows and exhibitions in the national territory after 2016. The argument points to the possible authoritarian's atavisms of the past and the political and social present in Brazil, conceiving censorship to the arts as being a practice provoked, among others, by conservative sectors of civil society. Finally, arrives a possible reading of the censorship as a historical phenomenon explaining the authoritarian elements that surround the arts in Brazil until this day.

## ■ KEYWORDS

Performing arts; Authoritarianism; Censorship; Freedom of expression; Brazilian theater.

## Introdução

O presente artigo é fruto de pesquisas que venho desenvolvendo no campo da história e da historiografia das artes do espetáculo no Brasil durante os anos de ditadura militar (1964-1985). Associado a este trabalho está a crença no conhecimento do passado como fonte de reflexão acerca do presente. Desse modo, parto aqui de uma análise contextual da censura teatral durante parte do século XX no país, a partir do fim da Era Vargas chegando ao Brasil pós-2016. Sustento-me em ensaístas como Costa (2008; 2006; 2010), Michalski (1979; 1985), Figaro (2011), Carneiro (1997; 2002) e Khéde (1981), evidenciando, na última parte do texto, exemplos pontuais do fôlego tomado nos últimos anos por movimentos de cunho moralizante e suas ingerências sobre as artes. Estes atuais agrupamentos são interpretados aqui como sendo uma nova corrente de ânimo de um desejo latente de censura que se difere substancialmente daquele manifestado há 50 anos, mas têm suas raízes no mesmo empenho autoritário outrora manifestado por parte da sociedade civil.

Inicialmente é preciso contextualizar a censura teatral no Brasil dos primeiros anos da ditadura militar brasileira e a sua atuação baseada na disciplina em favor de uma determinada visão de mundo cujos valores e demandas dialogavam com o ideário do novo regime. Tendo operado como uma peça dentro da “geometria do poder” da época (HALL, 2002), gerou alguns fenômenos de cunho moral que ganham atenção especial neste artigo, sobretudo por se comunicar com determinados acontecimentos da atual conjuntura nacional no âmbito político e cultural. O moralismo de algumas organizações da sociedade civil da década de 1960 via em determinadas criações artísticas, especialmente nas artes do espetáculo, afrontas aos bons costumes<sup>1</sup>. A reação organizada àquilo que se considerava desviante diante do censo moral estabelecido se dava por meio de delações de atividades de coletivos artísticos junto aos órgãos responsáveis pela censura: cartas eram endereçadas à polícia com relatos de manifestações consideradas abaixo de determinado nível moral, telegramas, abaixo-assinados cujo conteúdo reivindicava a presença do Estado autoritário onde a produção artística supostamente descuidava dos bons hábitos. Nesse sentido, a ação da Igreja Católica teve uma importante intervenção na produção artística no Brasil também no século XX, seja por meio de ações concretas como o envio de correspondências às entidades censoras, como forma de denúncia do que lhe parecia adverso à religião, seja pela ação moralizante das pregações que influenciavam não apenas os censores, mas a opinião pública de um modo geral. Destarte, ampliava-se a censura que atingia sistematicamente, além das grandes produções comerciais, produções amadoras, muitas delas realizadas por comunidades de imigrantes, como atenta Figaro (2011). As referidas manifestações de referendo à ação censória aconteceram em praticamente todo o período de produção teatral no Brasil, desde os primeiros anos de consolidação desta prática

<sup>1</sup> Não considero, contudo, que o moralismo representado por determinados estratos sociais seja o único fator preponderante na manifestação do conservadorismo brasileiro efetivado pela censura. Esse é um fenômeno histórico e político que acompanha o Brasil desde a sua fundação, tendo reverberado nas formas tradicionais de censura como braço de um Estado autoritário em uma estrutura burocrática. A esse respeito já escrevi em: ARAÚJO, Gessé Almeida. Teatro e autoritarismo: as bases coloniais da censura e o Conservatório Dramático Brasileiro. Revista Urdimento, Florianópolis, v.3, n.33, p. 363-377, dez. 2018.

artística em nosso território. Como sugere Costa (2008), a ação da censura no Brasil “não é apenas uma prerrogativa do Estado”. Nesse processo, converge-se em uma “aliança”, ações do governo, de grupos reacionários da Igreja Católica, além de “setores conservadores da sociedade e da elite para coibir o pensamento crítico e a livre expressão” (p.37). É correto afirmar que as forças conservadoras a que alude Costa (2008), por vezes ronda o cotidiano da produção em artes no Brasil em muitos momentos da história do presente, podendo-se considerar que as práticas artísticas, em solo brasileiro, necessitaram e necessitam sempre, em maior ou menor medida, de negociar a sua aceitação diante da sociedade. O corolário desta questão é o seguinte: a ação autoritária do Estado, por meio da ação da censura, saía fortalecida diante do seu intento em disciplinar as diversões públicas, chamado ao qual parte da sociedade civil manifestou acordo e colaboração. Evidências da história recente do Brasil atestam esse fato, entretanto, para compreendê-los melhor, é preciso aventar um panorama do nosso passado fundamental para a compreensão do presente.

### **Pós-Era Vargas**

Durante os anos que se seguiram à Era Vargas (1930 – 1945), a censura continuou atuando como estrutura racionalmente organizada no Brasil. No entanto, a sua ação encontrou outras formas de manifestar-se sem perder o caráter abertamente arbitrário praticado até o ano de 1945. O governo do então presidente Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951) caracterizou-se por certo nível de abertura política, alcançando uma democracia de baixo calibre dentro da qual a censura, quando viesse, era acessada. Do ponto de vista dos avanços em termos de pensamento renovador nas artes e nas diversões públicas, de um modo geral, os anos pré-1964 têm contribuições efetivas no desenvolvimento do pensamento brasileiro. No âmbito do eixo Rio de Janeiro–São Paulo, foi nesse período que começou a ser percebida a importância da fundação da Universidade de São Paulo (em 1934) e a reverberação das reflexões dos pesquisadores egressos desta instituição. Têm igual importância as contribuições de Assis Chateaubriand no campo cultural com a criação de museus na capital paulista (como o Museu de Arte de São Paulo e o Museu de Arte Contemporânea), bem como sua atuação na teledifusão. No âmbito do teatro, especificamente, experiências como a do GTE – Grupo de Teatro Experimental (1942 – 1948), de Alfredo Mesquita e do GUT – Grupo Universitário de Teatro (1943 – 1947), de Décio de Almeida Prado, contribuíram de modo profícuo para uma renovação na cena teatral que se queria mais modernizada. A desembocadura de diversas experiências teatrais amadoras chegou à fundação do Teatro Brasileiro de Comédia (1948 – 1964), companhia profissional da qual fizeram parte alguns dos “medalhões” do que se convencionou chamar “Teatro Brasileiro na segunda metade do século XX”, tendo Cacilda Becker, Sérgio Cardoso e Paulo Autran como representantes. A democracia, instaurada com o fim do estadonovismo colaborou, de certo modo, com um espírito cultural renovador, que, decerto, chegou a muitas cidades brasileiras.

O mencionado espírito cultural associado às interpretações mais amadurecidas de uma cultura de esquerda exigiu do teatro o seu entendimento enquanto arte e “manifestação de expressão dos anseios sociais” (COSTA, 2006, p.141). O

teatro, que se fazia nos anos que se seguiram, com o passar do tempo, afastou-se da “mera diversão pública” (COSTA, 2006, p.143). A efervescência cultural que o mundo e o Brasil viviam criou um caminho quase inevitável que as artes trilhariam. É possível afirmar que parte desse entusiasmo no campo das artes no pós-guerra foi, entre outros motivos, alavancada pela Guerra Fria que obrigou as vanguardas a se posicionarem. Muitos artistas europeus se refugiaram e se mantiveram no Brasil inserindo inovações culturais, notadamente nas artes da cena<sup>2</sup>. As manifestações artísticas, entre elas o teatro, tornaram-se bandeiras de ideias deliberadamente ideológicas interessadas em aprofundar seu conhecimento sobre a realidade do país. Nesse bojo, ganharam notoriedade as atividades do Teatro de Arena de São Paulo (1953–1972), além de autores como Jorge Andrade (1922-1984), Dias Gomes (1922–1999), Gianfrancesco Guarnieri (1934 – 2006), Oduvaldo Viana Filho (1936 – 1974), Ariano Suassuna (1927 - 2014), Augusto Boal (1931 – 2009), dentre outros.

A queda de Getúlio Vargas, em 1945, levou à extinção do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Todavia, em 1946, foi promulgado o decreto nº 20.493 que criava o “Serviço de Censura de Diversões Públicas do Departamento Federal de Segurança Pública”, no qual constavam “oito alegações sob as quais a censura poderia vetar total ou parcialmente uma peça” (MICHALSKI, 1979, p.25). O decreto teve validade durante todo o período entre ditaduras, tendo vigorado até o ano de 1968. Do ponto de vista quantitativo, o crítico Yan Michalski (1979) considera “insignificante” o número de proibições às produções teatrais nas temporadas entre os anos de 1946 a 1964. Diante do aprofundamento ideológico polarizado da sociedade brasileira, o teatro acabou por acampar uma frente de resistência perante uma realidade social injusta, que passou a interessar cada vez mais aos artistas deste campo. Desse modo, a arte da cena efetuou uma importante guinada que a fez captar de modo mais agudo a realidade brasileira e promover um esforço para fazer dela parte de seu material criativo.

Michalski (1989) realiza uma profícua análise do contexto supracitado, ressaltando como a conjuntura histórica propiciou esse fenômeno. Dentre eles, estão: a euforia nacionalista desencadeada sob o Governo JK; a mobilização de amplas faixas da população para a discussão dos grandes problemas nacionais; as reivindicações de melhores condições de vida para as camadas mais sacrificadas do povo, endossadas e veiculadas pelos estudantes e por outros setores da classe média; a preocupação com o correto uso das riquezas nacionais em benefício do país; uma consciência generalizada da identidade nacional aliada a um repentino orgulho de ser brasileiro. Todas estas questões que vinham à tona na cena brasileira tornaram vulnerável o caráter cosmopolita e alienado dos problemas políticos e sociais que o teatro insistia em cultivar (p.13).

Assim, foram introduzidos nos palcos brasileiros temas da realidade nacional, interpretados pelo viés da luta de classes e da superação de desigualdades. O teatro engajado converteu-se ao modelo neo-iluminista – ou ao “romantismo revolucionário”, como prefere Ridenti (2014) -, assumindo a missão de dar foco ao coti-

<sup>2</sup> A geração mais notória de renovadores estrangeiros da cena teatral do Brasil, certamente, é a dos italianos da qual fizeram parte nomes como Adolfo Celi, Ruggero Jacobbi, Gianni Ratto, entre outros. Essa geração, a qual a pesquisadora Alessandra Vannucci (2014) chama de “Missão italiana”, se contrapôs ao teatro das grandes estrelas muito comum no Brasil até a década de 40, em detrimento de um teatro cuja centralidade se detivesse ao discurso da encenação, logo, um teatro com a primazia da direção teatral. A companhia estável do Teatro Brasileiro de Comédia foi o palco preferencial desta experiência renovadora.

diano dos mais necessitados, buscando refletir em cena não apenas a realidade dos camponeses, operários, pessoas de vida prosaica, mas também o seu modo de falar e agir diante do mundo<sup>3</sup>. As dramaturgias que ganharam projeção nesse período fizeram emergir, também, uma reformulação do espetáculo com a apreensão – no caso do Teatro de Arena – de elementos do teatro épico brechtiano. A crescente politização da prática teatral mais próxima dos ideais aqui relatados exigiu do teatro engajado, naquele período, uma (quase) inevitável luta por transformação social.

Além da experiência do Teatro de Arena de São Paulo, espalharam-se pelo país ações como as dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC-UNE)<sup>4</sup>, e suas atividades voltadas para um público que não era o habitual das plateias das casas de espetáculos. No nordeste, uma crescente corrente de produção em teatro popular, notadamente os trabalhos de Hermilo Borba Filho, em Pernambuco; na Bahia, a criação do Teatro Vila Velha, em 1964, capitaneado por João Augusto, com atores que anos antes haviam se desligado, por questões ideológicas, da Escola de Teatro da então Universidade da Bahia. É importante notar que o teatro engajado foi, de fato, um importante aliado no sentido de possibilitar aos mais necessitados uma arena para exposição de suas questões. É fato, também, que o teatro da época, mesmo o pretensamente engajado, falava a uma plateia de pessoas predominantemente de classe média, estudantes, militantes, intelectuais, professores universitários, portanto, para conhecedores dos grandes problemas que o país enfrentava e que o teatro denunciava. Faltou ao seu engajamento, como um desafio futuro, conseguir atingir, de fato, aqueles com os quais pretendia, também, falar: aos marginalizados e à classe trabalhadora de modo mais amplo.

O que estava em jogo era a negação do teatro como atividade passiva ideologicamente ou como manifestação de um acordo comportado perante uma realidade difícil. De modo bastante amplo, essa foi a conjuntura do teatro com a qual o golpe militar de 1964 deparou-se ao tomar o poder. Concomitantemente a todo o desenvolvimento teatral do ponto de vista ético e estético, a Guerra Fria ganhava espaço, levando sucessivos governos militares brasileiros a uma ferrenha batalha anticomunista, ideologia a que o teatro era associado pelos ditadores como fiel devoto e representante direto no país. Nesta conjuntura, o teatro “foi erigido num dos inimigos públicos mais declarados” durante a ditadura pós-1964, sendo, por isto, “tratado com sistemática desconfiança, hostilidade, e não raras vezes com brutalidade” (MICHALSKI, 1979, p.8-9). Para Michalski, o cálculo dos militares foi exagerado em relação ao poder do teatro de promover uma “perversão dos costumes da população” (p.11). O fato é quem nem sempre os artistas desejaram fazê-lo, outros deliberadamente desejavam um senso crítico da audiência, no entanto, numa medida muito menos pretensiosa do que aquela que os militares puderam captar.

A relação inicial estabelecida entre o governo do primeiro presidente militar pós-golpe, Castello Branco, e os artistas de teatro se deu de modo respeitoso (MICHALSKI, 1989). Como medida de sanidade desta relação foi nomeada como diretora do Serviço Nacional de Teatro (SNT) a crítica teatral Bárbara Heliadora, ainda em 1964. O seu nome seria um interessante elo entre a classe teatral e o governo, visto que a referida autora era um nome reconhecido e respeitado pelos artistas de teatro, o que poderia lhe garantir um papel importante na mediação de alguns con-



flitos. Infelizmente, os fatos que se seguiram, notadamente as constantes perseguições sofridas pelo teatro engajado, demonstram que a conexão não se estabeleceu como se esperava, tendo a crítica se desligado do cargo no ano de 1967.

### **A ditadura militar, o teatro e a liberdade de expressão**

Diante do contexto ora explicitado, a classe teatral necessitou articular-se amplamente no sentido de, senão superar, ao menos amenizar as ações da censura ocorridas ainda nos primeiros anos pós-golpe. Um dos grandes marcos da luta em favor do livre pensamento nos palcos brasileiros aconteceu em 1965, quando cerca de 1500 intelectuais e artistas, mobilizados pela classe teatral, assinaram uma carta-manifesto que foi enviada ao então presidente Castello Branco, protestando contra os abusos promovidos pela censura. O desdobramento deste evento se deu com o envio de um telegrama à Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), denunciando ao mundo que o Brasil era um país no qual havia censura, limitando, impositivamente, a liberdade de expressão (MICHALSKI, 1989, p.24). Do ponto de vista da legislação vigente acerca da censura, parte das medidas governamentais pós-golpe militar não se constituíram tendo como principal foco, pelo menos inicialmente, a interdição a obras artísticas. Em 1964 foi criado por um dos principais ideólogos das doutrinas de segurança nacional, o general Golbery do Couto e Silva, o Serviço Nacional de Informação, aparato responsável pela vigilância interna, especialmente de ações individuais ou coletivas, consideradas suspeitas. O órgão atuava na coleta de dados e registro de informações acerca de pessoas ou grupos com comportamento desconforme.

Até então pouco diretiva, a ação censória dos primeiros anos pós-golpe militar mudou em 1966 com a promulgação do decreto de número 61.123, que corroborou a necessidade da censura prévia efetuada pelo Serviço de Censura de Diversões Públicas (COSTA, 2006). De modo mais amplo, o que se desejava era o controle ideológico dos cidadãos considerados suspeitos, medida que afetou de modo importante a produção teatral, visto que muitos artistas de teatro desse período compunham a lista de *personae non gratae* – bem entendido, pessoas consideradas subversivas – na visada dos militares. Como exemplo de medida legal cuja prerrogativa era o controle dos atos da população, está a Lei de Segurança Nacional em suas duas versões: a de 1967 e a de 1969, sendo que esta última estabeleceu sua atuação dentro do mais profundo arbítrio. Ambas as legislações representam revisões aprofundadas da lei de mesmo nome, aplicadas durante o governo de Getúlio Vargas, do qual o caráter permanecia o idêntico: diante desta lei, todas as atividades do país ligadas à ordem política e social deveriam se subordinar.

O início do ano de 1968 foi marcado por um evento relevante no quadro da mobilização da classe teatral contra a repressão provocada pela censura: uma greve geral de três dias deixou os teatros do Rio de Janeiro e São Paulo fechados. A este evento seguiram-se manifestações públicas da classe cujo lema era “Contra a censura, pela cultura”. Acampados diante dos Teatros Municipais de ambas as cidades, os artistas comunicavam suas ideias à sociedade e ao governo militar contra o fenômeno da censura que, durante o mencionado período, boicotou inúmeras

obras de novos autores e também de autores já consagrados. Ao final dos três dias de protestos, foi entregue um documento com as reivindicações da classe ao então ministro da justiça Luís Antônio da Gama e Silva. O resultado da iniciativa dos artistas grevistas foi a criação de uma comissão junto ao ministério para discutir e criar um marco regulatório para a censura no Brasil que estivesse dentro dos padrões ideológicos evidenciados pelo governo militar mas que, também, levasse em consideração o espírito livre e criador dos artistas.

O projeto foi transformado na lei número 5.536 de 21 de novembro do mesmo ano. Apesar de manter a rejeição a obras “politicamente indesejáveis”, a legislação renovada trazia pontos considerados progressistas, segundo Michalski (1979): “não deixava margem legal [...] a proibições por motivos de ordem moral para maiores de idade”; “impunha prazos rigorosos para a divulgação dos pareceres da censura”; e criava o Conselho Superior de Censura, uma “instância nova para recursos contra decisões dos escalões inferiores” (p.28-29). Embora pouco afeita a liberdades políticas dos criadores, a medida parecia, dentro do possível, agradável aos produtores culturais e aos militares. Como cita Michalski (1979), a lei 5.536 era, sem dúvidas, “menos draconiana do que a de 1946” (p.29). A legislação chegou a ser promulgada e homologada, no entanto, um elemento novo viria colocá-la por terra juntamente com todos os ânimos da classe teatral e toda a população em geral: o Ato Institucional número 5, de 13 de dezembro de 1968. Em linhas gerais o AI-5 punha-se como superior à própria constituição de 1967 caracterizando a diretriz da “linha dura” do regime militar no Brasil. Os desdobramentos do Ato Institucional 5 para a classe teatral são conhecidos: alguns artistas foram impedidos de exercer de modo livre a sua criação, cabendo a alguns deles o exílio em terras estrangeiras e a outros o exílio local, manifestado pelo impedimento do exercício de sua profissão.

Embora a arregimentação de alguns grupos se mantivesse empenhada em prosseguir com as ações contra o cerceamento da prática artística, a classe teatral se viu obrigada a, em alguns momentos, arrefecer seus nervos – não o seu descontentamento – e também desenvolver outras formas de resistência em suas ações contra o regime militar e os moldes da censura imposta. A partir de uma sistemática política de criminalização do teatro, segundo Michalski (1979), tímidos protestos isolados continuaram surgindo esporadicamente contra algumas arbitrariedades, perdendo-se no silêncio ao qual a mordaza imposta à imprensa os condenava.

Muitos foram os fatores preponderantes na perda de articulação que a classe teatral apresentou durante os primeiros anos do regime militar. Ela se viu durante um longo período sofrendo cerceamentos diante dos quais o medo do aparato repressor do Estado desembocou no evidente temor por parte dos artistas de perderem a mínima condição de sobrevivência profissional. Além dos inúmeros artistas-articuladores exilados, a exemplo de Augusto Boal e José Celso Martinez Correa, algumas referências de resistência tiveram, por circunstâncias diversas, suas presenças precocemente perdidas. É o caso da atriz Cacilda Becker e Oduvaldo Viana Filho. A primeira esteve à frente da presidência da Comissão Estadual de Teatro de São Paulo, período durante o qual se tornou um verdadeiro baluarte contra a repressão em defesa dos artistas. O segundo foi um dos mais engajados dramaturgos brasileiros, cuja contribuição na investigação das classes populares no Brasil é

notória, tanto em sua militância quanto em sua obra dramaturgica. Ao lado desses fatores, Michalski (1979) considera que houve por parte do regime militar uma ação importante no sentido de cooptar artistas através de “diversas formas de subvenção e da concessão da lei de regulamentação e da profissão” (p.40) o que, segundo o autor, viabilizou economicamente algumas produções teatrais que passavam ao largo do interesse pelo engajamento político. Diante do medo provocado pelos acontecimentos históricos que tomaram corpo no período estudado, especialmente no que diz respeito aos rachas ideológicos, a autocensura também se apresentou como um fator de arrefecimento da classe teatral.

A constante vigilância por parte da ditadura e seus órgãos de Estado obrigou parte dos artistas a buscarem outras formas de se comunicar com o seu público, que não aquela de sua predileção ou filiação estética e ideológica. Michalski (1979) sugere que a autocensura tenha existido, embora a contragosto, atuando de modo inconsciente em todas as atividades ligadas ao teatro. É possível afirmar que a autocensura, como resposta a um Estado de fatores negativos à produção criativa, foi um processo que permeou o campo das artes desde o período em que se iniciaram, de modo organizado e continuado, as produções culturais, maiormente as artes do espetáculo no Brasil. Ao mesmo tempo em que os artistas batalhavam a sua sobrevivência, viam o teatro sofrer diversas arbitrariedades pelo seu viés politicamente desinteressante para a ideologia do regime militar.

### **O Estado Republicano: o maior provedor da censura**

Os corolários de todo debate travado até aqui são os que agregam à ação da censura alguns dos valores que ela, como fenômeno estritamente político e ideológico, preconizava: sua visão frequentemente paternalista acerca da produção cultural e seu autoentendimento como tutora das diversões públicas. Esses fatores estão diretamente relacionados ao papel que os órgãos censores assumiram em praticamente todo o período de sua atuação no Brasil, segundo o qual cabia a eles julgar as obras que lhes eram conferidas, não apenas esteticamente (como a princípio se cogitou), mas também – e, sobretudo durante a ditadura militar, ideologicamente. Essas consequências associadas à moralidade de parte da sociedade que naturalizou as ações de tolhimento criativo possibilitaram o desenvolvimento de um projeto de censura como Aparelho Repressivo de Estado (KHÉDE, 1981), cuja força de ação coercitiva chegou aos arbítrios policiais praticados durante os anos de regime de exceção. O desejo de reabertura política ao final dos anos de 1970, aliado ao insustentável desgaste ideológico da ditadura, levou ao debate em torno do modelo de reabertura a ser adotado na transição para a democracia. Este evento envolveu, entre outros temas, a anistia de inúmeros intelectuais e artistas que encontraram no exílio a única saída para garantir suas integridades. Diante de todo movimento em torno da volta à normalidade democrática, em 1983 foi extinto o DOPS, ação premente diante do contexto histórico de revalorização do diálogo com diferentes forças políticas da sociedade. Nesse sentido, o papel que o Estado republicano teve no desenvolvimento de políticas voltadas à coerção foi preponderante para que a censura lograsse êxito. Segundo Carneiro (2002), foi justamente esse Estado, “censor por excelência”, [...] o responsável pela mutilação da cultura nacio-

nal interferindo, negativamente, na construção do conceito de cidadania. O aparato policial organizado durante décadas de modo a perseguir os “homens de ideias”, deve ser considerado como um dos promotores da barbárie, da violência, da segregação e da intolerância. O Estado tem aqui a sua responsabilidade enquanto gerenciador e legitimador da brutalidade, promotor do medo e da autocensura (CARNEIRO, 2002, p.167). Como dito anteriormente, em certos momentos de arrocho repressor foi necessário ao teatro e aos artistas, arrefecerem.

No entanto, esta reflexão leva a uma conclusão segundo a qual assim como há diversas formas de tolher, há diversas formas de resistir. Inúmeros intelectuais e artistas conseguiram, pelas brechas e nos subterrâneos da resistência, colaborar com o aprofundamento da reflexão acerca do tempo em que viveram, desejosos de uma transformação da sociedade. Arrefecer, dentro desse viés, pode ser interpretado como encontrar outras formas de resistir à ditadura.

### **Para além de 1964**

A censura, nos moldes aqui estudados, chegou ao seu derradeiro dia, no Brasil, com a promulgação do documento que colocaria o país perfilado junto às nações modernas do ponto de vista dos direitos à cidadania. Refiro-me à Constituição Federal de 1988 que, definitivamente, deu ao Brasil estofo do ponto de vista dos direitos e deveres dos cidadãos, de modo juridicamente seguro. A Carta Magna veio selar a liberdade de manifestação de pensamento, a livre expressão intelectual, artística e científica, dispensando a necessidade de licença prévia. A única restrição prevista na Constituição diz respeito a uma censura de caráter classificatória, indicativa do público-alvo preferencial para as atividades ligadas às diversões públicas, rádio e TV, modelo modificado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2016, que decidiu que as emissões televisivas no Brasil não são mais obrigadas a exibir atrações em horários determinados pela classificação indicativa de idade, partindo do entendimento de que a referida classificação trata-se de uma sugestão e não uma imposição.

Assim, o autoritarismo não se estabelece em momentos historicamente marcados ou pontualmente; por vezes ele nos ronda como um desejo de devoção diante do qual nos curvamos. Frente à onda neoconservadora que sofre o país – cujos reflexos vêm sendo notados desde as primeiras reações de determinados grupos sociais, especialmente após o resultado das eleições presidenciais de 2014 e da reeleição da presidenta Dilma Rousseff –, discursos de cunho moralizante abriram brechas para que outras formas do velho e conhecido autoritarismo se estabelecessem.

Aludo aqui a alguns eventos ocorridos no Brasil nos últimos anos que concorrem para uma instabilidade da relação entre a cidadania e os representantes do Estado como mantenedores de práticas autoritárias. As interdições às artes no Brasil pós-2016 tem buscado no viés moralizante uma linha de força que vislumbra nas manifestações da cultura um ponto de apoio para firmar bandeiras negadas pela Constituição de 1988. Desse modo, os exemplos aludidos estão para além do campo das Artes do espetáculo, mas nos servem igualmente para pensar acerca do objeto aqui explicitado.

Data de outubro de 2016 a ação policial que interrompeu a apresentação em praça pública do espetáculo “Blitz, o Império que nunca dorme”, da Trupe Olho da Rua, na cidade de Santos, litoral de São Paulo. O espetáculo criticava de modo satírico os usos do poder por parte da mídia e do Estado, cuja cena mais contundente exibe a bandeira do Brasil sendo hasteada em posição invertida, enquanto executa-se o hino nacional. A cena foi motivadora da interdição promovida pela polícia em ação que põe em cheque o fim da censura conquistado pela Constituição de 1988. Durante a ação policial, um dos atores foi preso. Meses antes, em maio de 2016, a Embaixada do Brasil em Paris cancelou, sem motivo determinado, sessão promovida pela Associação Alter’Brasilis, que exibiria o filme “Retrato de Identificação”, da cineasta Anita Leandro. O filme faz um balanço do regime militar brasileiro (1964-1985), analisado a partir da tortura como prática recorrente à época, tendo como mote fotografias de torturados e depoimentos de ex-militantes de grupos de esquerda que atuaram na resistência ao regime. O cancelamento da sessão deu-se via telefone, tendo a Embaixada justificado a decisão afirmando que o filme tratava de um “assunto espinhoso”, como evidencia o texto da produção do filme divulgado nas redes sociais. O cancelamento da exibição se deu durante o interinato do então vice-presidente, Michel Temer.

■ 122

O poder institucional pós-2016 também promoveu uma retaliação ao filme brasileiro mais bem avaliado pela crítica e pelo público do ano de 2016, “*Aquarius*”, do diretor Kléber Mendonça Filho. O filme foi indicado à Palma de Ouro no Festival de *Cannes*, ocasião na qual seu elenco promoveu uma ação em denúncia ao golpe parlamentar em curso a partir de abril, efetivado no final do mês de agosto de 2016. A denúncia do elenco, encabeçado por Sônia Braga, ganhou destaque em diversas publicações, tendo sido um marco nos eventos contra o processo de impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, sobretudo pelo alcance internacional que a ação do elenco atingiu. Como ação inicial, o Ministério da Justiça classificou o filme como sendo adequado ao público com idade igual ou superior a 18 anos de idade, visando a restrição comercial do mesmo. Como justificativa, o Ministério apontou uma suposta complexidade da situação sexual que determinadas personagens apresentam na obra. Entre argumentos, recursos e uma sustentação resistente da classe cultural, a medida foi revogada havendo sido fixada a classificação indicativa para maiores de 16 anos. Por seu turno, a ação final que coroaria a retaliação à resistência do elenco de “*Aquarius*” partiu do Ministério da Cultura, que se recusou a indicá-lo à Academia de Artes e Ciências Cinematográficas de *Hollywood*, responsável pela entrega do Oscar, na categoria melhor filme estrangeiro.

Em setembro de 2017, a performance “*La bête*” do coreógrafo Wagner Schwartz foi alvo do ataque conservador que polemizou a presença de uma criança (acompanhada de sua mãe) diante da nudez do artista em cena. De modo semelhante, a exposição *Queermuseum*, que reuniu obras de mais de 85 artistas nacionais e internacionais em torno da temática LGBT, foi cancelada pelo banco que a patrocinou depois que grupos conservadores acusaram a exposição de apologia à homossexualidade na infância, zoofilia e blasfêmia a símbolos religiosos. Ainda em 2017, a peça “O Evangelho Segundo Jesus, Rainha do Céu”, teve sua apresentação proibida em Salvador-BA e outras cidades brasileira por decisão judicial, supostamente por atentado à “moral da humanidade”, ao abordar Jesus na pele de uma

mulher transexual interpretada pela atriz e mulher trans Renata Carvalho. Uma juíza de São Paulo, de modo semelhante, vetou a apresentação do cantor Caetano Veloso para o acampamento do Movimento dos Trabalhadores Sem-teto no bairro do Planalto, na cidade de São Bernardo do Campo, alegando que a intervenção artística naquele espaço colocaria em risco a integridade da audiência e do próprio artista.

## Conclusão

Ao abordar a censura como um fenômeno que ultrapassa a atuação do autoritarismo do Estado, associa esta manifestação ao domínio de uma cultura pública que se estabelece junto às sociedades. Esta diferenciação dialoga em alguns aspectos com as pesquisas da professora uspiana Cristina Costa (2016 e outros), que diferencia a “censura clássica” – promovida como política estatal, mais evidente em períodos abertamente ditatoriais -, da censura na atualidade, cujas características são sub-reptícias e, muitas vezes, de difícil diagnóstico. A censura é percebida como algo naturalizado nos cotidianos enquanto perspectiva sócio-cultural que se expressa de modo “indireto, plural e capilarizado” (COSTA, 2016, p.4) dentro das coletividades, em detrimento da censura centralizada no poder institucionalizado. Nesse sentido, “[...] a censura não tem mais uma logomarca ou um processo burocrático legitimador como no passado”, afirma Costa (2016, p.9). Além de suas diversas facetas evidenciadas nesse artigo, a referida autora a partir de sua análise da censura nos moldes contemporâneos, indica que as manifestações da censura hoje se dão por meio muito diversos: “ações judiciais, de pressão econômica, de assédio moral, de atitudes políticas de iniciativa do Estado [...] disfarçada de proteção, política de comunicação, defesa da ordem social” (p.9). À luz da realidade brasileira atual, não há coincidências quanto à leitura do nosso autoritarismo latente.

Finalmente, é importante considerar que há fatos históricos que fazem do Brasil um país com evidentes bases autoritárias em sua formação, em especial os mitos em torno da supremacia de classes cultural e financeiramente abastadas. Nos termos de Costa (2016, p.8), “a censura, onde quer que se manifeste, é sempre política, tem a ver com o exercício do poder, com privilégios, com dominação”. Como fenômeno “histórico” e “temporal” (p.8), em maior ou menor medida, a censura sempre rondou nossas ações cotidianas, muitas vezes de modo velado. A sua versão institucionalizada como política de Estado se dá como reflexo de uma prática que possui legado junto ao corpo social, ou seja, é uma realidade que o conjunto gregário já conhece e, muitas vezes, corrobora. O presente artigo representa um esforço de compreensão das possíveis leituras da censura como fenômeno histórico e repressivo, interligando o passado e o presente. Portanto, ela pretende ser uma contribuição para a fortuna crítica em torno da censura, especialmente frente às artes da cena. Em tempos de fragilidade no âmbito da democracia participativa, é preciso estar ainda mais atento aos elementos autoritários no nosso entorno, sob pena de reproduzirmos comportamentos adestrados em direção ao atraso político e social.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gessé Almeida. **Teatro e autoritarismo**: as bases coloniais da censura e o Conservatório Dramático Brasileiro. Revista Urdimento, Florianópolis, v.3, n.33, p. 363-377, dez. 2018.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci (org.). **Minorias silenciadas**: a história da censura no Brasil. São Paulo: EDUSP, Imprensa Oficial do Estado/FAPESP, 2002.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Livros proibidos, idéias malditas: o Deops e as minorias silenciadas**. São Paulo: Estação Liberdade: Arquivo do Estado, SEC, 1997.

COSTA, Cristina (org.). **Censura, repressão e resistência no teatro brasileiro**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2008.

COSTA, Cristina. **Censura em cena**: teatro e censura no Brasil. São Paulo: EDUSP, Fapesb, Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2006.

■ 124 COSTA, Cristina. **Isto não é censura** – a construção de um conceito e de um objeto de estudo. Intercom – XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo, 2016.

COSTA, Cristina. **Teatro e censura**: Vargas e Salazar. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 2010.

FIGARO, Roseli. **Teatro, comunicação e sociabilidade**: uma análise da censura ao teatro amador de São Paulo (1946 – 1970). São Paulo: Balão Editorial, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KHÉDE, Sonia Salomão. **Censores de pincenê e gravata**: dois momentos da censura teatral no Brasil. Rio de Janeiro: CODECRI, 1981.

MICHALSKI, Yan. **O palco amordaçado**. Rio de Janeiro: Avenir, 1979.

MICHALSKI, Yan. **O teatro sob pressão**: uma frente de resistência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro**: artistas da revolução, do CPC à era da TV. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

VANNUCCI, Alessandra. **A missão italiana**: histórias de uma geração de diretores italianos no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Recebido em 24/01/2019 - Aprovado em 14/05/2019



Como citar:

Araújo, G. (2019). Para além de 1964: censura e cumplicidade conservadora no Brasil frente às artes do espetáculo. *OuvirOUver*, 15(2), 112-125. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-8>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

## **A queda do céu: representação e mimesis em uma “arte índia”<sup>1</sup>**

PEDRO ERNESTO FREITAS LIMA

■ 126

Pedro Ernesto Freitas Lima é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília (UnB), na linha de Teoria e História da Arte, pesquisa narrativas curatoriais de caráter identitário. Graduado em Desenho Industrial pela Universidade de Brasília e Mestre em Arte pelo PPG em Artes Visuais da mesma instituição. (<<http://lattes.cnpq.br/5379538202080398>>).

AFILIAÇÃO: Universidade de Brasília (UnB) Brasília DF, Brasil .

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## ■ RESUMO

Pelo menos desde 2010, Moacir dos Anjos tem realizado curadorias de exposições de artes visuais nas quais, partindo de motes literários, discute com produções artísticas a situação de determinados discursos subalternos sob uma perspectiva pós-colonial. Entre elas, *A queda do céu*, realizada no Paço das Artes em São Paulo no ano de 2015, parte da obra homônima escrita pelo yanomami Davi Kopenawa junto ao antropólogo francês Bruce Albert para tratar da “questão indígena” e reivindicar o reconhecimento de uma produção artística no Brasil comprometida em trazer essa questão para o campo do sensível como “arte índia”. Pretendemos discutir aqui como a curadoria aciona procedimentos de representação e *mimesis*, recorrentes em muitas obras, de modo a construir seu argumento político a partir de diálogos com a obra de difícil classificação de Kopenawa e Albert.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

“Arte índia”, curadoria, representação, *mimesis*.

## ■ ABSTRACT

At least since 2010, Moacir dos Anjos has curated visual art exhibitions where, starting from literary motes, he discusses the situation of certain subaltern discourses from a postcolonial perspective. Among them, *A queda do céu*, held in the Paço das Artes, São Paulo, in 2015, is part of a homonymous work written by the Yanomami David Kopenawa with the French anthropologist Bruce Albert to address the "indigenous question" and demand the recognition of an artistic production in Brazil committed to bringing this issue to the aesthetic field as "arte índia". We intend to discuss here how the curatorship triggers procedures of representation and *mimesis*, recurrent in many works, in order to construct his political argument from dialogues with the mentioned literary work.

## ■ KEYWORDS

“Arte índia”, curatorship, representation, *mimesis*.

Atuando como curador, crítico, pesquisador em artes visuais e gestor de museu, Moacir dos Anjos tem se interessado por uma produção artística que poderia ser associada às problemáticas denominações “periférica”, “local”, “regionalista” ou “subalterna”. Partindo de um referencial pós-colonial, Anjos tem feito curadorias de exposições desde o final dos anos 1990 em que investiga relações identitárias a partir de critérios geográficos – como é o caso de seu interesse pelos “artistas nordestinos” – e sociais, como é o caso de suas curadorias mais recentes nas quais se interessa pela representação nas artes de grupos marginalizados aos quais são negados a cidadania por meio da supressão de direitos. Partindo da ideia de “literatura menor”, elaborada por Gilles Deleuze e Félix Guattari para a obra de Franz Kafka, Anjos propõe falar, para esses casos, em uma “arte menor” (ANJOS, 2017, p. 155), ou seja, uma arte que

se vale do vasto repertório de conhecimentos artísticos produzidos em toda parte (inclusive os autóctones), gradualmente acessíveis a mais e mais gente, para, a partir de um ponto de vista singular, acolher parte deles, descartar outro tanto e articular tudo aquilo de que se apropriou de um modo que lhe é único. A arte menor adiciona, dessa maneira, inflexões e sotaques específicos para a chamada língua internacional da arte, aquela que [...] reproduz seus valores particulares e contingentes como se fossem consensuais e permanentes (ANJOS, 2017, p. 156-157).

Essa concepção minoritária é estendida à curadoria, sendo possível, portanto, falar em “curadoria menor”, estratégia que coloca em dúvida formas hegemônicas de funcionamento do mundo corrente – e aqui podemos considerar os mais diversos âmbitos: social, político, artístico, entre outros – e de suas certezas (ANJOS, 2017, p. 158).

Podemos considerar a exposição *A queda do céu* (2015), montada inicialmente no Paço das Artes, em São Paulo, filiada a uma série de curadorias nas quais Moacir dos Anjos parte de um mote literário para apresentar uma seleção de obras de artes visuais que representam sujeitos marginalizados<sup>2</sup>. Tendo como referência a obra do xamã yanomami Davi Kopenawa escrita conjuntamente com o antropólogo francês Bruce Albert, Anjos discute a representação indígena na produção contemporânea de artistas brasileiros, estrangeiros e indígenas. Discutiremos como essa exposição debate a “questão indígena”, isto é, “uma história longa e continuada de roubo, agressão e silenciamento, protagonizada tanto por agentes particulares como por representantes do Estado” (ANJOS, 2016b, *on-line*), a partir dos procedimentos artísticos da *mimesis* e da Representação, procedimentos esses que, tendo como objetivo a representação do semelhante, tem como inerente à sua prática a criação/produção e a diferença. Tensão essa que podemos considerar presente tanto na curadoria de Anjos em questão quanto na “contra-antropologia” realizada por Kopenawa e Albert.

<sup>2</sup> As duas outras curadorias com essa proposta são Há sempre um copo de mar para um homem navegar (2010, 29ª Bienal de São Paulo), na qual, ao lado de Agnaldo Farias, Anjos discute aproximações entre arte e política; e Cães sem plumas (2014, Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães, Recife), que debateu a presença de despossuídos e marginalizados na arte.

Para isso, inicialmente apresentaremos a exposição, nos detendo sobre algumas obras em particular, especialmente sobre *Brasil nativo / Brasil alienígena* (1977) de Anna Bella Geiger. Tendo em vista a proposta curatorial em questão, discutiremos como a curadoria de Anjos aciona na obra de Geiger o problema da Representação e da *mimesis* de modo que o relato de Kopenawa e a opção decolonial passam a ser possibilidades de abordagem da obra *Brasil nativo / Brasil alienígena*. Finalmente, partindo de uma análise de como essa exposição representa a alteridade em termos de opacidade e transparência, debateremos a possibilidade de aproximação dessa curadoria de uma ação decolonial.

## 1. Um olhar sobre a exposição

Se continuarem se mostrando tão hostis para conosco, os brancos vão acabar matando o pouco que resta de nossos xamãs mais antigos. [...] esses homens que sabem se tornar espíritos desde um tempo remoto têm um valor muito alto. Bebem o pó de yãkoana continuamente, para nos curar e proteger. Repelem os espíritos maléficos, impedem a floresta de se desfazer e reforçam o céu quando ameaça desabar. [...] se desaparecerem todos [os xamãs], a terra e o céu vão despencar no caos. É por isso que eu gostaria que os brancos escutassem nossas palavras e pudessem sonhar eles mesmos com tudo isso, porque, se os cantos dos xamãs deixarem de ser ouvidos na floresta, eles não serão mais poupados do que nós. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 491).

129 ■

Esse é um dos trechos no qual o xamã yanomami Davi Kopenawa alerta para o que acontecerá caso o homem branco, visando atender sua crescente e “insaciável” demanda por recursos naturais, prossiga com o seu comportamento hostil em relação ao meio ambiente. Tal anseio por recursos naturais visa o financiamento de um modelo de progresso predatório, constituinte de um dos pilares da nossa modernidade ocidental. Essa advertência é tomada por Moacir dos Anjos como mote para discutir a condição das vozes indígenas a partir das artes visuais na exposição *A queda do céu*.

O livro de Kopenawa, escrito juntamente com o antropólogo francês Bruce Albert, apresenta a cosmogonia fundante da crença dos yanomami e narra a trajetória do xamã, o qual atua como líder e militante da “questão indígena”. Depois que sua boca “perdeu a vergonha” de falar a língua dos brancos, a partir de 1983, Kopenawa passou regularmente a “fazer chegar aos brancos os pensamentos dos habitantes da floresta e lhes falar com firmeza, inclusive em suas cidades” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 383) sobre as atividades ameaçadoras – não só para povos indígenas, mas também para os próprios brancos – como a mineração, o desmatamento, a construção de barragens e a introdução, muitas vezes voluntária, de doenças que devastam populações indígenas. Segundo Anjos, essas ações brutais e predatórias visam, em última instância, “a apropriação patrimonial das terras que os povos ameríndios habitam, levando-os a uma situação de despossessão absoluta que os priva do território físico e simbólico ao qual pertencem” (ANJOS, 2016a, p. 11).

## Segundo Anjos, essa curadoria tinha como objetivo

aproximar e articular trabalhos artísticos que prenunciam, evidenciam e combatem a progressiva despossessão sofrida por populações indígenas iniciada em seu contato involuntário com o colonizador branco: aquele que lhes quis e ainda quer subtrair a sua condição de humanos, e que não suporta o convívio com a diferença. (ANJOS, 2016a, p. 14).

A tomada de posição pelo curador é evidente quando esse afirma que entre seus objetivos está reunir e, portanto, amplificar vozes que “evidenciam” e “combatem” o processo contínuo de degradação infligido aos povos indígenas. Entre os artistas presentes em *A queda do céu* estão alguns nascidos ou residentes no Brasil, como Anna Bella Geiger, Cildo Meireles, Claudia Andujar, Leonilson, Maria Thereza Alves, Matheus Rocha Pitta, Miguel Rio Branco, Paulo Nazareth e Vicente Carelli; e outros estrangeiros como Harun Farocki, Jimmie Durham, Paz Errázuriz e Regina José Galindo; além de indígenas como Orlando Nakeuxima Manihipi-ther e Ailton Krenak. Ao escolher artistas de diferentes origens geográficas e étnicas, Anjos enfatiza a mensagem de Kopenawa de que o céu que ameaça desabar é uma unidade, e por isso não reconhece fronteiras e limites de territórios, afetando brancos e indígenas sem distinção. Vejamos algumas obras presentes na mostra.

Claudia Andujar se tornou referência de artista ativista desde quando começou a fotografar os yanomami em 1971 para a revista *Realidade*. Sua fotografia explora tanto uma dimensão lírica das práticas indígenas – como na série *Yanomami* (1971-1977), na qual Andujar está interessada nos momentos de transe de xamãs e no espaço insólito criado no interior das ocas devido à iluminação peculiar proveniente de frestas na cobertura de palha dessas moradias – como também realiza denúncia social, caso da série *Marcados* (1981-1983) (Figura 1), presente em *A queda do céu*. A série foi realizada em um momento no qual indígenas eram vacinados para serem protegidos de uma epidemia provocada pela aproximação dos brancos devido a construção da Rodovia Perimetral Norte. Identificando os fotografados com números, à maneira das imagens de condenados pela realização de algum crime, Andujar denuncia a situação precária e limiar de vida daqueles yanomamis.

Outras obras fotográficas estiveram presentes na exposição, como Kawésqar, os nômades do mar (1996) (Figura 2), trabalho da chilena Paz Errázuriz, que representa os últimos membros da etnia Kawésqar que ainda habitam a região austral do Chile, e a série Brasil (2013) (Figura 3), na qual Matheus Rocha Pitta, utilizando um procedimento que poderíamos considerar como metonímico, fotografa a icônica terra vermelha de Brasília. A observação atenta das imagens de Pitta revela pedaços de carne entremeados à terra (PRÊMIO PIPA, 2014, *on-line*). Considerando a proposta curatorial, a carne camuflada torna-se sugestão de violência, nos remetendo, por exemplo, aos confrontos por disputas de terra, nos quais são recorrentes os assassinatos de indígenas.



Figura 1. Claudia Andujar, Marcados, 1981-1983, fotografia. Vista da exposição *A queda do céu*, Paço das Artes, São Paulo, 2015.

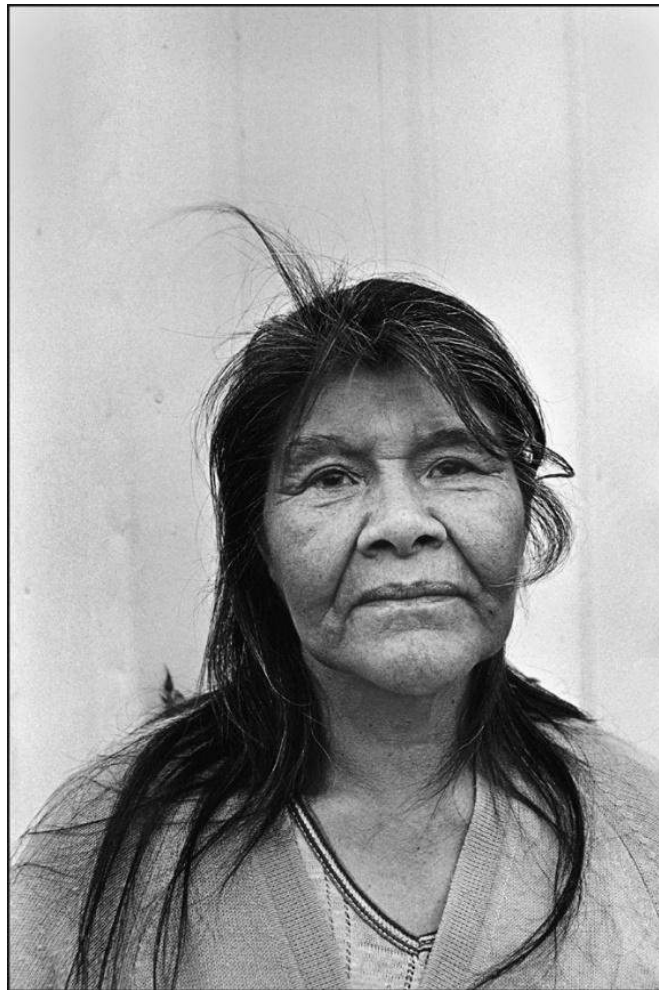


Figura 2. Paz Errázuriz, *Kawésqar, os nômades do mar* (1996), fotografia.



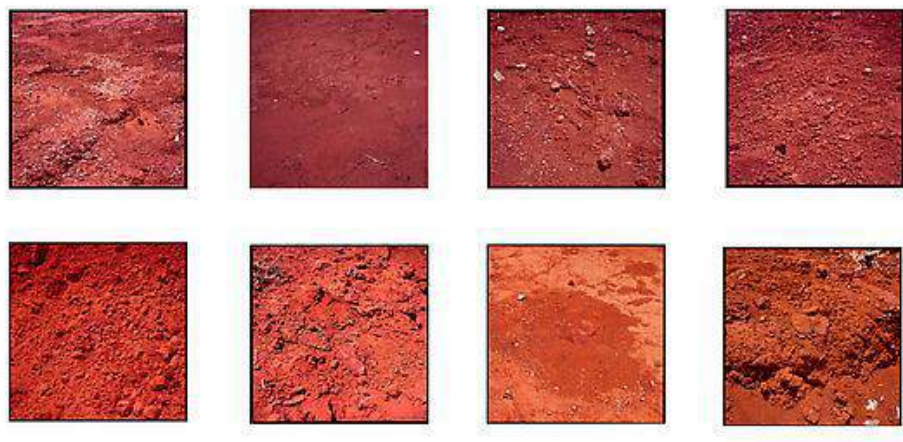


Figura 3. Matheus Rocha Pitta, Brasil, 2013, fotografia.

■ 132

*Tierra* (2013) (Figura 4), da guatemalteca Regina José Galindo, também comenta a investida contra terras indígenas, fazendo referência ao procedimento da terra arrasada usada pelo governo militar da Guatemala que, após chegar ao poder por meio do golpe de 1954, passou a perseguir, com apoio da oligarquia agrária local, povos indígenas, os quais eram considerados inimigos do regime. A performance de Galindo faz referência às fossas escavadas para sepultar corpos de indígenas mortos nesse enfrentamento<sup>3</sup>.



Figura 4. Regina José Galindo. *Tierra*, 2013, performance, vídeo.

<sup>3</sup> Informações sobre a obra *Tierra* estão disponíveis no site da artista. cf. < <http://www.reginajosegalindo.com/>> Acesso: 20 nov. 2017.

Outro artista presente na exposição é Cildo Meireles. A partir dos anos 1960 o artista integrou uma geração que partiu da aproximação entre arte e sociedade para comentar e criticar, por meio de trabalhos pretensamente políticos, as dimensões social, cultural e política do país que, naquele momento, estava subjugado ao violento e autoritário regime militar. Duas obras de Meireles estão expostas em *A queda do céu. Sal sem carne* (1976-2006) (Figura 5), uma instalação sonora e fotográfica produzida a partir de um áudio gravado nos anos 1970 que, segundo o próprio Meireles, tinha como objetivo produzir uma “radionovela sobre a situação do gueto em geral” (GRANDO, 2016b, *on-line*). A obra é resultado da sobreposição de registros de entrevistas com índios caiapós, os quais viviam naquele momento em situação marginal em Goiás, a vozes de homens brancos em meio a festas religiosas populares de matriz cristã realizadas na mesma região. Os ruídos resultantes de difícil entendimento compõe o espaço junto com cento e quarenta e quatro monóculos suspensos por fios, os quais permitem ver imagens de índios Krahôs e de habitantes de Trindade, cidade próxima ao local de onde teriam partido ordens de fazendeiros locais para o massacre dos mencionados índios (*idem, ibidem*).



Figura 5. Cildo Meireles, *Sal sem carne*, 1976-2006, instalação. Vista da exposição *A queda do céu*, Paço das Artes, São Paulo, 2015.

A outra obra de Meireles exposta é *Zero real* (2013) (Figura 6), na qual o artista elege as imagens de um indígena e de um interno de manicômio para representar, na forma de efígies, o valor quantitativo zero. *Zero real* faz parte da conhecida série na qual o artista insere, em determinados objetos familiares, elementos desviantes em relação àquilo que é considerado padrão. Ao (re)inserir em seus circuitos de origem os objetos modificados, Meireles ativa e subverte os próprios circuitos de circulação de símbolos e valores.



Figura 6. Cildo Meireles, *Zero real*, 2013.

Darei destaque aqui à série *Brasil nativo / Brasil alienígena* (1977) (Figura 7) de Anna Bella Geiger. Tomando como referência fotografias de povos indígenas realizando atividades cotidianas e que foram veiculadas como cartões postais pela editora Bloch nos anos 1970, a artista foi registrada pelo fotógrafo Luiz Carlos Velho encenando as mesmas situações ilustradas nos cartões. Os postais constroem imagens de indígenas enquanto seres idiossincráticos, habitantes de ambientes idílicos, construção próxima daquela consagrada pelo nosso modernismo dos anos 1920, na qual o indígena costumava ser representado de modo hierático, como indivíduo integral e coerente do ponto de vista identitário e social, à margem de tensões, como na obra de Vicente do Rego Monteiro (CATTANI, 2011, p. 52).

Para Tadeu Chiarelli, a artista parece empreender uma “busca de identificação nostálgica com o elemento nativo brasileiro” que, na realidade, não passa de um procedimento irônico para que a artista possa falar de si mesma (CHIARELLI, 2002, p. 116). A aproximação provocativa e desconcertante das duas sequências de imagens resulta em um mero pastiche diante da tentativa de representação e identificação com o outro, nos sugerindo a própria impossibilidade dessa identificação (*idem, ibidem*). A assimetria entre os postais e as imagens de Geiger enfatiza a diferença entre seus protagonistas, o que nos evidencia problemas relacionados às categorias artísticas da *mimesis* e da Representação, questões seculares fundamentais da História da Arte e que foram centrais no debate artístico até pelo menos a produção moderna das últimas décadas do século XIX.

Segundo Luiz Costa Lima (2013, p. 102), a *mimesis* teria sido a primeira grande teoria ocidental sobre as artes. Gestada na Grécia antiga, foi discutida no livro X da *República* de Platão enquanto prática que resultava em imitações de cará-



ter negativo uma vez que se afastavam das Ideias, do justo e do bom. Diferentemente da ideia de Leonardo da Vinci e de **Albrecht Dürer** do painel de vidro transparente interposto entre o referente e a mão do pintor, o qual garantiria uma reprodução do modelo em seu esplendor (HUCHET, 2012, p. 221), a *mimesis* não estabelece uma relação de transparência total entre referente e representado. Seu caráter de *imitatio* – termo consagrado no latim por Horácio – é sintetizado por Lima da seguinte forma: “na arte, a *mimesis opera pela produção de diferença, cumprida a partir de um horizonte de semelhança.*” (LIMA, 2013, p. 116, grifo do autor). Diferença e semelhança estariam, nesse caso, em harmonia, em um acordo tenso e dinâmico.



Figura 7. Anna Bella Geiger, *Brasil nativo / Brasil alienígena*, 1977, fotografia.

Stéphane Huchet, em seu texto *Do ver ao mostrar, Representação e Corpus da arte* também afirma a perspectiva de que “toda imagem é deveras invenção e que a Representação [...] é também um domínio produtivo, e não apenas ‘reprodutivo’” (HUCHET, 2012, p. 222-223). O autor demonstra que no século XVI, Giorgio Vasari, ao teorizar a imitação da natureza, já havia introduzido a noção de *invenção* como uma “faculdade produtiva de natureza subjetiva” (*idem, ibidem*, p. 228) dentro do contexto do preceito do *Natura vincere*, isto é, a arte como superação da natureza já que “torna visível o que a imediatidade do sensível recobre” (PAYOT, 1997, p. 79 apud HUCHET, 2012, p. 229). A *arti del disegno* seria uma unidade de três etapas principais: a “extração”, isto é, a recepção do sensível; a formação de um *concetto* (desenho interior, *cosa mentale*); e a expressão ou declaração (*dichiarazione*) desse *concetto* na forma sensível de uma obra (*idem, ibidem apud idem, ibidem*, p. 229-230).

Nos séculos seguintes, a discussão sobre arte a partir de sua relação com a natureza e sua capacidade de representá-la continuou relevante, ainda que em termos diferentes. O século XVIII iluminista vinculou e condicionou o ver ao conhecimento, vinculação essa desfeita no século XIX, cujo interesse estava em alcançar

uma pretensa inocência da percepção, uma “naturalidade” de cunho primitivista. O que é percebido nessas discussões é a disputa entre modelos culturais de “interpretação do real e da função perceptiva” (HUCHET, 2012, p. 232). A partir desse retrospecto, Huchet defende que a arte “não nasce da natureza, mas de certa ideia dela, e essa ideia já pertence inteiramente ao domínio da arte. A arte [portanto] nasce da arte.” (*idem, ibidem*). Desse modo, toda arte “significa a escolha manifesta de um recorte específico – estratégico – da/na realidade visual, certo tipo de gerenciamento das aparências” (*idem, ibidem*, p. 233), constatação que leva Huchet a defender a presença da Representação – enquanto categoria artística – na produção moderna e contemporânea, inclusive quando se trata de produções não figurativas.

Hoje, portanto, ainda se representa? Sim, porque ainda se encena, teatraliza-se, alegoriza-se, apresenta-se, expõe-se, isto é, recorre-se por essência ao exercício de produção de aparências significativas, porque geridas dentro de um sistema (ou de sistemas) que levam as poéticas visuais a inventar sequências críticas e a criar diferenças com os recursos dos signos. [...] Aliás, as recorrentes estéticas do corpo são, hoje, uma semiosis perfeita da indissociabilidade orgânica e simbólica da Representação intelectual e da afirmação icônica crua. [...] a forte presença nela [na arte contemporânea] de um estrato representativo ajuda a entender que a função representacional não é exclusiva das épocas de arte ilusionista. (HUCHET, 2012, p. 253-254).

■ 136

A obra de Anna Bella Geiger, ao pretender mimetizar o outro construído como idílico, explora a opacidade e a dimensão criadora da Representação e da *mimesis*. Há diferenças entre as fotografias da artista e as imagens dos postais, como a não adesão ao nu e à posição acocorada. Alternativamente a essas características, Geiger é retratada, nas imagens correspondentes, vestida e sentada em uma cadeira. Evidentemente, ainda temos que considerar suas diferenças fenotípicas, que nos levam a reconhecê-la como mulher, branca, provavelmente de classe média. Ainda, o título da obra enfatiza a diferença, por meio da oposição, dos termos *nativo* e *alienígena* e de seu contraste semântico presente na dualidade *autenticidade e estrangeiridade / falsidade*.

Diante do acionamento da relação entre opacidade e transparência na obra de Geiger, cabe ainda discutirmos como essa questão reverbera na exposição como um todo, tendo em vista sua proposta política.

## 2. Uma aproximação tensa

Moacir dos Anjos afirma seu incômodo com o fato de que a “questão indígena” tenha sido tão pouco investigada no país pela arte, pelas instituições e por seus profissionais, entre eles os curadores. Anjos faz então uma analogia entre as obras escolhidas para a exposição e a situação de subalternidade dos povos indígenas, propondo compreender essa produção artística filiada àquilo que nomeia como “arte índia”. Essas obras, segundo o curador, por serem “vozes minoritárias em meio a um eloquente silêncio que as cerca, é provável que o ruído que produ-

zem não consiga se transformar, por seus próprios meios, em discurso articulado e público.” (ANJOS, 2016b, *on-line*).

Essa tentativa de articular e amplificar vozes minoritárias nos leva a considerar que *A queda do céu* complexifica a noção geralmente aceita de curadoria enquanto construção diacrônica da história da arte ou como espetacularização e rendição ao *status quo* do capitalismo, como propõe Rosalind Krauss ao se deparar com o encontro entre museu e arte contemporânea a partir dos anos 1960 (*apud* OSORIO, 2015, p. 73). Naquele momento falava-se em uma “virada curatorial”, expressão utilizada para designar a centralidade do curador como proponente de narrativas alternativas em um contexto no qual as grandes narrativas passaram a ser questionadas. Indo além da concepção de Krauss, Luiz Camillo Osorio entende que a virada curatorial remete

à experimentalidade inerente à quebra das grandes narrativas progressistas ou enciclopédicas, e à procura constante por outras narrativas heterogêneas que ampliem nossas possibilidades de, através de exposições-ensaios, com a “mão forte”, mas não arbitrária da curadoria, imaginar outros passados esquecidos e inventar futuros inimagináveis no presente. No mínimo, essa virada curatorial visa provocar experiências que resistam às expectativas impostas pelos afetos e discursos hegemônicos. (OSORIO, 2015, p. 79).

137 ■

Voltando à obra de Kopenawa e Albert, para Eduardo Viveiros de Castro (2015, p. 24), *A queda do céu* é “a primeira tentativa sistemática de ‘antropologia simétrica’, ou ‘contra-antropologia’, do Antropoceno, a época geológica atual”. Com essa afirmação, Castro quer ressaltar que o relato oferece “uma explicação do mundo segundo outra cosmologia e uma caracterização dos Brancos segundo outra antropologia” motivada por uma curiosidade recíproca, originária tanto do antropólogo escritor quanto do xamã narrador. Essa preocupação em dar visibilidade a uma *outra* narrativa, a uma *outra* cosmologia e a *outros* modelos possíveis de organização social é uma questão comum à obra literária, à curadoria de Anjos em questão – considerando aqui também o que Osorio entende como a função do curador – e ao que Walter D. Mignolo chama de opção decolonial.

O pensamento e a ação decolonial questionam padrões coloniais de poder hegemônicos no Ocidente em domínios como a economia, o poder, o gênero, a sexualidade e a subjetividade, os quais são permeados pela retórica moderna do desenvolvimento, do progresso, da modernização, da salvação e da democracia (MIGNOLO, 2011, p. 14), valores fundamentais da epistemologia ocidental. Para Mignolo, a epistemologia indigenista, particularmente a noção de “comunal”, e a colocação entre parênteses de conceitos como os de “verdade” e “objetividade” seriam a base do questionamento do “padrão colonial de poder”, o que, consequentemente, ensinaria possibilidades decoloniais (*idem, ibidem*, p. 9-10; 52).

Dito isso, poderíamos afirmar que essa exposição pode ser entendida como uma proposta de fundo decolonial, na qual está em questão a visibilidade e a vocalização de sujeitos subalternizados – ainda que esse termo pertença ao vocabulário pós-colonial, ramo dos estudos culturais que, para Mignolo, ainda está assentada

em uma epistemologia eurocêntrica (BALLESTRIN, 2013, p. 95) – e a necessidade de um posicionamento questionador do pensamento hegemônico, universalista e eurocêntrico fundador da modernidade, sem contudo – e isso é fundamental enfatizar – perder de vista valores intrínsecos à arte como a opacidade, a ambiguidade e a polissemia. Assim como a proposta da obra de Kopenawa e Albert de realização de uma “antropologia simétrica” ou uma “contra-anthropologia”, as obras selecionadas por Anjos sugerem ao espectador a necessidade de uma contra-narrativa para pensarmos a “questão indígena”. No entanto, quando notamos a presença reduzida de artistas indígenas nessa exposição, passamos a questionar sua suposta prática decolonial. Eduardo Viveiros de Castro faz a seguinte observação sobre narrativas etnográficas:

Recusar aos índios uma interlocução estética e filosófica radicalmente ‘horizontal’ com nossa sociedade, relegando-os ao papel de objetos de um assistencialismo terceirizado, de clientes de um ativismo branco esclarecido, ou de vítimas de um denunciamento desesperado, é recusar a eles sua *contemporaneidade absoluta*. (CASTRO, 2015, p. 34).

■ 138

Anjos expõe desenhos do xamã Orlando Nakeuxima Manihi-ther e um vídeo do discurso do líder político Ailton Krenak na Assembleia Nacional Constituinte em 1987. Há ainda um vídeo de Paulo Nazareth (*Aprender a rezar Guarani Kaiowá para o mundo não acabar* [2012]), sem imagens, reproduzindo apenas o registro sonoro de ações ritualísticas de integrantes da tribo Guarani Kaiowá. Nessa exposição, vozes indígenas em primeira pessoa são minoritárias, o que nos evidencia o interesse da curadoria pela exploração da diferença e da opacidade inerentes à *mimesis* e à Representação enquanto procedimentos poéticos. Essa proposta curatorial reverbera questão semelhante ao que discutimos sobre *Brasil nativo / Brasil alienígena*: evidencia, ao falar sobre o outro, sua distância e diferença em relação a ele.

Caso a opção da curadoria fosse por uma maior presença de artistas indígenas, a exposição correria o risco de ser revestida pelos vernizes da autenticidade e da transparência, o que talvez a reduzisse a um evento de arte política. Contrariamente, percebemos que o interesse de Anjos está em realizar um evento de arte e política ou de “política da arte”. Ao se desviar da ingenuidade e do voluntarismo, a “política da arte”

se expressa no poder que a criação artística tem de embaralhar as coordenadas sensoriais com que usualmente se experimenta o mundo, abrindo fissuras nas convenções e nos consensos que organizam tanto a vida pública como a íntima. E é por ser capaz de desconcertar os sentidos, e de subjetivar esse desconcerto, que a arte pode, pelos próprios meios, reconfigurar os temas e as atitudes que se inscrevem nos espaços comuns de existência. É isso que assegura o lugar único que a arte ocupa na organização da vida e afirma sua capacidade de esclarecer e de reinventar as formas em que o mundo se estrutura (ANJOS, 2012. p. 13).



O também curador Gabriel Bogossian (2017, *on-line*) aponta lacunas no trabalho de Anjos, entre elas a ausência de “anteparos discursivos” – críticos, etnográficos ou históricos – para os desenhos yanomami exibidos, e de uma autocrítica do campo da arte que coloque em dúvida os próprios limites do campo. Entendemos que a crítica de Bogossian expressa um desejo pela aproximação e pela tradução da alteridade. Podemos evocar novamente a dificuldade de aproximação do outro percebida na obra de Anna Bella Geiger para afirmar que o reconhecimento dessa tensão, e não a tentativa de resolvê-la, é um dos méritos da exposição *A queda do céu*. Explorar no âmbito institucionalizado da arte os limites de interlocução entre vozes minoritárias, geralmente desarticuladas, consciente da limitação inerente a esses processos pretensamente representativos, impede que a exposição seja reduzida a um evento panfletário no qual a polissemia das obras estaria comprometida.

## REFERÊNCIAS

BANDUJAR, Claudia Andujar. Marcados, fotografia, 1981-1983, vista da exposição *A queda do céu*, Paço das Artes, São Paulo, 2015. Fonte: ANJOS, Moacir. *A queda do céu*. Folheto de exposição. São Paulo, SESC Rio Preto, 2016.

<https://doi.org/10.4000/artelogie.882>

ANJOS, Moacir dos. “Arte menor, gambiarra e sotaque”. In: FIALHO, Ana Letícia et al. **Depois do muro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p.111-128.

<https://doi.org/10.1017/s0963926800380282>

\_\_\_\_\_. “Por uma política da arte”. In: **Carlos Vergara Liberdade**. Impresso de exposição. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo, 2012.

<https://doi.org/10.1590/s0102-88392004000400004>

\_\_\_\_\_. “*A queda do céu*”. In: *A queda do céu*. Folheto de exposição. São Paulo, SESC Rio Preto, 2016a.

\_\_\_\_\_. “Arte índia”. In: Revista **Zum/colonistas**, São Paulo, 9 jun. 2016b. Disponível em:

<<https://revistazum.com.br/colonistas/arte-india/>> Acesso: 15 out. 2017.

\_\_\_\_\_. “Por uma curadoria menor”. In: ANJOS, Moacir dos. **Contraditório: arte, globalização e pertencimento**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2017. p. 155-168.

BALLESTRIN, Luciana. “América Latina e o giro decolonial”. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.11, Brasília, mai-ago 2013, p.89-117.

<https://doi.org/10.1590/s0103-33522013000200004>

BOGOSSIAN, Gabriel. “Um museu ausente: curadoria contemporânea e ativismo indigenista”. In: **Artelogie**, n. 10, 2017. Disponível em: <<http://artelogie.revues.org/882>> Acesso: 17 out. 2017.

<https://doi.org/10.4000/artelogie.882>

CATTANI, Icleia. **Arte Moderna no Brasil**. Belo Horizonte: C/Arte, 2011.

CASTRO, Eduardo Viveiros. "Prefácio: O recado da mata". In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 11-41

CHIARELLI, Tadeu. "A fotografia contaminada". In: CHIARELLI, Tadeu. **Arte internacional brasileira**. São Paulo: Lemos-Editorial, 2002. p.115-120.

ERRÁZURIZ, Paz. Kawésqar, os nômades do mar, fotografia, 1996. Fonte: ANJOS, Moacir. *A queda do céu*. Folheto de exposição. São Paulo, SESC Rio Preto, 2016.

GALINDO, Regina José. Tierra, performance, vídeo, 2013. Fonte: fotografia disponível em <<http://www.reginajosegalindo.com/tierra/>> Acesso: 30 out. 2017.

GEIGER, Anna Bella. Brasil nativo / Brasil alienígena, fotografia, 1977. Fonte: fotografia disponível em <<http://mam.org.br/acervo/2006-003-000-geiger-anna-bella/>> Acesso: 30 out. 2017.  
<https://doi.org/10.1093/oao/9781884446054.013.2000000107>

■ 140 GRANDO, Ângela. "Sal sem carne – para uma estética do gueto". In: **Artelogie**, n. 8, 2016. Disponível em: <<https://artelogie.revues.org/496>> Acesso em out. 2017.  
<https://doi.org/10.4000/artelogie.496>

HUCHET, Stéphane. "Do ver ao mostrar, Representação e Corpus da arte". In: HUCHET, Stéphane (org.). **Fragmentos de uma teoria da arte**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.  
<https://doi.org/10.11606/d.93.2016.tde-16032016-173305>

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LIMA, Luiz Costa. **Frestas: a teorização de um país periférico**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2013.

Matheus Rocha Pitta e Opavivará participam da Bienal de Taipei. In: Prêmio Pipa, 24 out. 2014. Disponível em: <<http://www.premiopipa.com/2014/10/matheus-rocha-pitta-e-opavivara-participam-da-bienal-de-taipei/>> Acessado em: out 2017.  
<https://doi.org/10.1093/oao/9781884446054.013.2000000028>

MEIRELES, Cildo. *Sal sem carne*, 1976-2006, instalação. Vista da exposição *A queda do céu*, Paço das Artes, São Paulo, 2015. Fonte: fotografia disponível em <<https://artelogie.revues.org/496>> Acesso: 30 out. 2017.

MEIRELES, Cildo. *Zero real*, 2013. Fonte: ANJOS, Moacir. *A queda do céu*. Folheto de exposição. São Paulo, SESC Rio Preto, 2016.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of western modernity**. Durham e Londres: Duke University Press, 2011.

OSORIO, Luiz Camillo. "Virada curatorial: o pôr-em-obra da exposição como poética relacional". In: **Re-ouvrouver** ■ Uberlândia v. 15 n. 1 p. 126-141 jan. |jun. 2019

**vista Poiesis**, n. 26, dez. 2015. p. 65-80. p. 73.

<https://doi.org/10.22409/poiesis.1626.65-80>

PITTA, Matheus Rocha. Brasil, fotografia, 2013. Fonte: fotografia disponível em <<http://www.sprovieri.com/artists/matheus-rocha-pitta/>> Acesso: 30 out. 2017.

<https://doi.org/10.1093/oao/9781884446054.013.2000000028>.

Recebido em 31/01/2018 - Aprovado em 02/04/2019

Como citar :

LIMA, P. E. F. (2019) *A queda do céu: representação e mimesis em uma “arte índia”*. OuvirOU-ver, 15(1), 126-141. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-9>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

## **Vestígios, ruínas e fotografias... ou sobre alguns acontecimentos da imagem**

RUBENS VENÂNCIO

■ 142

Rubens Venâncio é fotógrafo, doutor em Artes (UFMG) e professor do curso de Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri - URCA. Dedicar-se à realização de trabalhos autorais, à pesquisa em fotografia documental, fotografia e práticas artísticas, à curadoria e ações de formação. Tem experiência na área de fotografia, teoria da imagem na arte, processos fotográficos antigos, antropologia - com ênfase memória, ruína e poéticas do esquecimento.

AFILIAÇÃO – Universidade Regional do Cariri (URCA) – Ceará - Brasil

## ■ RESUMO

Este artigo traz algumas reflexões sobre o trabalho com a memória em suas manifestações poéticas por meio da fotografia, a partir da criação do ensaio fotográfico “iminências”, realizado em três locais do Ceará e composto por duas coleções: “lugar-ruína” e “lugar-memória”. Para tanto, adotei a ideia de “memória-montagem” que, junto a um fazer conceitual e artístico, possibilitou o entrelaçamento entre memória, esquecimento e ruína.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Fotografia, memória, ruína, esquecimento.

## ■ ABSTRACT

I sought with this research to work with memory in its poetic manifestations through photography, from the creation of the photographic essay "imminences", realized in three places of Ceará and composed of two collections: "place-ruin" and "place-memory". For that, I adopted the idea of "memory-montage", as well as a conceptual and artistic doing that intertwined memory, forgetfulness and ruin.

143 ■

## ■ KEYWORDS

Photography, memory, ruin, forgetfulness.

## O acontecimento-encontro

Olhar para as ruínas é desejar a explosão, perceber o que fugiu ao continuum (BENJAMIN, 2007, p. 517).

Ao mapear particularidades e problemáticas nos distritos do Baixo das Palmeiras, Baixo do Múquem e Cococi (locais que serão mais a frente apresentados), identifiquei dois cenários que pautaram a investigação visual e foram assim nomeados: os dois primeiros começam a ser fotografados a partir da ideia de “iminência da desapropriação” e o terceiro a partir da ideia de “iminência do desaparecimento”.

A coleção “lugar-memória” é composta por imagens criadas livremente sobre locais significativos apontados pelas narrativas dos moradores – seja por motivações afetivas, de memória, ou razões de outra ordem. Nessa coleção (em formato digital e realizada nos três espaços) procurei perceber pela via da criação fotográfico-imaginativa a relação com o espaço durante um cenário de desaparecimento e de imposição de desapropriações.

Já em “lugar-ruína” (feito com filme Polaroid grande formato) trabalhei no sentido de estabelecer memórias a partir das complexidades vividas pelos habitantes que estão dentro do contexto das iminências, mais especificamente, sobre os moradores dos Baixos que já se encontram nas novas residências após desapropriação e os que vivem em Cococi em meio aos destroços.

O Polaroid usado nessa pesquisa é um material que se encontra vencido e os que estão disponíveis para compra são vendidos, em sua grande maioria, em leilões na internet. Os químicos para revelação estão contidos dentro do envelope do filme e, devido a essa condição e somada à ação do tempo, a superfície fotográfica é afetada: ao puxar o lacre para abrir o filme e ver a foto, uma parte da imagem (ou toda ela) é deteriorada, tornando o resultado plástico sempre imprevisível: não sabemos qual parte e qual tamanho da imagem será corrompida.

Uma das questões norteadoras dessa investigação – que se deu entre 2013 e 2017 – foi como, com a narrativa fotográfica e as discussões propostas, surgirá uma tessitura que envolverá indivíduos, memória e ruínas? A criação dos “lugares” dependeu dessa questão. Mas que pessoas são essas, em qual cenário as experiências se deram?

Nos distritos rurais do Baixo do Múquem e no Baixo das Palmeiras moram centenas de famílias que vivem, em sua maioria, da agricultura familiar e partilham uma história e um intenso cotidiano de vivências. Ambos são distritos do município de Crato, região do Cariri cearense, e se encontram geograficamente entre suas principais cidades: Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha. Atualmente as comunidades estão ameaçadas pelo projeto do Cinturão das Águas do Ceará (CAC), maior obra hídrica do Estado, que prevê a construção de um canal que, entre outros, trará água da Transposição das Águas do Rio São Francisco para o Ceará.

O discurso da segurança híbrida não foi suficiente para convencer os moradores do abandono de suas residências e da agricultura familiar baseada na sustentabilidade ambiental – estes, por sua vez, não sabem por onde exatamente passará o canal, quantas famílias serão desabrigadas, para onde vão e qual será impacto ambiental – friso a proximidade dos locais com a Chapada do Araripe.

Nesse contexto não está em curso apenas a desestruturação territorial, mas outra de ordem humana: o desmonte de laços afetivos, alteração do modo de vida e, principalmente, a influência na memória dos moradores pela alteração/perda de vários vínculos, com suas memórias e identidades – momento em que a questão do esquecimento se põe. Algumas famílias já foram desapropriadas e outras aguardam as decisões do Estado, mas todas têm em comum a mesma preocupação: a iminência da desapropriação.

Cococi (“coco pequeno” em tupi-guarani), que já foi vila, distrito e cidade (extinta na década de 1960), está localizada no sertão dos Inhamuns, Ceará. Símbolo da colonização cearense, Cococi foi sede de uma das maiores sesmarias do Estado, desempenhando o papel de importante povoamento do Interior. Com suas histórias míticas e muito abalada pelo medo (a pistolagem e a violência contra os índios), o local já foi cantado em versos de Luiz Gonzaga.

Hoje, noticiada como abandonada, é um distrito de Parambu, a 50 km da sede do município. Na verdade um quase-local com oito moradores divididos em duas famílias que vivem da agricultura de subsistência, da venda de animais e outros serviços. Da antiga cidade, fora algumas casas que teimam em ficar de pé, ainda restam uma igreja (datada do século XVIII), o cemitério, uma parte da sede da prefeitura e o palacete da família Feitosa – família que fundou a então cidade.

Achada, Cococi perde-se nela mesma. Constituiu-se como um lugar que entrou em estado de latência, dormente, que parece não esperar mais nada além da passagem do tempo. Os silêncios dos destroços, ou os destroços causados pelos silêncios habitam esse distrito, bem como as ranhuras, fendas, espaços abertos-esquecidos, onde é possível perceber as particularidades da relação entre as ruínas, as pessoas e a paisagem. Algo também é comum a esses poucos moradores: a iminência do desaparecimento.

## **O acontecimento pulsa**

As dinâmicas de cada um desses espaços, as formas como eles se organizam enquanto espaço histórico, social e cultural lhes particularizam. Ao mesmo tempo, é essa realidade da dissolução de parte desses locais explorados pela imagem que os aproximou nessa investigação artística e funcionou como uma ponte entre a fotografia e a ruína.

O que se apresentou a mim como pesquisador e fotógrafo não foi apenas a situação de degradação ou abandono em que chegaram as edificações, mas como essas pessoas encontram-se envoltas nas iminências: por quanto tempo a cidade ficará de pé? Que memórias as pessoas levaram para as novas habitações? Como construir lembranças a partir da experiência do esquecimento?

O trabalho fotográfico trouxe à baila a questão da ruína e, assim, propus uma dobra: entre o contexto de ruínas ao qual as pessoas estavam submetidas e as da superfície fotográfica. A partir daí comecei a imaginá-las: de como essas iminências, ao anunciarem desapropriações e desaparecimentos, aparecem como elemento que detonariam uma visualidade.

Em “lugar-ruína”, o intervalo do deslocamento entre uma casa e outra determinou essa coleção, onde o significado mais latente da ruína não estaria na casa



abandonada, mas na atual, sem os antigos laços, uma representação edificada da ausência. Deslocamentos esses que foram compostos por pequenos entremeios: o esperar sair da casa após o aviso de desapropriação, a busca pela nova moradia, o mudar-se, o tempo para construir, o início do tempo do esquecimento, o adaptar-se ou não – para mim, todas são medidas temporais do abandono.



■ 146



Figura 1. Fotografias da coleção “lugar-ruína” em Cococi e nos Baixis, 2013-2017. Fotografias do autor.

Figura 2. Fotografias da coleção “lugar-memória” em Cococi e nos Baixis, 2013-2017. Fotografias do autor.



147 ■



No caso de Cococi a medida do intervalo é o tempo estendido que consome a cidade e que também me leva à pergunta: até quando os moradores terão as casas em que residem? Ou ainda: porque as pessoas passam e as ruínas permanecem? Em ambos, essas esperas caracterizaram o tempo das iminências. As fotos (Figura 1 e 2) são formadas pelas imagens das pessoas e não dos locais desmoronando e nem das marcas deixadas no chão e na paisagem – tais situações estão no “lugar-memória”.

Ao mesmo tempo, algumas fotos, por uma sintaxe da ruína trabalhada aqui pela imagem fotográfica, apontam para essas marcas: elas são a ação do tempo nos distritos, sumiu, mas tem restos, segura o olhar, fez pensar as mudanças. Sumiu, mas está lá, onde sumir parece ser da ordem do figurativo. Os borrões nas fotos em “lugar-ruína” são as iminências dispostas no enquadramento retangular, limites levemente ultrapassados quando as bordas misturam-se e fazem parte da imagem

O “lugar-memória” também prescindiu de uma narrativa lacunar, que precisou do intervalo, por situar-se entre o tempo que escuto as pessoas e fotografo; que precisou considerar as durações individuais dos moradores, na forma como cada um construiu suas expectativas e anseios. Muitas vezes voltava dias depois das entrevistas e vagueava pelos locais em busca de imagens inspiradas pelos relatos. Em outros, ia com os moradores pedindo que me indicassem lugares, o que me permitia voltar para fotografar.

Acompanhei as iminências e as ruínas, ano após ano, chuva após chuva, e veio as primeiras impressões: a iminência quando se concretizava ganhava a forma da ruína, deixava de ser da ordem do porvir para ser da ordem do acontecido. Uma alternância entre esses dois estados é percebida na vivência dos habitantes (seria essa uma dinâmica?): quando as ruínas crescem as iminências diminuem?

Em Cococi, Antônio e Ana (optei por usar apenas o primeiro nome dos moradores aqui citados) continuam em meio as suas atividades: o primeiro continua com as obrigações de vaqueiro, cuidando da terra e de sua casa. A segunda cuidando da casa, dos animais e outros afazeres além de atuar na atividade de zelar pela igreja – junto com Clemilde. Não à toa, é somente em suas casas e na igreja, em que todos desempenham atividades por ocorrer uma missa por mês, que eles conseguem manter alguns espaços conservados.

Em uma das fotos na Figura 1, cuja família está reunida, me vem à tona algumas impressões a partir dessas afazeres: todos mantêm seu cotidiano minimamente estruturado em sintonia com as possibilidades do lugar, ou seja, convivendo com a ruína. Esse existir está relacionado com um tipo de iminência que não é total, não pode ser previsto seu desfecho, porém se faz presente. A observação desse paradoxo – da ausência e presença – é importante porque ele se estabelece como uma caracterização do arruinamento, onde a ruína existe, mas não exclui o viver, e este se realiza em seus contextos de existência.

Ao considerar o exposto sobre os moradores de Cococi, lembro que eles, volta e meia, parecem esquecer que o lugar está sumindo. Ao mesmo tempo em que estão próximos às ruínas quando olham para a casa que caiu ao lado das suas, eles acompanham Diogo ir à escola todos os dias, ou recebem os vizinhos da fazenda ao lado que os visitam para atualizar as notícias. Clemilde, quando deixa cla-

ro que almeja terminar seus dias em Cococi, parece não atentar para o que ocorre ao redor, talvez não considere que a cidade pode vir a cair antes dela, que os moradores da outra casa podem mudar-se. É como se houvesse uma suspensão da ruína.

Ao viverem um esquecimento forçado, os moradores dos locais lembram a partir do que desaparece. Seus relatos são uma expressão de suas vivências sob o impacto e o convívio com as iminências, foram fundados por elas, não no sentido de terem uma origem, mas pensando a partir de quais contextos esses relatos vieram à tona. Assim a iminência existe, ela atua com e nas ruínas mais antigas de Cococi. Atua, como também no caso dos dois Baixis, no ato de recordar dos habitantes quando despertam suas memórias, bem como na fotografia que abriga o acontecimento – no caso, o que está sumindo pelas suas características físicas e químicas e pela minha atuação em não criar uma situação mínima de preservação.

A iminência na fotografia faz-se presente no filme quando a imagem é fixada em um suporte que já se encontra em deterioração, e quando essa mesma imagem é alterada pelo aumento da deterioração da superfície. No primeiro caso há uma alusão ao fato da iminência estar presente na vida dos moradores (imagem fixada), no outro há a sua instabilidade que não se deixar prever quanto ao seu aumento (em que direção ou tamanho a imagem será afetada).

Vejo o gesto fotográfico trabalhando essas memórias enquanto um acontecimento criado para/pela a imagem ao ordenar essas lembranças em nível narrativo-visual, onde as coleções representam a concretização do esquecimento em memórias performadas pela poética fotográfica. Gesto que também atuou levando em consideração que “(...) pra recordar é preciso imaginar” (DIDI-HUBERMAN, p. 97, 2012).

Tal qual as ruínas, as imagens que compõem o “lugar-ruína” existem como ambiguidades, se concretizam em algo e ao mesmo tempo deixam visualizar uma falta: o está sendo perdido – já que tantos relatos foram pautados pelo esquecimento. Já em “lugar-memória”, mesmo a ruína não estando em sua superfície, de forma material, ela está nas imagens e nos depoimentos – como no caso da última foto da Figura 2 em que Zé, agricultor dos Baixis, levou-me a um local que não sabe se será atingido pela obra, mas que já manifesta uma preocupação com o lugar, como um sentimento de ausência que se anuncia.

Em Benjamim (2007), Ricoeur (1997), Simmel (1998), a ruína tem uma nuance em comum: ela aponta para algo fora dela, por isso em sua base conceitual ela pode ser interpretada enquanto pista, abertura, representando algo que não existe. Esse “fora dela” desdobrou-se, para mim, no seguinte sentido: nas narrativas imaginadas construídas a partir dos relatos que, por sua vez, funcionaram como pistas que a fotografia perseguiu.

A discussão sobre a ruína nesse trabalho se deu no sentido de ser um vetor das memórias e da forma como somos tocados por elas: ela levou a pensar no passado, a sentir saudade, a lamentar o futuro, ela comunicou, portanto a ideia de ruína não se aproxima da de “escombros”, de restos mudos. A importância do reconhecimento da ruína que se dá pelo trabalho narrativo é o que a distancia dos escombros:

A ruína é assim um testemunho do passado sem funcionalidade no presente, mas que pelo estudo, pela reconstrução, torna possível re apresentar o sentido da história. Pelo contrário, o escombro é o testemunho da interrupção brutal da história e, como tal, a reconstrução que dele se pode reelaborar sofrerá sempre da impossibilidade de completude, pela suspensão de sentido que ele (escombro) exhibe. (VECCHI; RIBEIRO, 2012, p. 97).

Nesse sentido, a ruína enquanto vestígio, ou que deixa vestígios, é um vetor para discorrer sobre o aparecimento – Benjamin afirmava: “O vestígio é o aparecimento de uma proximidade, ainda que possa ser longínquo o que ele deixou atrás de si” (2007, p. 490). Pensando na narrativa construída pela criação artística, há uma função de conhecimento que se desenvolve no funcionamento do vestígio. A ausência não é total, ela existe na medida do que restou e no que podemos erguer de formulação teórica e artística a partir desses vestígios. Tal qual a presença, não é total porque existe enquanto algo que falta e, por mais opostos que pareçam, são sentidos que podem existir conjuntamente.

As fragilidades que permearam a memória das pessoas, o contexto enunciativo (desapropriação e desaparecimento) e o processo de captura de imagem, são os lugares onde se inscreveu meu processo de trabalho e se estabeleceram os testemunhos: instáveis e frágeis, mas que deixaram uma abertura, no caso: “De pensar que é nas instabilidades do filme que reside a potência artística” (FALCI, 2013).

Chama-se a lembrança de uma imagem do passado (RICOEUR, 2007) e não o próprio passado, entre outros, porque o passado está ausente e distante do presente-acontecimento onde se instala a possibilidade da recordação. As coleções foram construídas a partir das lembranças que surgiram com a situação de esquecimento na qual estão inseridos os moradores. Tendo em vista a vivência em lugares onde existem a desapropriação e o desaparecimento, o recordar tornar-se um operador da memória: dele sobressai a relação com o espaço, com o modo de vida, com a fotografia.

O ensaio, ao trazer em sua visualidade o desaparecimento, preparou determinado campo para entender um viver que se faz dentro de um esquecimento forçado, que o indivíduo lembra a partir do que desaparece, que as coleções podem ser arcabouços de lembranças que se retroalimentaram pela ausência. Onde pode ser visto tanto uma memória sendo inscrita fora das pessoas que recordam, como também a memória manifesta na fotografia (que visualmente as ordenou em uma superfície) e pela fotografia (como objeto tecnológico capaz de agenciar discursos). Em ambos destaca uma imagem que realça o trabalho com a memória, ouvindo-a, como uma escuta da alteridade, e inscrevendo-a em uma temporalidade particular:

A narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (ameaçado desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepitível), mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar. (SARLO, 2007, p. 25).

Enfim, as coleções representam a escolha dos meus procedimentos de trabalhos com os materiais, suportes e linguagem, com a participação das pessoas por meio de seus relatos e a gentil doação de seu tempo, problemas e intimidades – a narrativa visual comportou todos essas instâncias no momento em que as vinculou enquanto imagem capaz de contar histórias, de produzir sentidos e inteligibilidades.

Entretanto, como sincronizar o que para mim foram roteiros poéticos? Vide: os percursos dos moradores pelos caminhos de suas memórias; os percursos da fotografia em uma experiência visual de criação; e os meus percursos como fotógrafo. Aqui entra a “memória-montagem”.

Alicerçado na interação com os moradores fui escutando os relatos e criando meus caminhos como fotógrafo à procura de fotografias que não explicassem, mas que me levassem a inscrever em/com imagens todas aquelas multiplicidade de vivências e o cenário de ruínas. Assim, a fotografia, os testemunhos, a edição do ensaio, todas as etapas da construção visual, concretizaram esse que foi um gesto da imagem ou uma imagem-acontecimento.

Didi-Huberman (2012), com o que chamou de “imagem-montagem” ou “imagem-mentira”, debateu sobre um saber que nasce fundamentado na interpretação e associação de imagens dispostos em tempos distintos. Assim ele explana as “montagens imaginárias” (2012, p. 160):

(...) A legibilidade dessas imagens – e, por conseguinte, o seu eventual papel num conhecimento do processo em questão – só pode ser construída quando estas estabelecem ressonâncias ou diferenças com outras fontes, imagens ou testemunhos. O valor de conhecimento nunca seria intrínseco a uma única imagem, tal como a imaginação não consiste em imiscuir-se passivamente numa só imagem. Trata-se, ao contrário, de pôr o múltiplo em movimento, de não isolar nada, de fazer surgir os hiatos e as analogias, as indeterminações e as sobre-determinações em jogo nas imagens. (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 155).

A “memória-montagem” permitiu-me elaborar uma narrativa sobre ruínas pela fotografia, relatos e pelo texto – vide as coleções, os testemunhos e a discussão teórica – ao funcionar como uma maneira de ordenar vozes, escritas, imagens, e ao exibir o que está nas entrelinhas, o que está por escapar ao olhar, o que surgiu pelo trabalho imaginativo da memória.

As coleções foram um instrumento e efeito da montagem ao criar uma visibilidade ao mesmo tempo em que as imagens também giraram em torno dos testemunhos. Assim, a memória surgiu como fenômeno pelo trabalho poético da imagem – ou “(...) as proposições de experimentação da memória que as imagens podem evocar no presente. A imagem poética exercita o confronto com a perda e é capaz de reescrever uma nova memória” (KLATAU FILHO, 2012, p. 22).

O procedimento da “memória-montagem” significou a elaboração de um conhecimento pautado pela narrativa fotográfica e pela narrativa de memória dos interlocutores, no caso, pelos testemunhos que versaram sobre a relação com os



lugares vividos e imaginados, os laços de afetividade, a relação com a água e, também, sobre o que é recordar baseado em um cenário de esquecimento e instabilidades.

Acredito que uma forma de pensar a relação entre as duas narrativas no ensaio “iminências”, seja que ambas não explicam, não descrevem, mas imaginam, convidam, sugerem, são uma evidência sensorial. E que nas fotografias estão o encontro das minhas percepções e a dos moradores, sendo o ensaio uma forma de compartilhá-las.

Com essas narrativas foi possível aproximar a questão da ruína com a de acontecimento, considerando o que ficou para trás a partir da identificação do acontecimento e o que começou a ser produzido a partir de seu impacto, vindo a singularizar uma série de coisas: “Talvez possamos equivaler sempre Acontecimento e Singularidade” (SILVA, 2010, p. 20). Também considero que os significados elaborados pelo acontecimento (DELEUZE, 1982) – ele produz, vibra, reconfigura, singulariza etc –, podem ser vistos nas ações dos indivíduos ou presentes na imagem, estão relacionadas aos tipos de experiências que nós vivemos.

Os três locais instigaram-me à reflexão na busca por uma visualidade que particularizasse a minha inserção. Posso dizer que, de certo modo, esses acontecimentos também me perturbaram, mas como “(...) acontecimentos poeticamente transfigurados pela memória, apreendidos, como imagem (...)” (LISSOVSKY, 2005, p. 141). A fotografia ao expressar um visível que comportasse essas movimentações, pôde se tornar um acontecimento, ela é a expressão dessa experiência como singular, visual. Porque o acontecimento, com sua estreita ligação com o cotidiano, é da ordem da invasão, ele surge, mistura-se, traz algo novo – e invasão não significa necessariamente romper, mas inserir-se com outra dinâmica.

## O acontecimento produz

Há três acenos que representaram os fluxos desse trabalho, do ir e vir entre o pensar e a experimentação: o tornar imagem, o deslizar para dentro da imagem e a imagem-heurística. A memória-montagem foi um dispositivo que funcionou da seguinte maneira em relação a estes acenos: representou a criação da imagem no momento em que os Baixis e Cococi despontam como uma imagem-acontecimento; fez-me deslizar para dentro da imagem com a feitura do ensaio fotográfico; até o momento em que a imagem detonou as possibilidades de interpretação e conhecimento ao entrelaçar ruínas, esquecimentos e iminências, onde destaquei uma “capacidade de imaginação narrativa” (GINZBURG, 2012, p. 120).

A opção por trabalhar com o formato “coleções” está relacionada às posições desempenhadas pela fotografia, quando ela fundou contextos de interpretação para o que está sendo investigado. A partir desse momento, a fotografia presta-se não só a interpretar os testemunhos, mas a desdobrá-los em formas visuais, permitindo-me trabalhar com formatos diferentes, com preto e branco e cor e, principalmente, pela sua organização estar em sintonia com as problemáticas abordadas.

O que pediu o ensaio? O desejo de narrar, de alongar a superfície, a tensão com a palavra, a transformação de ideias em imagens. Nas coleções estão inscritos Cococi e os Baixis, em sentido material e discursivo. O que foi revelado é o que res-



tou dos espaços; a área da imagem ausente é o que passou – pessoas, acontecimentos –, é o traço do esquecimento, é o pressentimento de algo: o espaço vazio é a ausência percebida enquanto intuição, como o cego que não conhece pelos olhos.

O acontecimento não descreve, ele produz. Partindo desse pressuposto, verifico duas situações que entrelaçaram aqui a existência da fotografia: ela teceu experiências com a criação dos “lugares” e, ao mesmo tempo, proporcionou o encontro entre os lugares. Ela tornou-se acontecimento no momento em que Cococi e os Baixis revelaram-se inteligíveis pelo trabalho das coleções. O acontecimento também pulsa:

O acontecimento é uma vibração, com uma infinidade de harmônicos ou de sub-múltiplos, tal uma onda sonora, uma onda luminosa, ou mesmo uma parte de espaço cada vez mais pequeno ao longo de uma duração cada vez mais pequena. Porque o espaço e o tempo são, não limites, mas coordenadas abstractas de todas as séries, elas mesmas em extensão. (DELEUZE apud SILVA, 2010, p. 30).

De uma forma ou de outra a fotografia pulsou: os lugares de investigação e os acontecimentos estão conectados pelas experiências, sendo a fotografia uma proposição de organização delas de ordem visual, estética e sensível. Criar o “lugar-ruína” e o “lugar-memória” foi uma forma de ordenação dos acontecimentos ao mesmo tempo em que a fotografia tornou-se um: produziu o encontro, apagou demarcações físicas, potencializou a criação de visualidades e tornou-se um gesto do esquecimento e da memória. As coleções foram um acontecimento do olhar, onde escolhas, fugacidades e lacunas se inscreveram e deslizaram pelas superfícies.

A concepção das coleções, além de levarem em conta questões poéticas e formais, se estabeleceram como plataformas de observação e criação ao interpretar os acontecimentos à luz da experiência fotográfica. Representaram a fotografia manuseando o esquecimento e a memória: imaginando o presente em busca de efeitos de passado e projeções para o futuro; ela fugiu da simplicidade do armazenar, do inventariar as memórias – no máximo ela inventaria o ato criativo que perpassou o fazer fotográfico. Enquanto uns acreditam que a fotografia representa o ausente, aqui ela constrói a partir do ausente.

Na perspectiva de construção fotográfico adotada, o registro tornou-se uma materialidade do vestígio e não do real. Vestígios como os rastros de nossas intenções, do dispositivo técnico, dos materiais que optamos por trabalhar. O gesto favoreceu-me pensar em termos de um “isto está acontecendo”, ou “isto está se anunciando” e desenvolver um posicionamento diante da imagem que privilegia os processos, as problemáticas e os eventos (ROUILLÉ, 2009, p. 163).

Ver o que imaginava, imaginar pela ausência, ser afetado pela imagem, ter saudades. O ensaio versou sobre isso e também sobre se posicionar contra o que se esvai, sobre estar diante do apagamento com o aumento das ruínas – ele foi o tom, o som, o “ver” e, também, foi um discurso sobre recordar o esquecimento, de tornar-se objeto estético.

A superfície, ao transparecer o que emergiu, envolveu experiências de imer-

são: os vestígios, a minha passagem, os percursos realizados, os protocolos de criação, questionamentos conceituais voltados para a imagem, além de delicadas questões. Ela foi riscada pelos acontecimentos da pesquisa. A superfície é como uma dimensão de inscrição – tal qual a ruína e a memória –, bem como a fotografia, apropriando-se do que Deleuze afirmou sobre a filosofia, como uma arte da superfície: “Se você não constituir uma superfície de inscrição, o não-oculto permanecerá não-visível” (DELEUZE, 1992, p. 109).

Acompanhei os “lugares” e os esquecimentos transformando-se em imagem e permeado pela instabilidade: do ambiente sob iminências, do filme fotográfico; do lembrar a partir do que some, de escutar sobre o lugar arruinado na fala dos moradores; a partir do digital, como luz em pixel, memória em pixel, a ruína baseada na liquidez que é a formação numérica da imagem digital – ela, que carrega o ritmo acelerado da contemporaneidade, fez fluir vivências ditadas pelo ritmo da experiência.

Entendo a memória como um dispositivo por estar situada em um local de relações e forças, entre um conjunto de discursos e enunciados que nos provocam a pensar quais as suas particularidades na atualidade. Memória e esquecimento têm seus desafios sendo colocados pelas tecnologias e suas formas de registro, pelas redes sócio-técnicas, pelas formas como são difundidos, pela ampliação e consideração de outros tipos de documentos. Outras potências estão sendo exploradas e que somadas a outras possibilidades, misturam campos epistemológicos e delineiam uma expressão mais contemporânea da memória

Gostaria de encerrar esse artigo com algumas palavras acerca de duas fotos.

Momentaneamente, para efeito de análise, não li “A câmara clara” (BARTHES, 1984) buscando caracterizações ontológicas da imagem fotográfica, mas sobre a memória e a capacidade de afeição das imagens. O autor, ao analisar a foto de sua falecida mãe, centra o debate na ausência – essa foto nem mesmo é exibida no livro – e fala de um lugar que não existe mais, de um lugar do esquecimento, de um rastro documental. É esse lugar invisível que, justamente, traz a forma de como ele é afetado por essa memória, por caminhos afetivos.

Se o livro é como o seu ato de recordar, e a imagem é o local da rememoração, Barthes não só transforma a fotografia em um lugar do imaginar, mas estende esse estatuto ao que não existe mais ou ao que só passa a existir como rastro afetivo. Soulages assim comentou: “E a fotografia – Barthes expressou bem o fato – é essa arte que, ao mesmo tempo, se coloca como aquilo que pode vencer o esquecimento e se impõe como aquilo através do qual se dá o esquecimento (...)” (2010, p. 196).

A foto da moldura vazia na parede (a primeira da Figura 2) pode ser uma síntese das coleções e, porque não, dos percursos da fotografia: ela enquadra sem enquadrar; tem um presença arrebatadora no vácuo de seu espaço interno. Não enquadra porque as pessoas e os temas abordados são da ordem do fugidio, escapam-lhe, a enunciação da moldura não os comporta. Enquanto veredas, as ranhuras dentro da moldura são direções que começam fora dela ou partem dela a se encontrarem em pontos escondidos, até não vistos na fotografia e se dispersam novamente. São como janelas, cobogós, venezianas, claraboias por onde passa luz, a abrir e fechar com os ventos soprados – difíceis em vários meses do ano cearense.

Os materiais que compõem a moldura trazem forte o nosso imaginário das fotos antigas, as salas nos rincões do sertão – afinal, era o que se representava na parede das famílias como objetos de grande valor afetivo, até de culto. Contudo, essa madeira antiga, com ferros nas laterais e canaletas, é também a atualidade, a contemporaneidade de gestos da fotografia dados pelos traços de meu olhar: ao priorizar a interação, ao trazer os vestígios para o processo fotográfico.

A moldura é o ponto central de uma imagem maior, ela é parte da parede onde o tempo nela se desenha. Não a vejo como obra, mas a observo como um objeto por inteiro, ela é o resto da casa não vista, ela depõe sobre/com Cococi e os Baixis. Se fosse em busca de uma forma para as narrativas, elas seriam as marcas nas paredes a funcionar como sinais; também as rachaduras como trilhas; o reboco que cai a mostrar que o tempo não pede passagem; o caminho dos cupins são desenhos dos acessos pelos quais percorri. A luz a espreitar-se no cantinho azul...não sei para onde leva.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A Câmara clara**: notas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

<https://doi.org/10.17851/2359-0076.27.37.223-226>

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. São Paulo: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1982

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. Lisboa: KKYM, 2012.

FALCI, Carlos Henrique Rezende; SOUZA, Leonardo. **A potência poética da individuação em performances audiovisuais criadas com objetos-sujeitos tecnológicos**. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 22., 2013, Bélem. Anais...Bélem: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFPA, 2013. p. 3546-3561.

GINZBURG, Jaime. A interpretação do rastro em Walter Benjamin. In: SEDLMAYER, Sabrina; GINZBURG, Jaime. **Walter Benjamin**: rastro, aura e história. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

<https://doi.org/10.1590/s1517-106x2013000100016>

KLATAU FILHO, Mariano. **Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia**: memória das imagens. Bélem: Diário do Pará, 2012.

LISSOVSKY, Maurício. A memória e as condições poéticas do acontecimento. In: DODEBEI, Vera; GONDAR, Jô (orgs). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Vol. 3. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

<https://doi.org/10.18542/rmi.v4i5.2797>

SILVA, Fernando Machado. **Poiética do acontecimento**: Deleuze e Serres. Covilhã: Coleção Artigos Lu-soSofia, 2010.

SIMMEL, Georg. A ruína. In: **Simmel e a modernidade**. SOUZA, Jessé e ÖELZE, Berthold. Brasília: UnB. 1998.

Recebido em 15/06/2018 - Aprovado em 02/04/2019

■ 156

Como citar:

Venâncio, R. (2019) Vestígios, ruínas e fotografias... ou sobre alguns acontecimentos da imagem. *OuvirOUver*, 15(1), 142-156. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-10>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



## **Violentar o Corpo da Imagem: uma estratégia para representar e resistir à barbárie**

CAMILA MONTEIRO SCHENKEL

■ 158

Camila Monteiro Schenkel é professora e pesquisadora do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFRGS com estágio na Universidade de Bolonha. Em 2017, foi bolsista CAPES PNPd junto ao mesmo programa, investigando continuidades e descontinuidades entre a imagem digital e processos fotográficos que a antecederam. Integra o Grupo de Pesquisa do CNPq “Deslocamentos da fotografia na arte”.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul , Porto Alegre, RS, Brasil

## ■ RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre a representação e a problematização da violência em trabalhos de arte contemporânea, tomando como fio condutor “*Postais para Charles Lynch*”, do coletivo Garapa. Na obra, o grupo provoca falhas e ruídos em *frames* extraídos de vídeos de linchamentos para velar sua reprodução explícita e, simultaneamente, violar o corpo da imagem. Por meio da análise desse trabalho, da realização de entrevistas com os artistas e do diálogo com reflexões desenvolvidas por Joan Fontcuberta, Hito Steyerl e Jacques Rancière, procura-se investigar a presença e a circulação de imagens de suplício público do corpo no contexto da cultura digital, assim como o potencial da arte para ressignificá-las.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Arte Contemporânea, imagem digital, apropriação, violência.

## ■ ABSTRACT

This article reflects on the representation of the violated body in contemporary art through the analysis of “*Postais para Charles Lynch*”, by Garapa collective. In this work, the group provokes form and color distortions in frames extracted from videos of *lynchings* as a strategy to cover their explicit representation and, simultaneously, violate the body of the image. Considering interviews with the artists, the analysis of the work and texts of Joan Fontcuberta, Hito Steyerl and Jacques Rancière, this article investigates the presence and circulation of images of public body aggressions in the digital culture context, as well as the potential offered by art to reframe them.

159 ■

## ■ KEYWORDS

Contemporary art, digital image, appropriation, violence.



## Introdução

No início de fevereiro de 2014, a imprensa noticiava o caso de um adolescente que teria praticado assaltos pelo bairro do Flamengo, no Rio de Janeiro. A imagem que circulava pelas redes sociais de seu corpo negro nu, com sinais evidentes de espancamento, trouxe mais uma vez à tona os fantasmas da escravidão que, diariamente, evitamos encarar. Segundo a vítima, ele e mais três amigos que conseguiram escapar foram perseguidos por um grupo de cerca de trinta homens que atuavam na região, conhecidos como “justiceiros de moto”. Depois de ser agredido com capacetes, socos e pontapés, sem que ninguém na rua fizesse nada para impedir, o jovem de quinze anos foi despido e preso ao poste por uma correia de bicicleta (OLIVEIRA, 2014).

Outro caso emblemático do período ocorreu em São Paulo, no Guarujá, em maio do mesmo ano, quando a dona de casa Fabiane Maria de Jesus morreu após ser amarrada e espancada por moradores do bairro Morrinhos. Fabiane foi associada a um retrato falado que havia sido divulgado pelo *site* de denúncias populares Guarujá Alerta, junto com boatos sobre uma suposta sequestradora atuante na região, que estaria utilizando crianças em rituais de magia negra.

Impactada por essa série de eventos e pelo modo como eles foram cobertos pela mídia, a Garapa,<sup>1</sup> coletivo de fotógrafos fundado em São Paulo em 2008, desenvolveu um projeto de investigação voltado para o modo como imagens de violência são disseminadas pela internet. Além da preocupação com a banalização desse tipo de barbárie, outro disparador do trabalho foi o inflamado comentário da colunista Rachel Sheherazade sobre o episódio no bairro do Flamengo, transmitido pelo SBT no dia 4 de fevereiro:<sup>2</sup>

O marginalzinho amarrado ao poste era tão inocente que, ao invés de prestar queixa contra seus agressores, preferiu fugir antes que ele mesmo acabasse preso. É que a ficha do sujeito está mais suja do que pau de galinheiro. No país que ostenta incríveis 26 assassinatos a cada 100 mil habitantes, que arquiva mais de 80% de inquéritos de homicídio e sofre de violência endêmica, a atitude dos vingadores é até compreensível. O Estado é omissivo, a polícia é desmoralizada, a Justiça é falha. O que resta ao cidadão de bem que, ainda por cima, foi desarmado? Se defender, é claro. O contra-ataque aos bandidos é o que chamo de legítima defesa coletiva de uma sociedade sem Estado contra um estado de violência sem limite. E, aos defensores dos Direitos Humanos, que se apiedaram do marginalzinho preso ao poste, eu lanço uma campanha: faça um favor ao Brasil, adote um bandido (Apud GARAPA, 2015, p. 22).

<sup>1</sup> Coletivo fundado em São Paulo em 2008 por Leo Caobelli (Pelotas, R.S., 1980), Paulo Fehlauer (Mal. Candido Rondon, P.R., 1982) e Rodrigo Marcondes (São Paulo, S.P., 1979), três fotógrafos que decidiram trocar a redação de um grande jornal por um projeto que permitisse um maior investimento de tempo, energia e reflexão nas imagens que produziam. Seu trabalho artístico propõe tensionar as fronteiras entre documentário e artes visuais por meio de narrativas que integram múltiplos formatos e linguagens. Atuam também como uma produtora audiovisual, produzindo conteúdo para TV, *web* e cinema. No final de 2015, com a saída de Caobelli, a Garapa transformou-se em um duo. Como *garapa* (caldo extraído da cana-de-açúcar a partir do qual se produz a cachaça) é um substantivo feminino, o coletivo adota o artigo feminino ao se referir ao seu nome. Adotei o mesmo critério ao longo do texto.

<sup>2</sup> Trechos do discurso de Sheherazade e sua imagem, inclusive, acabaram incluídos no trabalho final.

A proposta do coletivo, intitulada “*Postais para Charles Lynch*”, foi contemplada com a Bolsa de Fotografia ZUM 2014, do Instituto Moreira Salles. Após um longo processo de compilação e análise de vídeos de linchamentos que circulam na internet, a estratégia encontrada pelo grupo foi procurar pensar esse tipo de imagem dentro de uma perspectiva histórica mais ampla e, ao mesmo tempo, explorar a maleabilidade das imagens digitais e a velocidade com que elas circulam nas redes. O projeto foi finalizado em outubro de 2015, tendo como resultado um livro de artista, com tiragem de duas cópias, que foi exposto no Estúdio Madalena e na exposição “Fotos contam fatos”, na Galeria Vermelho, em 2015 e, mais recentemente, na mostra “Corpo a corpo”, realizada no IMS Rio. O material pode ser visualizado por um público mais amplo em um vídeo disponível no site do coletivo, que mostra o livro sendo folheado, onde também se pode acessar um ensaio que comenta as reflexões geradas pelo projeto.<sup>3</sup> A partir da análise dessa obra, o presente artigo procura desenvolver uma reflexão sobre o modo como as imagens de violência que circulam pelos meios digitais podem ser trabalhadas pela arte contemporânea.

### **Charles Lynch e a persistência das imagens da barbárie**

Com a popularização de telefones celulares que permitem a um número cada vez maior de usuários fotografar, filmar e se conectar à internet a qualquer momento, imagens de linchamentos tornaram-se cada vez mais fáceis de produzir e compartilhar. Ainda que sejam proibidas pelas políticas de conteúdo de *sites* como YouTube, elas reaparecem em outro ponto da rede tão logo são banidas de determinado canal. A persistência desse tipo de material no tecido social pode parecer, à primeira vista, um sintoma das tensões da esfera pública contemporânea. No entanto, como nos lembra o trabalho desenvolvido pela Garapa, ela conta com um histórico mais longo. Assinalar com precisão as origens do fascínio por imagens de espetáculos públicos de suplício do corpo, sejam eles perpetrados pelo Estado ou por indivíduos comuns, seria evidentemente difícil. A opção do coletivo, em vez disso, foi investigar o surgimento do termo linchamento. É justamente essa gênese que dá nome ao trabalho.

Charles Lynch, a figura para quem são dedicados os postais do título, foi um fazendeiro do estado da Virgínia, nos Estados Unidos, que, durante o período da guerra de independência, instalou uma corte extrajudicial em seu condado para julgar e punir colonos que apoiassem a coroa britânica. A partir da Guerra da Secessão, o termo lynching passou a ser usado para fazer referência a execuções públicas com participação popular, que tinham como principais vítimas homens negros do sul do país. No final do século XIX, essas execuções tornaram-se assunto de registro fotográfico e até mesmo de comércio e troca de cartões postais, fato que levou, em 1908, os correios a determinarem a proibição de seu envio (GARAPA, 2015).

Uma amostra abrangente dessas fotografias e postais de linchamento foi reunida pelo colecionador James Allen e posteriormente publicada no livro “Without Sanctuary” (2000). Entre outras informações, o livro de Allen traz o depoimento de Leon F. Litwack sobre o linchamento de Thomas Brooks, ocorrido em Tennessee,

<sup>3</sup> Material disponível em <<https://garapa.org/portfolio/postais-para-charles-lynch/>>. Acesso: 30 jul. 2017.

1915, que nos ajuda a compreender o papel da fotografia nessas manifestações de violência popular:

Centenas de Kodaks clicavam no local do linchamento durante toda a manhã. Pessoas vinham de muito longe em automóveis e carruagens para ver o cadáver pendurado na ponta de uma corda... Fotógrafos de cartões postais instalaram na ponte uma máquina de impressão portátil, e colhiam uma safra na venda de cartões com a fotografia do negro linchado [...] Em várias escolas rurais a rotina do dia foi adiada para que meninos e meninas pudessem ver o homem linchado (Apud GARAPA, 2015, p. 32).<sup>4</sup>

Ao resgatar a história do termo, o grupo relaciona os linchamentos ocorridos nos Estados Unidos entre os séculos XIX e XX e o comércio fotográfico gerado por esses acontecimentos com os linchamentos registrados recentemente no Brasil e o modo como eles são divulgados na internet. Para o coletivo, tanto os postais do início do século quanto os vídeos que hoje são veiculados no YouTube se baseiam em uma linguagem visual usualmente associada a uma função documental (a fotografia ou o vídeo de celular), envolvem uma forma de compartilhamento popular em sua época (o correio ou a internet) e são, ainda, atravessados por um viés moralizante – “como se, por meio da transmissão, buscassem legitimar as ações representadas” (GARAPA, 2015, p. 44).

Essas aproximações são desenvolvidas pelo coletivo no ensaio “*Postais para Charles Lynch* (notas de um percurso sobre a barbárie)”, que comenta as motivações e as reflexões surgidas ao longo do trabalho. Nesse material, chamam a atenção as seguintes perguntas, que parecem indicar o cerne de sua investigação: “De que maneira a superexposição às imagens da violência nos afeta em relação aos eventos registrados? Esse afetar acontece no sentido da ação ou da imobilidade, da memória ou do apagamento?” (GARAPA, 2015, p. 6) Trata-se de dúvidas que se impõem a todos que produzem e consomem imagens, sintetizando um dilema histórico de fotógrafos que se dedicam a revelar os aspectos mais trágicos e sombrios da existência humana. Afinal de contas, com quais propósitos esses registros são produzidos e divulgados? E quais os efeitos de sua circulação?

O ensaio tem como base pesquisas do Núcleo de Estudos da Violência da USP e textos de Michel Foucault, Susan Sontag e Frank Möller, entre outras referências. Ao longo do texto, a questão dos linchamentos é abordada a partir de referências históricas a espetáculos públicos de suplício do corpo, considerações sobre a posição do espectador diante de imagens de violência e dados sobre linchamentos no Brasil contemporâneo.

### **Abrindo a Caixa de Pandora: o que fazer com esse tipo de imagem?**

A primeira fase do trabalho envolveu a busca e a compilação de vídeos de linchamento que se encontravam em circulação no período. A quantidade de regis-

<sup>4</sup> O depoimento também se encontra disponível no site <<http://withoutsanctuary.org/main.html>>. Acesso: 8 ago. 2017.

tros encontrada, por si só, já constitui um dado significativo: conforme levantamento do grupo, em julho de 2015 a pesquisa pelos termos “linchamento” e “linchado” no YouTube rendia aproximadamente 31.300 resultados (GARAPA, 2015, p. 50). Inicialmente, o material foi apenas armazenado, sendo que os vídeos muitas vezes nem eram assistidos por completo. Essa foi a etapa mais longa do projeto, que se estendeu por cerca de cinco meses, e foi realizada de modo individual por cada um dos integrantes do grupo. A parte de processamento do material coletado, que incluía tanto a decupagem e a transcrição de alguns vídeos quanto a seleção e a manipulação de imagens, foi realizada no período final da bolsa e durou em torno de um mês.

Diante do desafio de lidar com essas imagens que alimentam o ódio e a violência coletiva, o grupo optou por selecionar *frames* dos vídeos, transformando-os em imagens fixas, para depois realizar interferências em sua estrutura, de maneira a gerar distorções de forma e de cor. O processo escolhido para essas intervenções foi a manipulação direta do código desses arquivos, provocando dessa forma falhas e ruídos em sua aparência. A operação remete ao *glitch*, termo de origem alemã que designa um erro em uma máquina, aparelho ou sistema, utilizado para denominar falhas visuais que ocorrem em imagens eletrônicas e alteram sua aparência de maneira aleatória. Seja ele intencional ou acidental, o *glitch*, para o coletivo, “tem a capacidade de desnudar as estruturas (eletrônicas, econômicas, políticas) que organizam e se impõem ao mundo” (GARAPA, 2015, p. 60).

Para corromper os arquivos dos *frames* selecionados, a Garapa utilizou trechos de comentários postados no YouTube por algumas das pessoas que visualizaram os vídeos. Fragmentos desses textos, como os descritos abaixo, foram inseridos entre o código das imagens por meio de três *softwares* diferentes, provocando o surgimento de linhas, faixas e cortes.

- Si todos que fosse pego tivesse um tratozinho desses difícil seria encontrar ladrão
- Sou pai de família e torço por uma sociedade melhor. Alguns talvez não entenda mas as vezes é preciso derramar um pouco de sangue pra ter um pouco de paz. Devemos nos unir e se preocuparmos com nossos filhos que poderão ser vítimas fatais de monstro como esses quem perdeu seu filho na mão de um ladrão sabe o que estou dizendo.
- É engraçado o povo brasileiro só é macho quando tem um monte de gente junto... isso é tentativa de homicídio ou seja todos são bandidos.
- Lindo ver ladrão sendo linchado. Pena que não morreu.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Uma versão digital do trabalho pode ser consultada em: <[https://issuu.com/fehlauer/docs/postais\\_para\\_charles\\_lynych](https://issuu.com/fehlauer/docs/postais_para_charles_lynych)>. Acesso: 30 jul. 2017.





Figura 1. Garapa, *Postais para Charles Lynch*, 2015 (detalhe). Livro, 16cm x 27cm, 64 p. Fonte: arquivo dos artistas.

■ 164



Figura 2. Garapa, *Postais para Charles Lynch*, 2015 (detalhe). Livro, 16cm x 27cm, 64 p. Fonte: arquivo dos artistas.

Diferente do *glitch* tradicional, no qual os ruídos são gerados ao acaso, por problemas no funcionamento da câmera ou do computador, o *glitch* utilizado pela Garapa foi se tornando cada vez mais consciente, na medida em que os integrantes observavam os efeitos de diferentes tipos de interferência nos arquivos das imagens. Conforme o software, o tipo de arquivo utilizado (TIF ou jpg, por exemplo) e a posição na qual o texto era inserido no código, o resultado visual variava (Figura 1 e 2).

As operações plásticas realizadas pelo grupo funcionam como uma forma de diferenciação estética das imagens de linchamentos que circularam pela mídia e pelas redes sociais, assemelhando-se a veladuras que vão pouco a pouco encobrindo suas qualidades descritivas. Tais interferências podem ser vistas, ainda, como uma necessidade do coletivo de ocultar seu conteúdo de violência explícita a fim de conseguir trabalhar com elas e depois compartilhá-las. Ao mesmo tempo, a manipulação dessas imagens confere um efeito pictórico ao trabalho, concedendo-lhes uma aparência mais abstrata e até mesmo atraente. A elaboração de um ensaio teórico que problematiza a questão da representação da violência com base em argumentos históricos, sociológicos, filosóficos e artísticos poderia ser entendida, dentro desse contexto, como uma defesa antecipada dos autores a possíveis acusações de estetização da violência.

Entre as trinta e seis imagens impressas no livro, no entanto, algumas não sofreram interferências. No caso de duas delas, o motivo foi sua resolução, bastante baixa, que já oferecia algum tipo de ruído e dificuldade ao olhar. No caso de outras duas – a fotografia do adolescente carioca acorrentado ao poste e o retrato falado que provocou, por engano, a morte da dona de casa Fabiane Maria de Jesus (Figura 3) – o motivo talvez tenha sido o caráter emblemático que essas imagens adquiriram, não apenas para o grupo, mas para o próprio debate sobre a violência coletiva no país. No trabalho final, os *frames* manipulados foram associados a páginas que simulam seus códigos corrompidos, que permitem que se leia, entre letras e números, trechos dos comentários de pessoas que assistiram aos vídeos – esses sim, apresentados sem nenhum filtro que atenuie seu discurso de ódio (Figura 4).

165 ■



Figura 3. Garapa, *Postais para Charles Lynch*, 2015 (detalhe). Livro, 16cm x 27cm, 64 p. Fonte: arquivo dos artistas.



Figura 4. Garapa, *Postais para Charles Lynch*, 2015 (detalhe). Livro, 16cm x 27cm, 64 p. Fonte: arquivo dos artistas.

166

A técnica de impressão utilizada para a elaboração do livro, a risografia, reforça o aspecto pictórico do material, uma vez que a programação da máquina acentua a distorção e a saturação de determinadas cores. Além dessas imagens, o trabalho traz um texto em forma de roteiro, elaborado a partir de personagens e comportamentos recorrentes observados nos vídeos de linchamento, e uma fita LTO (*Linear Tape-Open*) na qual estão armazenados os vídeos compilados pelo grupo. Trata-se de uma mídia mais difícil de acessar, porém mais durável que discos rígidos externos. Os integrantes do coletivo associam essa fita à ideia de caixa-preta, uma vez que ela armazena as informações recolhidas ao longo de todo o desenvolvimento do trabalho. Tal imagem é reforçada pela capa de aço que envolve o livro.<sup>6</sup>

**Apropriação e manipulação de imagens no contexto digital**

“*Postais para Charles Lynch*” é o primeiro projeto para o qual os integrantes da Garapa não realizaram nenhuma captação direta de fotografias ou de vídeos, trabalhando apenas com apropriação. Seu ponto de partida são imagens que já se encontram em circulação, produzidas para fins de documentação e comunicação, sem objetivos artísticos. Ao mesmo tempo, é um trabalho que joga com a estrutura das imagens contemporâneas, investigando as relações entre a linguagem codificada da fotografia digital e a simulação icônica produzida cada vez que um desses arquivos é acessado.

O processo de apropriação e interferência em imagens digitais que caracteriza a elaboração de “*Postais para Charles Lynch*” revela outro elemento conceitual importante para o projeto: a ideia de pós-fotografia, especialmente do modo como ela é apresentada por Joan Fontcuberta. Essa referência aparece tanto no projeto

<sup>6</sup> Entrevista realizada com Rodrigo Marcondes em São Paulo em 16 dez. 2015.



submetido ao Instituto Moreira Salles quanto em declarações posteriores do coletivo. No artigo “Por um manifesto pós-fotográfico”, publicado originalmente em 2011, o fotógrafo catalão reflete sobre as mudanças proporcionadas pela popularização da fotografia digital, que provocaram um abalo irreversível no cânone do fotojornalismo. Em um mundo marcado pela “poluição icônica”, no qual a velocidade prevalece sobre o instante decisivo, as fotografias, anteriormente objetos de recordação, “se convertem em puros gestos de comunicação, cuja dimensão pandêmica obedece a um amplo espectro de motivações” (FONTCUBERTA, 2014, p. 130). As imagens, agora transformadas em pixels e adaptadas a nossa vida *online*, encontram-se disponíveis a todos. Em meio a essa abundância de fotografias, cabe ao artista, em vez da função de produzi-las, a tarefa de prescrever-lhes novos significados: “faz sentido esforçar-me para tomar uma foto adicional? [...] Vale a pena enriquecer a contaminação gráfica reinante?”, questiona o autor (FONTCUBERTA, 2014, p. 124).

A incorporação da estética da falha e a precariedade visual dos vídeos que são o ponto de partida de “*Postais para Charles Lynch*”, no entanto, poderiam ser relacionadas a outro texto em estilo de manifesto que também problematiza a imagem contemporânea: “In Defense of the Poor Image”, de Hito Steyerl. No ensaio publicado originalmente no jornal “E-flux” em novembro de 2009, a artista alemã analisa os efeitos causados pela transferência das imagens do contexto fixo e regado de arquivos e cinemas, por exemplo, às incertezas do cenário digital. Na medida em que perdem substância e ganham velocidade, a acessibilidade e o alcance de fotografias e vídeos se tornam mais relevantes do que características como qualidade formal, definição e nitidez.

A imagem pobre é uma cópia em movimento. Sua qualidade é ruim, sua resolução abaixo do padrão. Na medida em que se acelera, se deteriora. É um fantasma de imagem, uma pré-visualização, uma miniatura, uma ideia errante, uma imagem itinerante distribuída de graça, espremida por meio de conexões digitais lentas, comprimida, reproduzida, rasgada, remixada, e também copiada e colada em outros canais de distribuição. (STEYERL, 2012, p. 32) (tradução minha).<sup>7</sup>

Entre as consequências dessas transformações, Steyerl aponta que, por um lado, boa parte das imagens que circulam hoje na internet operam contra o fetiche da alta resolução, mas, por outro, acabam perfeitamente integradas a um capitalismo de informação. Livres e precárias, rápidas e onipresentes, essas imagens parecem responder às condições de nosso tempo, assim como a fotografia de base química cristalizou as aspirações da modernidade.

As imagens contemporâneas encontram-se migrando constantemente entre arquivos, pastas, computadores e celulares. A cada vez que são abertas e salvas novamente, são de alguma forma alteradas, afastando-se de suas origens e sua finalidade inicial. No caso específico de “*Postais para Charles Lynch*”, a Garapa, ao

<sup>7</sup> No original: The poor image is a copy in motion. Its quality is bad, its resolution substandard. As it accelerates, it deteriorates. It is a ghost of an image, a preview, a thumbnail, an errant idea, an itinerant image distributed for free, squeezed through slow digital connections, compressed, reproduced, ripped, remixed, as well as copied and pasted into other channels of distribution (STEYERL, 2012, p. 32).

selecionar, captar, manipular e imprimir trechos de vídeos em circulação possibilita que esse material seja visto de outras formas, ainda que no contexto restrito dos festivais de fotografia e das exposições de arte. O coletivo confere, assim, um novo tempo a essas imagens, abrindo-as para novos significados e outros tipos de funções.

### **E por que insistir em olhar para essas imagens?**

Tendo destacado algumas das questões de técnica e de linguagem que permeiam “*Postais para Charles Lynch*”, gostaria de voltar ao ponto de origem do trabalho: a representação da violência e o problema que a produção e a manipulação de registros reais da barbárie apresentam para artistas e fotógrafos que se propõem a lidar com esse tipo de material. Como nos lembra Susan Sontag (2003) em sua célebre reflexão sobre as fotografias de guerra, choque e vergonha se misturam quando olhamos para uma representação de um horror real. Mas qual seriam os efeitos de olhar para imagens de sofrimento extremos, e qual a linha que separa a sensibilização do *voyeurismo*? Como a autora aponta, no caso de imagens de atrocidade, espera-se, usualmente, “o peso do testemunho sem a mancha da artisticidade, que é associada à falsidade ou ao mero artifício” (SONTAG, 2003, p. 26) (tradução minha)<sup>8</sup>. Diante desse recato socialmente exigido, “talvez as únicas pessoas com direito a olhar para imagens de sofrimento dessa ordem extrema sejam aquelas que poderiam fazer algo para aliviá-lo [...] ou aquelas que podem aprender algo a partir dele” (SONTAG, 2003, p. 42) (tradução minha)<sup>9</sup>.

Poucos anos depois da publicação do ensaio de Sontag, o filósofo Jacques Rancière apresenta sua perspectiva sobre o mesmo tema em “A Imagem Intolerável”. Rancière inicia seu texto perguntando: “o que torna uma imagem intolerável? [...] Será tolerável criar tais imagens e propô-las à visão alheia?” (RANCIÈRE, 2014, p. 83). O próprio autor, no entanto, aponta para a armadilha da crítica ao espetáculo que culpa o excesso de imagens pela letargia em que se encontra o espectador contemporâneo:

Precisamos questionar essas identificações do uso das imagens com a idolatria, a ignorância ou a passividade, se quisermos lançar um novo olhar sobre o que essas imagens são, o que fazem e os efeitos que produzem [...]. É preciso pôr em causa a opinião corrente segundo a qual esse sistema [oficial de informação] nos submerge em uma vaga de imagens em geral – e imagens de horror em particular – tornando-nos assim insensíveis à realidade banalizada desses horrores”. (RANCIÈRE, 2014, p. 93-94).

A despeito de sua intenção crítica, a tese corrente de que o mal das imagens está em sua quantidade corrobora o funcionamento do sistema de informação oficial, ocultando o fato de que os meios de comunicação dominantes não nos

<sup>8</sup> No original: “For the photography of the atrocity, people want the weight of witnessing without the taint of artistry, which is equated with insincerity or mere contrivance” (SONTAG, 2003, p. 26).

<sup>9</sup> No original: “Perhaps the only people with the right to look at images of suffering of this extreme order are those who could do something to alleviate it [...] or those who could learn from it” (SONTAG, 2003, p. 42).

mostram, efetivamente, uma quantidade inapreensível de imagens de violência, mas, ao contrário, “reduzem seu número, tomam bastante cuidado para selecioná-las e ordená-las” (RANCIÈRE, 2014, p. 94). Tal paradoxo, mesmo que passe muitas vezes despercebido, talvez explique a necessidade de artistas e fotógrafos se voltarem frequentemente para esse tipo de imagem, com o intuito, como no caso da Garapa, de problematizá-las e recolocá-las em debate. Para Rancière,

se o horror está banalizado, não é porque vemos imagens demais. Não vemos corpos demais a sofrerem na tela. Mas vemos corpos demais sem nome, corpos demais incapazes de nos devolver o olhar que lhes dirigimos, corpos que são objeto de palavra sem terem a palavra (2014, p. 94).

“*Postais para Charles Lynch*” é uma coleção de imagens da brutalidade contemporânea retiradas de *frames* de vídeos que circulam clandestinamente pela internet, que foram rastreados e armazenados ao longo de meses pelo coletivo. Há um delicado limite ético implicado no trabalho com esse tipo de imagem, que envolve até mesmo a decisão de olhar ou não para elas. Sabe-se que, na maioria das vezes, os vídeos são produzidos por pessoas que presenciaram as agressões e que, na melhor das hipóteses, em vez de agir para interromper as ações, optaram por registrá-las e, em algum momento, decidiram divulgá-las, alimentando um círculo voyeurístico que estimula a reprodução da violência.

Ao mesmo tempo, esse tipo de imagem encontra-se há séculos em circulação, afetando o modo como percebemos e interpretamos o mundo. Ignorá-las pode constituir, também, uma forma de ignorar o sofrimento real infringido àqueles que nelas estão representados (SONTAG, 2003). Para Rancière, a possibilidade de tratar do que é visivelmente intolerável é uma questão de dispositivo de visibilidade, um sistema cuja visibilidade considera-se compartilhada por todos e que “cria certo senso de realidade, certo senso comum” (2014, p. 99).

Mas qual o sentido que as interferências plásticas provocadas por erros programados conferem aos trechos de vídeos apropriados pela Garapa? Em primeiro lugar, elas parecem expor a fragilidade das imagens digitais, cujos arquivos podem ser corrompidos não apenas intencionalmente, como no caso de “*Postais para Charles Lynch*”, mas durante sua própria migração de dispositivo para dispositivo e suas sucessivas gravações e visualizações. Em segundo lugar, mas de forma igualmente importante, elas conferem às imagens desses vídeos clandestinos o estatuto de arte e, com ele, o direito de circular em canais oficiais. Por meio dessa intervenção estética e desse decorrente processo de institucionalização, essas imagens se tornam eticamente toleráveis, podendo ser apresentadas em exposições, palestras e textos a um público mais amplo, que normalmente desviaria o olhar diante desse tipo de imagem. Como deixar-se afetar e como reagir a elas, a partir disso, fica a cargo do espectador.

## REFERÊNCIAS

ALLEN, James. **Without Sanctuary: Lynching Photography in America**. Santa Fé: Twin Palms Publishers, 2000.

FONTCUBERTA, Joan. "Por um manifesto pós-fotográfico". **Studium**, Campinas, n.36, jul. 2014. Disponível em: < <http://www.studium.iar.unicamp.br/36/7/>>. Acesso: 15 ago. 2017.

GARAPA. *Postais para Charles Lynch (notas de um percurso sobre a barbárie)*. São Paulo: Garapa, 2015. Disponível em: <<https://medium.com/mal-secreto/notas-de-um-percurso-pela-barb%C3%A1rie-5dfb35cc3929#.u1xr4uuhs>>. Acesso: 30 jul. 2017.

OLIVEIRA, Pâmela. Jovem preso a poste por 'justiceiros' perambula há dois anos pelas ruas do Rio. **VEJA**, Rio de Janeiro, 5 fev. 2014. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/brasil/jovem-pres-a-poste-por-justiceiros-perambula-ha-dois-anos-pelas-ruas-do-rio/>>. Acesso em: 12 set. 2017.  
<https://doi.org/10.17771/pucrio.acad.11775>

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SONTAG, Susan. **Regarding the pain of others**. Nova York: Picador, 2003.

STEYERL, Hito. "In defense of the poor image". In: **The wretched of the screen**. Berlin: Stenberg Press, 2012, p. 31-45.

Recebido em 09/12/2018 - Aprovado em 05/04/2019

Como citar:

Schenkel, C. M. (2019) Violentar o Corpo da Imagem: uma estratégia para representar e resistir à barbárie. *OuvirOUver*, 15(1), 158-170. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-11>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



## Luciano Berio, restaurador: análise de Rendering per orchestra (1988-90)

PAULO MIRANDA

■ 172

Doutorado, em andamento, na Universidade do Estado de São Paulo – Música/Teoria e Práxis do Processo Criativo (UNESP-PPGMUS). Mestrado em Artes – subárea Música (UFU-PPGARTE). Bacharelado em Música/Flauta transversal (UFU-IA). Desde 2012 é servidor técnico-administrativo do Setor de Multimeios do Sistema de Bibliotecas-UFU. Desenvolveu pesquisas na área de análise musical sobre importantes obras da literatura desse instrumento no século XX, tendo publicado trabalhos sobre *Voice*, de T. Takemitsu; *Jupiter*, de P. Manoury; *Synchronisms 1*, de M. Davidovsky; e *Kathinkas Gesang*, de K. Stockhausen. (<<http://lattes.cnpq.br/1369400461882363>>).

AFILIAÇÃO: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais.

## ■ RESUMO

Em *Rendering*, Berio propôs-se *restaurar* os esboços da *décima sinfonia* que ocupou Schubert em suas últimas semanas de vida. Este artigo investiga sua atuação sobre o *texto musical* schubertiano, desvelando o profícuo engajamento do compositor italiano com as vanguardas artísticas do século XX e, ao mesmo tempo, seu diálogo com importantes realizações da tradição musical. Evitando uma *intervenção fantasiosa*, a obra orienta-se pelas “linhas da restauração moderna de afrescos que visam reviver as cores antigas sem, contudo, disfarçar o dano causado pelo tempo” (BERIO, 1989). A hipótese norteadora é que os procedimentos escriturais adotados por Berio são implicitamente engajados nos preceitos da Teoria da Restauração (1963) de Cesare Brandi, ícone do *restauro crítico* italiano. As análises das estratégias composicionais do primeiro movimento de *Rendering* esclarecem, de um lado, o trabalho sobre a orquestração e contraponto visando reviver as cores de Schubert e, de outro, a intervenção sobre as *lacunas* entre os fragmentos através de uma argamassa musical tipicamente beriana.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Luciano Berio, *Rendering*, análise musical, restauração, Cesare Brandi.

173 ■

## ■ ABSTRACT

By *Rendering*, Berio intended to *restore* Schubert's *tenth symphony*, based on the sketches of that symphony that kept Schubert busy in his final days. This paper examines Berio's work on Schubertian *musical text*, uncovering the productive commitment of the Italian composer to the 20th century avant-garde art and, at the same time, his references to important works in music tradition. The composer avoids a *fanciful intervention* and follows the “lines of the modern restoration of frescoes that aims at reviving the old colours without however trying to disguise the damage that time has caused” (BERIO, 1989). Our guiding hypothesis suggests that Berio's writing methods are implicitly committed to the principles of Cesare Brandi's *Theory of Restoration* (1963), who is an icon of the Italian *critical restoration*. The analyses of the methods of composition of *Rendering* first movement reveal the work on orchestration and counterpoint on the one hand, aiming at *refreshing the colors* of Schubert, and, on the other, the intervention in the *gaps* between the fragments by means of a *musical cement* typical of Berio.

## ■ KEYWORDS

Luciano Berio, *Rendering*, musical analysis, restoration, Cesare Brandi.



A obra do compositor Luciano Berio (1925-2003), um dos expoentes da geração pós-weberniana, revela uma relação oblíqua entre a experimentação escritural pós-serial e uma aguçada consciência da música do passado. Esse traço poético beriano decorre da negação de um *grau zero* na música, premissa de seu pensamento (BERIO, 1985), e se efetiva por uma série de encontros com a tradição musical.

Profundamente afetado por essa *estrutura arquetípica*, Berio assume sua “tendência em trabalhar com a história, extraindo e conscientemente transformando ‘minerais’ históricos [...]” (BERIO, 1985, p. 66) (tradução nossa)<sup>1</sup>. Embora promovida por procedimentos composicionais diversos e guiada por considerações analítico-musicais, tal atitude pauta-se, sobretudo, na identificação afetiva de Berio com o repertório elegido<sup>2</sup>.

Assim acontece com *Rendering* para orquestra, composta entre os anos de 1988 e 1990. Nessa peça, Berio expõe sua forte admiração por Franz Schubert (1797-1828) ao debruçar-se sobre fragmentos de uma *décima sinfonia* (D936a)<sup>3</sup> que ocupou o compositor austríaco em suas últimas semanas de vida. Para ele, *Rendering* representa um “ato de amor por Schubert e pelos esboços de sua última sinfonia inacabada em Ré maior” (BERIO, 2006, p. 40) (tradução nossa)<sup>4</sup>.

Encantado pela complexidade dos fragmentos de Schubert, Berio propôs *restaurá-los* (BERIO, 2018). Ao transpor sua experiência composicional para o domínio das artes plásticas, o compositor nega uma atitude *reconstrutiva* em *Rendering* e orienta sua abordagem pelas “linhas da restauração moderna de afrescos que visam reviver as cores antigas sem, contudo, tentar disfarçar o dano causado pelo tempo, frequentemente deixando inevitáveis fragmentos vazios na composição” (BERIO, 1989) (tradução nossa)<sup>5</sup>.

Não se trata, pois, de uma reconstrução estrutural:

Eu não queria substituir Schubert, como alguns já fizeram fingindo interpretar sua vontade: eu preferia realizar e interpretar instrumentalmente o que Schubert nos deixou. Então completei os dados frequentemente estenográficos dos esboços e preenchi as ‘ausências’ entre um fragmento e outro com uma espécie de ‘argamassa’ musical: em certo sentido operando como os restauradores de hoje, que cobrem com substâncias apropriadas as partes perdidas de pinturas antigas, evidenciando, assim, as ausências. O que fiz foi, em suma, um restauro, mas não estrutural. Eu não estava interessado em criar uma continuidade artificial nos esboços de Schubert [...]. (BERIO, 2017, p. 367) (tradução nossa)<sup>6</sup>

<sup>1</sup> No original: Tendency to work with history, drawing out and consciously transforming historical “minerals” (BERIO, 1985, p. 66).

<sup>2</sup> A transcrição musical implica “identificação” e “generosidade” com o texto transcrito (BERIO, 2006, p. 35).

<sup>3</sup> A numeração das sinfonias de Schubert diverge a partir da sétima. Neste trabalho, considera-se a numeração utilizada por Berio e que segue a ordem consolidada pela editora Breitkopf & Härtel (cf. GRIFELL, 2017).

<sup>4</sup> No original: act of love for Schubert and for his sketches for his last unfinished symphony in D major (BERIO, 2006, p. 40).

<sup>5</sup> No original: lines of the modern restoration of frescoes that aims at reviving the old colours without however trying to disguise the damage that time has caused, often leaving inevitable empty patches in the composition (BERIO, 1989).

Implicitamente, sua fala reporta ao cenário artístico italiano do século XX, no qual o pensamento de Cesare Brandi (1906-1988) exerceu enorme influência. Discursando em prol de *intervenções críticas*, a teoria brandiana contribuiu para a sistematização das modernas práticas do restauro no pós-Segunda Guerra através, por exemplo, de suas observações referentes ao tratamento das lacunas. Assim, partindo-se de um entendimento transtextual da abordagem composicional de Berio<sup>7</sup>, neste artigo delinea-se a hipótese de que *Rendering* implica em procedimentos escriturais estreitamente engajados nos preceitos da restauração propostos por Brandi.

As discussões fundamentam-se na inter-relação entre aspectos da poética musical de Berio e a principal contribuição teórica de Brandi, a *Teoria da Restauração* de 1963<sup>8</sup>. Por meio da análise do primeiro movimento da obra, elucidase a *intervenção* de Berio sobre os fragmentos D936a investigando suas duas estratégias escriturais adotadas: de um lado, o trabalho sobre a orquestração e contraponto visando *reviver as cores antigas*; de outro, a intervenção sobre as lacunas entre os fragmentos através de uma *argamassa* musical tipicamente beriana.

### **Fragmentos de uma sinfonia e a gênese de *Rendering***

175 ■

No decurso de sua produção, são vários os trabalhos de Berio comprometidos com realizações de outros compositores da tradição ocidental<sup>9</sup>. *Rendering* exala o vigoroso senso histórico do mestre italiano, cujo caráter prospectivo dos esboços da derradeira sinfonia de Schubert tornou-se o principal estímulo do projeto. Para Berio, os fragmentos D936a oferecem indicativos de novos caminhos tomados por Schubert no gênero sinfônico, seu grande desafio composicional: “[...] o trabalho nesses esboços é visivelmente enorme e tudo parece olhar para o futuro” (BERIO, 2017, p. 255) (tradução nossa)<sup>10</sup>.

Em outubro de 1828, um mês antes de sua morte aos 31 anos de idade, Schubert iniciou a composição da *décima sinfonia*, sua última investida dentre tentativas que se reportam aos seus 14 anos<sup>11</sup>. Porém, foi somente na ocasião da comemoração dos 150 anos da morte do mestre vienense em 1978 que tais fragmentos receberam seu devido reconhecimento. Conforme menciona Bodley

<sup>6</sup> No original: Non mi sono voluto sostituire a Schubert, come del resto alcuni hanno già fatto pretendendo di interpretarne la volontà: ho voluto piuttosto rendere e interpretare strumentalmente quanto Schubert ci ha lasciato. Così ho completato i dati spesso stenografici degli schizzi e ho riempito le 'assenze' fra un schizzo e l'altro con una sorta di 'gesso' musicale: in un certo senso operando come i restauratori di oggi, che ricoprono con sostanze apposite le parti perdute delle pitture antiche e mettono così, in evidenza, le assenze. Quello che ho fatto è insomma un restauro, non però strutturale. A me non interessava creare una continuità artificiale negli schizzi di Schubert [...] (BERIO, 2017, p. 367).

<sup>7</sup> Para Menezes (2015, p. 81) “deparamo-nos com transtextualidade na obra de Berio quando certos elementos, por mais simples que possam parecer, implicam reenvio a outras coisas pelo viés de uma referencialidade mais ou menos explícita”. Este aspecto decorre do entendimento beriano da escritura musical enquanto Texto (BERIO, 2006): “um Texto multidimensional que está em evolução contínua [...]” (p. 49), “[...] como documento de um investimento e de um encontro de ideias e experiências” (p. 8).

<sup>8</sup> Cf. Brandi (2008).

<sup>9</sup> Destacam-se as transcrições de Monteverdi, Bach, Mozart, Boccherini, Brahms, Mahler, Verdi e Puccini.

<sup>10</sup> No original: “[...] il lavoro su questi schizzi è visibilmente enorme e tutto sembra guardare al futuro (BERIO, 2017, p. 255).

<sup>11</sup> Griffel (2017) menciona manuscritos datados de, aproximadamente, 1811, os quais atestam as primeiras tentativas de Schubert no gênero sinfônico.

(2008), técnicas modernas de datação possibilitaram que uma compilação de 17 páginas de manuscritos fosse reconhecida como três sinfonias inacabadas, todas em Ré Maior: D615 (1818), D708a (1821) e D936a (1828).

Os rascunhos de 1828 contemplam três movimentos em escrita para piano, com poucas indicações de instrumentação. Trata-se de um movimento *Allegro* de abertura, um *Andante* e, por fim, um *Scherzo*, os quais ocupam 12 páginas no total (4, 2 e 6, respectivamente). Seu caráter fragmentário é verificável pela escassez das partes internas e da linha do baixo já na frase de abertura do tema principal (Figura 1) – presente na terceira lauda dos esboços, pois se refere a uma segunda versão dessa *exposição*<sup>12</sup>.



Figura 1. Frase de abertura do tema principal, primeiro movimento (D936a). Fonte: Adaptado de Berio (1989).

Embora inacabada, são notórias as experimentações escriturais dessa *décima sinfonia*. Assim como constatado por Berio, Griffel (2017) também atesta as novas direções schubertianas:

Se pudermos considerar as seis primeiras sinfonias de Schubert como vestígios do espírito clássico e a *Sinfonia Inacabada* e a Grande Sinfonia em Dó Maior como primeiras atualizações românticas do gênero sinfônico, então veremos nos esboços de 1828 a chegada de um romantismo puro-sangue no mundo da sinfonia (GRIFFEL, 2017, p. 270).

Ao longo dos três movimentos, distinguem-se inovações formais, harmônicas e tímbricas que distanciam Schubert da produção musical de seu tempo e se revelam sem precedentes no gênero sinfônico. No *Allegro* de abertura, destacam-se: a mudança de andamento na seção do desenvolvimento (*Andante*),

<sup>12</sup> Schubert escreveu duas versões da exposição para o primeiro movimento, o que explica a marcação *Anfang* (Início) nesse trecho.

iniciada por uma solene melodia nos trombones sob a região de Si bemol (i.e., modulação para uma tônica mediântica da tonalidade principal, traço harmônico abundantemente explorado na última fase do sistema tonal<sup>13</sup>); e a ausência de recapitulação, saltando do desenvolvimento para a coda final, novamente marcada por uma mudança de andamento (Presto).

O que surpreende no segundo movimento é seu lirismo temático circundado por um ambiente sonoro que remete à Mahler. Tal aspecto é amplamente observado por musicólogos, como Griffel (2017) que aproxima esse *Andante* ao movimento lento da primeira sinfonia de Mahler, escrita seis décadas depois. Berio (1989) também enxerga essa relação prospectiva: “o clima expressivo do segundo movimento é impressionante: parece habitado pelo espírito de Mahler” (tradução nossa)<sup>14</sup>. A estrutura do movimento é ambígua, remetendo tanto a uma variação dupla quanto a uma forma estrófica:

A repetição de dois temas em unidades recorrentes alude a uma variação dupla, contudo o aparecimento surpresa de um novo tema e a ausência de procedimentos de variação convencionais são atípicos a essa estrutura. Por outro lado, as mudanças sutis entre as diferentes unidades, para não mencionar a qualidade lírica dos temas, sugerem uma forma estrófica modificada (METZER, 2000, p. 101) (tradução nossa)<sup>15</sup>.

177 ■

O último movimento (*Scherzo*) caracteriza-se por imbrincados contrapontos, o que supostamente reflete o contato de Schubert com o renomado mestre vienense de fugas, Simon Sechter<sup>16</sup>. Para Berio, “[...] esse movimento representa o contraponto mais complexo que Schubert escreveu. Talvez o próprio Beethoven raramente tenha alcançado esse tipo de refinamento no contraponto” (BERIO, 2017, p. 256) (tradução nossa)<sup>17</sup>.

O esquema formal desse movimento também apresenta explorações que ocasionam interessantes ambiguidades estruturais: a ênfase contrapontística e o caráter de *Rondó* entram em conflito com a designação dada por Schubert de *Scherzo*, aproximando-se mais de um *Finale*. Considerando-se a hipótese de que se trataria de uma fusão de ambos os caracteres, é possível presumir que, “nesse momento, Schubert acreditava que um bom *finale* sinfônico deveria estar apoiado em um intrincado esquema contrapontístico” (GRIFFEL, 2017, p. 271).

<sup>13</sup> Para uma minuciosa exposição dos satélites mediânticos, sua utilização profética na música de Schubert, bem como a importância desse recurso harmônico na última fase do tonalismo, ver Menezes (2002).

<sup>14</sup> No original: the expressive climate of the second movement is stunning: it seems inhabited by Malher's spirit (BERIO, 1989).

<sup>15</sup> No original: The repetition of two themes in recurring units hints at a double variation, although the surprise appearance of a new theme and the absence of conventional variation procedures are atypical of that structure. On the other hand, the subtle changes between the different units, not to mention the lyrical quality of the themes, suggest a modified strophic design (METZER, 2000, p. 101).

<sup>16</sup> Newbould (1984) afirma que Schubert assistiu apenas a uma aula de Simon Sechter. De fato, há uma carta do professor de contraponto – datada de 21 de Agosto de 1857 – ao crítico musical Ferdinand Luib e que atesta que Schubert compareceu a uma aula em 4 de Novembro de 1828, duas semanas antes de seu falecimento (cf. BERIO, 2017, p. 258).

<sup>17</sup> No original: [...] questo movimento rappresenta il contrappunto piú complesso che Schubert abbia mai scritto. Forse, lo stesso Beethoven ha raramente raggiunto questo tipo di raffinatezza nel contrappunto (BERIO, 2017, p. 256).

Embora imediatamente interessado nos esboços D936A desde sua “redescoberta”, o trabalho de Berio sobre os fragmentos dessa *sinfonia* iniciou-se somente em 1986. O primeiro projeto foi intitulado *Opus X* e sua estreia se deu em 1988, sob a regência de Nikolaus Harnoncourt junto à orquestra residente do festival *Schubertiade* em Hohenems, Áustria. Submetida a revisão no ano seguinte, a obra passou a ter dois movimentos, já sob o título de *Rendering*. Mais uma vez conduzida por Harnoncourt em 1989 no *Holland Festival*, em Amsterdã, tal versão foi duramente criticada pelo compositor, acusando o maestro de não compreender os princípios subjacentes à obra, tampouco sua *restauração* empreendida sobre os fragmentos<sup>18</sup>. A partitura final em três movimentos foi estreada em abril de 1990 pela Royal Concertgebouw Orchestra sob a direção de Riccardo Chailly, a quem a obra é dedicada.

### **Uma restauração crítica de Schubert: paralelos entre Berio e Brandi**

Em *Rendering*, é assumida uma dupla autoria: Schubert–Berio. Essa duplicidade exprime-se já no título da obra, aludindo a uma gama de significados associados à intenção artística de Berio, dentre os quais o da *interpretação* dos rascunhos de Schubert, manipulando-os conforme sua necessidade composicional; o da *tradução* desses fragmentos sinfônicos do passado para um estilo e linguagem modernos; e o da aplicação de *argamassa* sobre a superfície fragmentada schubertiana.

Sua abordagem enquanto *restaurador* enfatiza uma intervenção crítica sobre os esboços D936a, limitando-se a reviver as cores antigas e deixando intactas as descontinuidades.

*Rendering* é tanto orquestração quanto restauração, como a reparação de uma pintura danificada pelo tempo. Quando você vai a Assis, você encontrará belas pinturas de Giotto, algumas das quais estão danificadas. Assim sendo, em vez de tê-las restaurado por algum pintor estúpido que simula ser Giotto e preenche o que está faltando, eles decidiram deixar o branco, o concreto como estava, o que também é muito expressivo. Eu fiz a mesma coisa com Schubert (Berio in MULLER, 1997, p. 19) (tradução nossa)<sup>19</sup>.

Referindo-se ao projeto composicional de *Rendering*, Berio ressalta o caráter fragmentário desses esboços, sendo tal estado que o atrai. Suas falas evidenciam os *danos* e as descontinuidades, características tidas como expressivas para sua atuação enquanto compositor. Desse aspecto decorre outro mais

<sup>18</sup> Apesar de Berio reconhecer o interesse do maestro pela partitura de *Rendering*, ele acusa-o de não compreender os princípios de sua restauração. Para o compositor, Harnoncourt fracassou em não perceber a presença artística implícita de Berio na obra, além da sua insatisfação com os tempi mais lentos e com o excesso de vibrato presente nas seções conectivas berianas (cf. BODLEY, 2008, p. 240).

<sup>19</sup> No original: *Rendering* is both orchestration and a restoration, like the reparation of a painting damaged by time. When you go to Assisi, you will find beautiful Giotto paintings, some of which are damaged. Now instead of having them repaired by some stupid painter who pretends to be Giotto and fills in what is missing, they decided to leave the white, the concrete as it was, which is very expressive too. I did the same thing with Schubert (Berio in MULLER, 1997, p. 19).

profundamente enraizado na poética beriana: a ferrenha crítica àquelas *intervenções* musicológicas em *textos* antigos a fim de restabelecê-los na sua integridade, completando-os tal como o compositor poderia ter feito.

Quando redescobertos em 1978, os fragmentos D936a rapidamente despertaram esse tipo de interesse entre musicólogos e compositores<sup>20</sup>. Considerando tais atitudes como pastiches, Berio tece sua crítica aludindo, mais uma vez, à atividade do restauro: “Esta é uma forma curiosa de mimeses que tem algo em comum com aquelas restaurações de quadros às vezes responsáveis por danos irreparáveis, como no caso dos afrescos de Raffaello na Farnesina, em Roma” (BERIO, 2018) (tradução nossa)<sup>21</sup>.

A fala do compositor seguramente condena as “restaurações” empreendidas por Newbould sobre as seis sinfonias inacabadas de Schubert<sup>22</sup> e expõe mudanças paradigmáticas que direcionaram a Restauração ao longo do século XX na Itália, contexto no qual se desponta a teoria brandiana. O pensamento de Brandi acolheu as aquisições do chamado *restauro crítico*, advindo no pós-Segunda Guerra devido à necessária sistematização dessa atividade em obras e monumentos destruídos por bombardeios e submetidos a inúmeras intervenções irresponsáveis. Sua teoria objeta veementemente os preceitos empíricos, os reduzidos meios teóricos empregados e as decisões guiadas pelo aspecto documental (e não estético) da obra, características que fundamentavam o chamado *restauro filológico* que dominava essa atividade ao início do século (KÜHL, 2007).

Equiparado à atitude de conclusão de obras inacabadas, Berio (2018) também desaprova o pensamento filológico: “Nunca me senti atraído por aquelas operações de burocracia filológica que, às vezes, levam musicólogos a simularem serem Schubert (se não Beethoven) e a ‘completar a Sinfonia tal como o próprio Schubert poderia ter feito’” (tradução nossa)<sup>23</sup>. Essas críticas dirigem-se, sobretudo, àquelas operações que enfatizam a perspectiva documental da obra de arte, desrespeitando as fases pelas quais ela passou e as marcas dessa translação no tempo.

As premissas da *restauração crítica* de Brandi fundam-se no reconhecimento dialético da historicidade da obra de arte. Entendendo a instância histórica da arte “[...] como produto humano realizado em um certo tempo e lugar e que em certo tempo e lugar se encontra” (BRANDI, 2008, p. 29), tal dialética torna-se fundamental na delimitação do campo de atuação da intervenção de restauro. Destarte, Brandi designa três acepções do tempo histórico: a *duração* da formulação e exteriorização da obra pelo artista; o *intervalo* entre o término do processo criativo e o momento em que a consciência do fruidor atualiza a obra; e o *átimo* da revelação da obra na consciência.

<sup>20</sup> Dentre essas tentativas, incluem as realizações de Brian Newbould (1980) e Pierre Bartholomé (1983). A reconstrução de Newbould, por exemplo, está disponível pela coleção Schubert: The 10 Symphonies (cf. NEWBOULD, 1984).

<sup>21</sup> No original: This is a curious form of mimesis that has something in common with those picture restorations sometimes responsible for irreparable damages, as in the case of the Raffaello frescoes at the Farnesina in Rome (BERIO, 2018).

<sup>22</sup> Newbould (1984) propõe “a restauração das obras sinfônicas de Schubert” com o objetivo de completá-las “como o próprio Schubert poderia ter feito”.

<sup>23</sup> No original: I have never been attracted to those operations of philological bureaucracy which sometimes lead musicologists to pretend they are Schubert (if not Beethoven) and ‘complete the Symphony as Schubert himself might have done’ (BERIO, 2018).



Dessa categorização, percebe-se a raiz das críticas acima tecidas:

Claro está que não se poderá falar de restauração durante o período que vai da constituição do objeto à formulação concluída. Se poderá parecer que seja um restauro, dado que a operação acontece sobre uma imagem por sua vez concluída, na realidade, tratar-se-á de uma refusão da imagem em uma outra imagem, de um ato sintético e criativo que desautoriza a primeira imagem e a sela em uma nova (BRANDI, 2008, p. 60).

O teórico italiano denomina tal atitude como *restauração fantasiosa*, “a mais grave heresia da restauração”, aquela que tenta inserir o restauro “exatamente na zelosíssima e não repetível fase do processo artístico” (BRANDI, 2008, p. 60). O autor também declara como absurda a *restauração de repriminção*, visando extirpar o decurso do tempo entre a conclusão da obra e o presente. Nesse sentido,

[...] o único momento legítimo que se oferece para o ato da restauração é o do próprio presente da consciência observadora, em que a obra de arte está no átimo e é presente histórico, mas é também passado e, a custo, de outro modo, de não pertencer à consciência humana, está na história (BRANDI, 2008, p. 61).

Em *Rendering*, descartando qualquer atitude reconstrutiva, Berio contemporiza essa dialética histórica reconhecida pelo restauro brandiano. Na peça, destaca-se a *poética paradoxal* de aproximação e distanciamento da música de Schubert, especialmente quando emergem as seções compostas por Berio, i.e., seu tratamento das *lacunas* através de um universo sonoro completamente distinto. Bodley (2008, p. 248) considera como crucial as oposições na obra, afirmando que “*Rendering* é uma montagem de começos e finais, um encontro improvável entre juventude e velhice. A inventividade de Schubert é absorvida por Berio e reformulada dialeticamente em termos modernos” (tradução nossa)<sup>24</sup>.

O âmago de *Rendering* é justamente a dialética passado-presente. Por um lado, há a *cor* sonora de Schubert, *revivida* pela orquestração dos fragmentos D936a e pelo preenchimento de suas vozes internas (BERIO, 2018). Berio segue estritamente as esparsas indicações de instrumentação deixadas nos manuscritos e faz uso da mesma orquestra aplicada por Schubert nas tardias *Sinfonia Inacabada* (1822) e *Grande Sinfonia* (1826)<sup>25</sup>.

Ademais, há preenchimentos nas vozes internas de alguns trechos da *décima sinfonia* que remetem à escritura da *Sinfonia Inacabada*. Um caso emblemático ocorre a partir do quarto compasso do *Allegro* de *Rendering*<sup>26</sup>,

<sup>24</sup> No original: *Rendering* is a montage of beginnings and endings, an unlikely bringing together of youth and age. Schubert's inventiveness is taken up by Berio and reformulated dialectically in modern terms (BODLEY, 2008, p. 248).

<sup>25</sup> Possivelmente, sua escolha pautou-se pela utilização de trombones nessas sinfonias, bem como nos esboços D936a. Como o próprio compositor afirma: “Conheço Schubert muito bem porque lhe fiz uma espécie de ‘operação’ cerebral para entender como ele teria realizado a orquestração” (BERIO, 2013, p.453-54).

<sup>26</sup> Berio não faz uso da numeração de compassos na obra, somente cifras de ensaio.



primeira inserção contrapontística de Berio em que uma figuração regular de semicolcheias é incorporada às cordas. Funcionando como *motor rítmico* de todo o movimento, esse padrão de preenchimento reporta-se à escritura dos violinos na *Sinfonia Inacabada*, tema principal do *Allegro moderato* (Figura 2).

The image displays two musical excerpts. The upper excerpt, titled 'Berio', features three staves: Violin 1 (vln.1), Violin 2 (vln.2), and Viola (vle.). Each staff contains a rhythmic pattern of eighth notes, starting with a dynamic marking of *pp* (pianissimo). The lower excerpt, titled 'Schubert', shows two staves for Violini (Violins). It also features a rhythmic pattern of eighth notes, with a *pp* dynamic marking. Both excerpts are in a key signature of two sharps (D major or F# minor).

Figura 2. Preenchimento contrapontístico incorporado em *Rendering* e, abaixo, o *motor rítmico* da *Sinfonia Inacabada* de Schubert. Fonte: o autor.

Por outro lado, embora a manutenção das *cores originais* aluda ao universo schubertiano, essa experiência sinfônica hesita quando emergem as lacunas. “Berio não suprime esses espaços nem os conecta com preenchimento estilisticamente apropriado, como poderia ser feito em uma conclusão, mas, ao contrário, deixa-os intactos e adiciona seu próprio material” (METZER, 2000, p. 98) (tradução nossa)<sup>27</sup>.

Evitando uma *intervenção fantasiosa*, a atitude de Berio aproxima-se da *máxima brandiana*:

A restauração, para representar uma operação legítima, não deverá presumir nem o tempo como reversível, nem a abolição da história. A ação de restauro, ademais, e pela mesma exigência que impõe o respeito da complexa historicidade que compete à obra de arte, não se deverá colocar como secreta e quase fora do tempo, mas deverá ser pontuada como evento histórico tal como o é [...] (BRANDI, 2008, p. 61).

<sup>27</sup> No original: Berio neither erases those spaces nor plugs them in with stylistically appropriate filler, as may be done in a completion, but instead leaves them intact and adds his own material (METZER, 2000, p. 98).

Os lapsos no tecido de Schubert foram tratados por um “delicado *cimento musical* que comenta as discontinuidades e as *lacunas* entre um rascunho e outro” (BERIO, 2018) (tradução nossa)<sup>28</sup>. Seu restauro, visando o restabelecimento da *unidade potencial* sem cometer *falso artístico* e *falso histórico*, propõe uma metodologia muito próxima à indicada por Brandi: “dar à lacuna uma coloração que, em vez de se harmonizar ou de não exceder nas cores da pintura, se destaque violentamente no tom e na luminosidade, se não no timbre” (BRANDI, 2008, p. 50).

A Teoria de Brandi objeta a utilização de uma *argamassa neutra*, visando manter intata a distribuição cromática original e o jogo de tensões entre fragmentos e *lacunas* (cf. Figura 3). Impedindo que esse material componha-se com as *cores originais*, “a lacuna, com efeito, terá uma forma e uma cor, não relacionadas com a figuratividade da imagem representada. Insere-se, em outras palavras, como corpo estranho” (BRANDI, 2008, p. 49).

Osmond-Smith (1993, p. 80) confirma tal abordagem de Berio ao pontuar que, em suas seções, “o preenchimento ou ‘renderização’ (um dos vários significados possíveis de seu dúbio título) não é, todavia, o equivalente musical à *argamassa neutra*” (tradução nossa)<sup>29</sup>.

■ 182



Figura 3. Restauro de Brandi sobre Anunciação (1474), Antonello da Messina. Fonte: <https://restaurars.altervista.org/cesare-brandi-e-i-restauri-delli-c-r/>.

<sup>27</sup> No original: delicate musical cement that comments on the discontinuities and the gaps between one sketch and the other (BERIO, 2018).

<sup>29</sup> No original: the filling or ‘rendering’ (one of several possible meanings for his punning title) is not however the musical equivalent of neutral plaster (OSMOND-SMITH, 1993, p. 80).

## A argamassa musical aplicada às lacunas da *décima sinfonia* de Schubert

A *argamassa* beriana é sempre anunciada pela celesta, instrumento inexistente na época de Schubert<sup>30</sup> e cuja sonoridade prontamente institui um universo distante à sua música. Ao contrário da imponência sinfônica, essas intervenções conectivas soam em *pianíssimo* e *distantes, constantemente diferentes e mutáveis* (BERIO, 2018).

No decorrer do *Allegro* de abertura, tal *cimento musical* ocupa cerca de um terço do movimento. São duas aparições desse tecido beriano entrelaçando três seções schubertianas. Essas últimas são baseadas nas duas versões elaboradas para o primeiro movimento da *décima sinfonia*. Assim, Berio incorpora tanto rascunhos incipientes, ou mesmo abandonados e rabiscados por Schubert quanto os esboços mais bem concluídos, muitos reelaborados.

Todavia, o compositor não manipula os manuscritos conforme a ordem notada, estabelecendo um plano formal que contrapõe diferentes tentativas de uma mesma ideia musical. Essa atitude frente ao texto de Schubert almeja a manutenção do caráter fragmentário da *décima sinfonia*, não cometendo um *falso histórico* revertendo sua incompletude, tampouco uma ofensa artística buscando uma *restauração fantasiosa*.

Em linhas gerais, o plano formal trabalhado por Berio no primeiro movimento lida com todos os materiais compostos por Schubert para o *Allegro* D936a. A primeira seção beriana conecta duas tentativas de uma exposição, iniciando-se com a segunda versão, mais bem acabada e demarcada por *Anfang*. A segunda interpolação de Berio concatena tais versões da exposição à seção de desenvolvimento escrita em andamento *Andante*, seguida da *coda* em Presto. A Figura 4 apresenta as subdivisões formais do *Allegro* de *Rendering* e a demarcação dos fragmentos schubertianos selecionados.

	Shubert	Berio	Shubert	Berio	Shubert
cifras	0 - 5	6 - 11	12 - 23	24 - 30	31 - 37
caráter	<i>Allegro</i>	<i>Molto lontano, non "cantare"!</i>	[ <i>Allegro</i> ]	<i>Molto lontano, mormorando</i>	<i>Pochissimo meno (Andante - Presto)</i>
natureza do material	2ª exposição Tema principal e Transição (oboé)		1ª exposição Tema principal e Tema Secundário (violoncelos)		Desenvolvimento (trombones) Coda

Figura 4. Plano formal do primeiro movimento de *Rendering*. Fonte: o autor.

Na primeira interpolação de Berio, a *argamassa* rapidamente dilui a sonoridade schubertiana, mantendo somente dois elementos que originam diretamente de sua escritura. De um lado, tem-se a manutenção de figuras

<sup>30</sup> Inventado em 1886 por Auguste Mustel, uma das suas primeiras utilizações enquanto instrumento orquestral reporta-se a *La tempête* (1888) de Ernest Chausson (BLADES; HOLLAND, 2001).

motivicamente derivadas dos esboços D936a, como os grupos de semicolcheias baseadas no *motor rítmico* adicionado por Berio e as figuras pontuadas derivadas do tema principal (Figura 5).

(...) **6** c.6

cor. *pp*

tr. *pp*

tbn. *pp*

vln. 1  
div. a 4 *p*

(...)

Detailed description of the musical score: The score is for a section of a symphony, marked with a box containing the number '6' and 'c.6'. It features four staves. The top three staves are for vocal parts: 'cor.' (soprano), 'tr.' (alto), and 'tbn.' (bass). Each of these staves begins with a dynamic marking of *pp* (pianissimo). The vocal lines consist of a few notes followed by a long, sustained note. The fourth staff is for 'vln. 1 div. a 4' (Violin I, divided into four parts). This staff begins with a dynamic marking of *p* (piano) and contains a complex rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes, some with accents and slurs. The score is flanked by ellipses (...) at the top and bottom.

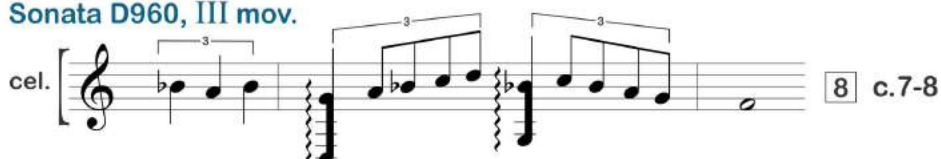
Figura 5. Materiais musicais da primeira argamassa beriana derivados dos esboços D936a. Fonte: Adaptado de Berio (1989).

Por outro lado, Berio incorpora “citações” de obras tardias de Schubert. Essas *reminiscências* (BERIO, 2018) são mais presentes no primeiro movimento e boa parte delas advêm da Sonata em Sib (D960), do Trio em Sib (D898) e do ciclo de canções *Winterreise* (D911)<sup>31</sup>. Executados quase inexpressivamente (*non ‘cantare’*), esses elementos adensam ainda mais a polifonia orquestral muito lontana<sup>32</sup>, sobretudo entre as cifras 8 e 9. A Figura 6 reúne algumas dessas citações que emergem na primeira *argamassa* beriana.

#### Sonata D960, I mov.



#### Sonata D960, III mov.



#### Gute Nacht: Winterreise D911



Figura 6. Reminiscências da Sonata em Sib D960 e do Lied Gute Nacht D911 no primeiro movimento de Rendering. Fonte: o autor.

As conexões berianas, ricamente polifônicas e constituídas por delicadas linhas em *pianíssimo*, fundamentam-se em *processos harmônicos* que revelam alguns dos seus principais traços escriturais. Uma redução dessa textura demonstra *campos* altamente esparsos no registro, a partir dos quais afloram os fragmentos melódicos da massa orquestral.

Berio constitui aglomerados de distintas densidades harmônicas, encadeados ao longo desse tecido por meio da exploração de notas-pivô, de conduções lineares entre suas componentes e de alturas polarizadas no registro. Essas estratégias advêm de sua preocupação com a percepção dos processos, resultando em um fluxo harmônico mutável no qual as notas “congeladas” geram *redundâncias* entre os distintos acordes, as novas notas surgem por deslocamentos em graus conjuntos e as alturas polarizadas criam centros de referências harmônicas.

Na Figura 7, tais traços são destacados por cores em um trecho da *argamassa* que parte de amplos *agregados*, os quais se polarizam, paulatinamente,

<sup>31</sup> Para maiores detalhes, cf. Gruhn (1990).

<sup>32</sup> Vale ressaltar que Berio, em suas interpolações, modifica a escrita orquestral, dividindo o naipe das cordas em instrumentos solistas (violinos em divisi a 4; violas, violoncelos e contrabaixos em divisi a 2). De acordo com Osmond-Smith (1993, p. 81), nesses trechos ocorre uma expansão em nuvem divisi.

em *Fá#*; esse centro, então, baliza alternâncias entre uníssonos e acordes mais complexos. Conforme Menezes (2015), a frequente oposição entre uníssonos e aglomerados de alturas mostra-se como outro traço distintivo da poética beriana, vinculado à questão da verbalidade (i.e., a oposição hegemônica das línguas entre vogal e consoante) e que impregna quase toda a obra do compositor italiano.

10

c.4 5 6 7 8

11

1 2 3 4

Figura 7. Estratégias de encadeamento entre distintos campos harmônicos na argamassa beriana. Fonte: o autor.



Em termos gerais, a primeira conexão apresenta clara direcionalidade, a despeito de sua perspectiva harmônica constantemente mutável. As extrapolações lineares que conformam a textura dessa *argamassa* são governadas por uma *sequência de campos harmônicos*, outra estratégica típica da escritura de Berio, inter-relacionada ao seu entendimento processual da *forma* enquanto *formação* dos materiais e que perpassa boa parte da sua produção musical<sup>33</sup>.

Ante sua função conectiva, é possível organizar esse tecido em quatro momentos: (1) parte de uma sonoridade que dá continuidade aos fragmentos schubertianos, pois o *campo harmônico* ao início da cifra 6 polariza-se em Lá Maior, possível região de cadência caso não houvesse a lacuna no trecho; (2) não tarda para que a linha do baixo estabeleça uma progressão descendente que atinge três oitavas sob campos harmônicos com referências tonais, dos quais se desprendem as demais figuras (até final da cifra 7); (3) em meio às formações harmônicas baseadas na mesma fundamental Ré (até o final da cifra 9), emergem diversas *reminiscências* de obras tardias de Schubert, alcançando clara densificação da textura orquestral; (4) o tecido progressivamente detém-se em longos trinados e as figurações escasseiam-se, restando *agregados* que demonstram forte polarização em Fá#, nota que se tornará pivô para o retorno dos fragmentos D936a e, conseqüentemente, da notável sonoridade schubertiana (Figura 8).

<sup>33</sup> Este é o caso da série *Sequenze* (1958-2002), cujo título sugere um discurso harmônico melodicamente desenvolvido, a partir do qual as outras funções musicais são derivadas.



The image displays a musical score for piano, organized into four distinct sections labeled '1º momento', '2º momento', '3º momento', and '4º momento'. The score is written on a grand staff (treble and bass clefs) and is divided into measures 6, 7, 8, 9, 10, and 11. Each section shows a reduction of a connective chord structure. Fingerings are indicated by numbers 1 through 5 below the notes. The '1º momento' spans measures 6 and 7, '2º momento' spans measures 6 and 7, '3º momento' spans measures 8 and 9, and '4º momento' spans measures 10 and 11. The notation includes various chord symbols and melodic lines in both hands.

Figura 8. Redução da primeira argamassa conectiva e sua estruturação em quatro momentos.  
 Fonte: o autor.

## Considerações Finais

Investigando o processo composicional de *Rendering* a partir da alusão ao restauro dos afrescos de Giotto em Assis, esse estudo detectou interessantes paralelos entre a abordagem composicional de Berio e os princípios da *Teoria da Restauração* de Brandi. As análises dos procedimentos escriturais da peça demonstraram que o restauro da *décima sinfonia* de Schubert reflete uma das *máximas* da teoria brandiana: não se pode inverter o curso do tempo e inserir-se com legitimidade naquele momento em que o artista estava criando a obra de arte. Para o autor, a única postura plausível no ato do restauro é considerar a obra em sua presença atual que se faz realidade em nossa consciência (BRANDI, 2008).

Essa poética *paradoxal* é traço primordial da obra beriana. Em *Rendering*, sua consciência histórica da música de Schubert é expressa pela própria prática composicional: através do minucioso *restauro* das cores schubertianas, da exploração dos caracteres que o distanciavam de Beethoven e, especialmente, do diálogo realizado com outras obras do mestre vienense. Por outro lado, a *peça* é carregada de traços atuais, sobretudo pela presença de Berio nas seções conectivas, nas quais afloram uma sonoridade ímpar devido ao tratamento harmônico, textural e tímbrico.

Embora as poéticas musicais de vanguarda no pós-Segunda Guerra ansiaram utopicamente pela transcendência da história, visando galgar uma condição distinta naqueles tempos assoladores, Berio caminhou em sentido oposto aos seus colegas de Darmstadt. *Rendering* é um grande exemplo desse trajeto no qual o mestre italiano dialoga substancialmente com os principais movimentos artísticos do século XX, sem deixar de experimentar incursões na história da música.

189 ■

## REFERÊNCIA

BERIO, Luciano. **Berio**: Two Interviews with Rossana Dalmonte and Bálint András Varga. New York: Marion Boyars, 1985.

\_\_\_\_\_. *Rendering* [partitura]. Viena: Universal Edition, 1989.

\_\_\_\_\_. **Remembering the Future**. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. **Scritti sulla musica**. A cura di Angela Ida de Benedictis. Turim: Einaudi, 2013.

\_\_\_\_\_. **Interviste e colloqui**. A cura di Vincenzina C. Ottomano. Turim: Einaudi, 2017.

\_\_\_\_\_. *Rendering*(**autor's note**). Disponível em:

<<http://www.lucianoberio.org/node/1448?1304392085=1>>. Acesso: 03 ago. 2018.

BLADES, James; HOLLAND, James. Celesta. **Oxford Music Online**, 2001.

BODLEY, Lorraine. Late style and the paradoxical poetics of the Schubert–Berio *Renderings*. In: REUL, B.; BODLEY, L. **The Unknown Schubert**. Ashgate, p.233-249. 2008.

BRANDI, Cesare. *Teoria da Restauração*. 3. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

GRIFFEL, L. Michael. A Música Orquestral de Schubert: "A Busca pelo Mais Elevado em Arte". In: GIBBS, C. (Org.). **Schubert**: Um Compêndio. São Paulo: Edusp, 2017. p.257-272.

GRUHN, Wilfried. Playing Schubert: Berio's symphonic additions to Schubert's symphony fragmente D.936a. **Musica**, v.44, n.5, p.290-296. 1990.

KÜHL, Beatriz. Cesare brandi e a teoria da restauração. **Revista Pós**, n.21, p.198-211. 2007.

MENEZES, Flo. **Apoteose de Schoenberg**: tratado sobre as entidades harmônicas. 2. ed. São Paulo: Ateliê, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Luciano Berio**: legado e atualidade. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

METZER, David. Musical Decay: Luciano Berio's *Rendering* and John Cage's *Europera 5*. **Journal Of The Royal Musical Association**, v.125, n.1, p.93-114. 2000.

■ 190

MULLER, Theo. 'Music is not a solitary act': conversation with Luciano Berio. **Tempo**, v.3, n.199, p.16-20. 1997.

NEWBOULD, Brian. The restoration of Schubert's Symphonic Works. Encarte. **Schubert**: The 10 Symphonies. Philips, 1984.

Recebido em 11/09/2018 - Aprovado em 03/04/2019

Como citar:

Miranda, P. (2019). Luciano Berio, restaurador: análise de *Rendering Per orchestra* (1988-90). *OuvirOUver*, 15(2), 172-190. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-12>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



## **“Dois Momentos Nordestinos” de Calimério Soares: estruturas composicionais e propostas interpretativas**

ROSIANE VIANNA LEMOS

■ 192

Doutorado em andamento - Música/Piano - Práticas Interpretativas (UFRGS-PPGMUS); Mestrado em Música/Piano- Práticas Interpretativas (UFMG); Bacharelado em Música/Piano - (UFMG). Formação pianística: Ney Fialkow (UFRGS); Lucas Bretas (UFMG); Celina Szrvinsk (UFMG); Eduardo Hazan (UFMG); Henedina Zarattini (FUMA). Gravações de CD: Memória da Música Latino-Americana - piano solo - 2003 (Villa-Lobos, Santoro, Ernest Widmer, Ronaldo Miranda, Aylton Escobar, Oiliam Lanna, Nelson Salomé e Cergio Prudêncio); O Álbum para a Juventude op. 68 de Robert Schumann - piano solo (2004); participação no CD - Ronaldo Miranda- Obras para Teclado (2015). Desde 2009 é professora efetiva de Piano e Música de Câmara no Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, onde além das atividades docentes, dirige os projetos Ouvindo, Gostando e Aprendendo e Prelúdio, importantes iniciativas de cunho social voltadas para formação de público (<<http://lattes.cnpq.br/8277526073539231>>).

AFILIAÇÃO: Universidade Federal de Uberlandia-UFU, Uberlândia, Minas Gerais.

## ■ RESUMO

Este texto apresenta meu roteiro interpretativo para os “Dois Momentos Nordestinos” de Calimério Soares (1944-2011), indicando uma condução para a construção da performance com base na reflexão estrutural e imagética do texto musical. As descrições de imagens foram inspiradas nos rituais do nordeste brasileiro, em especial aos que acontecem na Chapada Diamantina. Segundo a proposta analítica, o compositor apresenta uma estrutura orgânica ao equilibrar a estrutura rítmico-melódica, densidade, efeitos harmônicos, consonâncias e dissonâncias e efeitos de dinâmica. O discurso musical se dinamiza através de tratamentos motivicos contrastantes e bem dimensionados nos “Dois Momentos Nordestinos”, “Lamento e Dança”.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Análise Musical, Piano Solo, Música Brasileira, Calimério Soares.

## ■ ABSTRACT

This paper presents my interpretative guideline on “Dois Momentos Nordestinos” composed by Calimério Soares (1944-2011), suggesting the construction of a performance based on the structural and imagery reflection of the musical text. The descriptions of images are inspired by the Brazilian Northeast rituals, especially those that occur in “Chapada Diamantina”. According to the analytical proposal, the composer presents an organic structure to create a balance between the melodic and rhythmic structures, density, harmonic effects, consonance and dissonance and dynamic effects. The musical discourse becomes dynamic through the contrasting motivic and well-measured treatments in “Dois Momentos Nordestinos”, “Lamento e Dança”.

193 ■

## ■ KEYWORDS

Musical Analysis, Piano Solo, Brazilian Music, Calimério Soares.

## Introdução

Este artigo apresenta a análise da obra “Dois Momentos Nordestinos”, composta em 1981 pelo compositor mineiro Calimério Soares (1944-2011).<sup>1</sup> A análise aqui apresentada foi realizada sobre a edição Silva e Alarcão (1986) e procurou apresentar um panorama estrutural da obra, assim como imagens que criei relacionadas ao imaginário do Nordeste Brasileiro. Cabe esclarecer que esta análise foi compartilhada com meus alunos de graduação com efeitos positivos para execução da obra.

A obra intitulada “Dois Momentos Nordestinos” composta em 1981 e editada pela Academia Brasileira de Música em 2010, apresenta-se em dois movimentos: “Lamento” e “Dança” e, destaca-se na produção para piano solo do compositor. No ano de 2001 as duas peças integraram o CD intitulado “Toccata”. O projeto foi dirigido pelo próprio compositor e a execução ficou a cargo da pianista argentina Beatriz Balzi (1936-2001). Posteriormente, a pianista reproduziu esta gravação em CD intitulado Compositores Latino Americanos 4.

### 1. Análise

Constituída por dois movimentos, “Lamento” e “Dança” têm a duração média de 6’00” e sua linguagem, apesar de conter elementos aleatórios, é bastante acessível e atrativo.

#### 1.1 “Lamento”

O primeiro movimento “Lamento” tem a duração média de 3’00” e, está grafada em uma página de manuscrito que apesar de editada mantém a grafia original. O compositor não determina a fórmula de compasso, mas ao apresentar o andamento Lento e a marcação metronômica ( $\text{♩} = 40$ ), indica o encaminhamento temporal dos eventos e deixa implícito o pulso de semínimas. Ao mesmo tempo, a ausência de explicitação métrica convida à flexibilidade na sucessão de eventos musicais. No decorrer do breve movimento, há uma alternância entre gestos contrastantes constituídos de glissandos ascendentes, descendentes e verticalizados com clusters com repetição obstinada e com variações rítmicas seguidos de melodia dobrada em oitavas.

Percebe-se que “Lamento” apresenta uma notação utilizada na música contemporânea ao mesclar a escrita convencional e o uso das cordas do piano bem como a simultaneidade entre o uso das cordas e do teclado. Esse equilíbrio entre dois planos que se desdobram paralelamente, cada um com suas próprias reiterações, torna-se um elemento técnico que demanda uma nova gama de recursos tím-

<sup>1</sup> Natural de São Sebastião do Paraíso, Calimério Soares participou da consolidação do Departamento de Música da Universidade Federal de Uberlândia. Além de compositor, era um instrumentista versátil no cravo, órgão, flauta doce e piano. Uma parte considerável de sua produção foi dedicada ao piano através de obras didáticas e piano a 4 mãos. Suas composições são executadas e gravadas por renomados intérpretes tanto no Brasil como no exterior, assim como em festivais importantes, como: Festival World Music Days/ISCM em Moldávia, 1994, no IV Encontro de Compositores e Intérpretes Latino Americanos em Belo Horizonte, 2002, no VII Encontro em Porto Alegre, 2001, nas edições de 2007 e 2009 do Festival Anual de Nova Música de Órgão em Londres, Inglaterra, e em várias edições da Bienal de Música Brasileira Contemporânea, do Rio de Janeiro, entre 1997 a 2011.



bricos. Considero necessário haver um jogo corporal para que a execução não fique comprometida devido ao deslocamento entre teclado e bojo do instrumento. O compositor detalha instruções para a execução do “Lamento”.

Já no início do “Lamento” há recorrência de gestos musicais contrastantes, segmentos percussivos alternam-se às melodias modais ao longo da página permeando todo o movimento. O efeito dessa superposição de ressonâncias é ampliado através do uso do pedal contínuo assinalado na partitura (vide Figura 1).

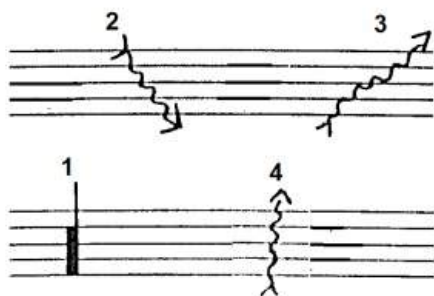


Figura 1. Cordas percutidas, glissandos ascendentes e descendentes e glissandos verticalizados

Com relação à comunicação expressiva da obra, imaginei nomes específicos para cada um dos quatro tipos de gestos musicais. Nesse sentido, a concepção de Vasconcelos (2008) sobre gestos, reforça minhas convicções. Segundo o autor:

Os gestos apresentam linhas de força delineadas com clareza e se recortam do contexto sonoro. Caracterizam-se, frequentemente, por uma expressividade mais codificada, por uma espécie de carga semântica trazida da história[...] nesse sentido, pode ser interessante qualificar os gestos com adjetivos como enérgico, impetuoso, frágil, indeciso, delicado, etc. Os gestos criam tensões locais, impõem direcionalidade e estriam a superfície sonora e linhas de força expressiva (VASCONCELOS, 2008, p. 55-56).

Assim, denomino o primeiro gesto percutido com lateral das mãos de gesto tônico (mais determinante por causa do ataque direto). O segundo, composto de glissandos descendentes nas cordas, interpreto-o como um gesto conclusivo (direção para o grave com caráter de repouso). Já o terceiro, com glissandos ascendentes cumpre o caminho inverso, ou seja, sugere um momento de tensão e suspense. Portanto, denomino-o de gesto interrogativo. O ultimo gesto formado pelo glissando vertical no grave, tem o mesmo caráter de repouso semelhante ao primeiro. Apesar da variação tímbrica entre o gesto tônico e o verticalizado, ambos geram o mesmo sentido de finalização. Portanto, denomino-os de gesto tônico (vide Figura 2).

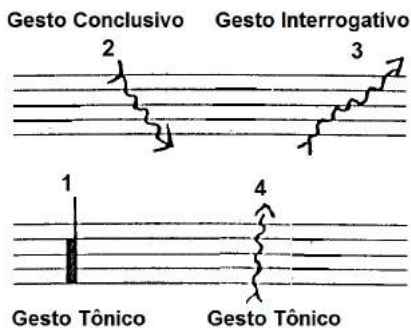


Figura 2. Classificação dos gestos musicais

A combinação dos gestos designados por tônicos, conclusivos e interrogativos expostos na primeira pauta resultam em dois segmentos separados por pausas de semínima e geram impulso para o início dos próximos segmentos. Na segunda pauta é introduzido um breve e delicado

fragmento melódico no modo dórico em dó. As ressonâncias produzidas logo após a finalização da melodia deixam como que um rastro sonoro. Novamente, interpreto a pausa de semínima após o gesto conclusivo como um elemento de ligação com a próxima melodia. O fragmento modal retorna à distância de três oitavas sugerindo um ambiente nordestino. O discurso musical amplia a descida inicial e muda de direção até o Ré bemol incorporando tercinas e síncopes. Vale notar o ponto culminante da passagem em Ré bemol, marcado com um acento expressivo e prolongada através da ligadura, articula o retorno dos gestos musicais iniciais (vide Figura 3).

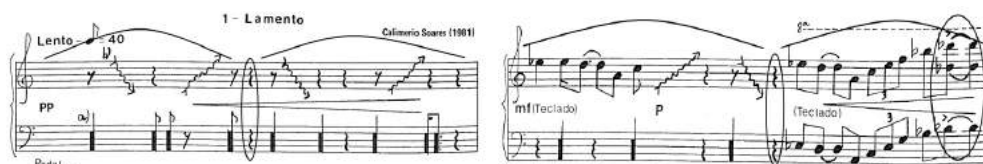


Figura 3. Primeira e segunda pautas

■ 196

A terceira pauta é marcada pela reiteração do gesto interrogativo que interrompe o fluxo do gesto tônico da mão esquerda para substituí-los por um glissando verticalizado. Como anteriormente citado, interpreto este gesto verticalizado como uma pontuação tônica, porém com o timbre mais metálico. A última pausa de semínima presente no final da terceira pauta prepara o segundo desenvolvimento do material melódico (vide Figura 4).

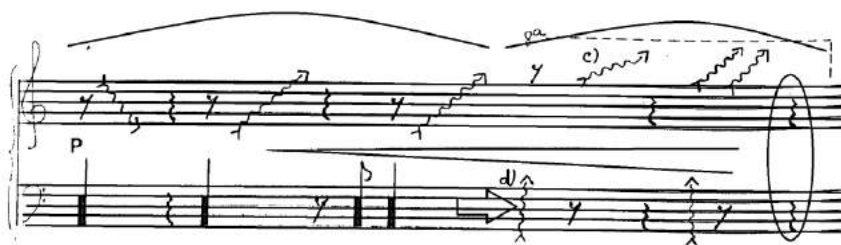


Figura 4. Terceira pauta

Na quarta pauta, a melodia modal mantém o paralelismo à distância de três oitavas e expande seu alcance em um movimento descendente lento e com redução de dinâmica. Cada retomada do material melódico utiliza parte do material anterior que se expande em seguida. A presença das síncopes é recorrente e valorizada através dos acentos expressivos. Nesta passagem, há uma desaceleração através do *rallentando* que contribui para o caráter lamentoso. A finalização da frase prolonga-se com dois gestos, o tônico e o interrogativo criando uma sensação de amplificação, ou seja, um alargamento da sua duração. No prosseguimento, na região média do piano, surge um fragmento melódico na mão direita soando como um melisma. Os gestos em glissando, tanto interrogativo quanto o tônico, criam uma sensação de fechamento. A pausa de semínima logo após o gesto verticalizado prepara para o penúltimo segmento (vide Figura 5).

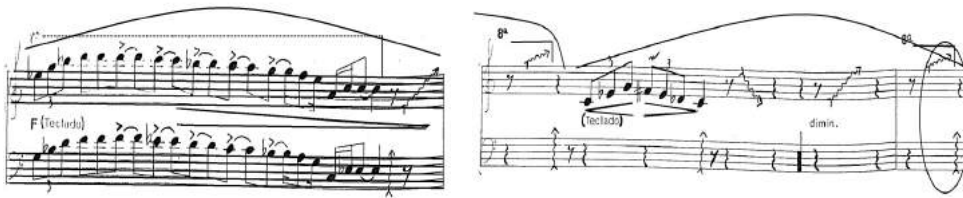


Figura 5. Quarta e quinta pautas

Na última pauta, o silêncio gera uma tensão crescente culminando em extenso glissando que emerge da região grave e prossegue até o agudo, criando um efeito brilhante e explosivo. Na minha interpretação, considero este ponto como o de maior intensidade. Após essa onda sonora surgem pequenos glissandos agudíssimos que se diluem aos poucos através do *rallentando* para concluir esta página (vide Figura 6).

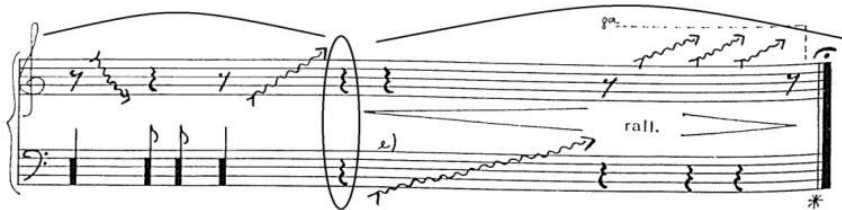


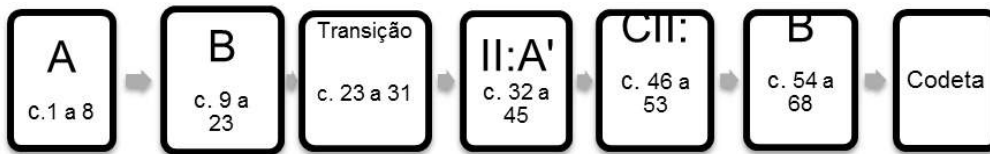
Figura 6. Sexta pauta

Como intérprete, crio para o “Lamento” um caráter ritualizado de procissão, pois vejo nas pontuações graves e nos glissandos os passos dos fiéis. As melodias modais soam como cantos das rezadeiras. O andamento Lento sugere o trajeto lento dos rituais de lamentação tradicionais do Brasil. Pedreira (2014), em seu trabalho “Velas que são almas e velas que são caboclos”, deixa claro que ainda que os ritos dessa natureza tenham existido em todas as regiões do país, o imaginário sobre a penitência está diretamente ligado à imagem do nordeste brasileiro. Segundo a autora, na cidade de Andaraí situada na Chapada Diamantina, um grupo de mulheres chamado de “Terno das Almas”, sai pelos becos, ruas e beiras de rio envoltas em lençóis brancos e entoando litanias em favor de almas santas e as que as partiram e precisam ser alimentadas com rezas e luzes de velas (PEDREIRA, p.2).

As imagens apropriadas procuram traduzir em música estas características anunciadas por Pedreira, a matraca associada aos sons relacionados aos glissandos ascendentes e descendentes e as melodias modais com os cânticos das rezadeiras. Após esse ritual religioso, o segundo movimento dará lugar a um ritual mágico, tendo a dança como o elemento principal do discurso.

## 1.2 “Dança”

Para o segundo movimento, “Dança” exposto em 70 compassos, proponho o seguinte esquema formal:



Quadro 1. Esquema Formal "Dança"  
(Fonte: A autora)

### 1.2.1 Parte A (c. 1 a 8)

A Parte A inicia com dois compassos executados com a mão fechada na caixa do piano com ritmo sincopado, percussivo e incisivo. A partir do terceiro compasso, a mão direita se une a esse elemento percussivo através de ostinatos com notas repetidas em grupos de oito semicolcheias organizadas em *tresillo*<sup>2</sup>. Os acentos internos realçam o ritmo percutido na mão esquerda e provocam um adensamento da textura através do acréscimo de intervalos que vão sendo ampliados, adensando-se harmonicamente até o ponto culminante no c.8. A acumulação de som e a ligeira pedalização nos acentos acompanham e enfatizam este adensamento (vide Figura 7).

■ 198

Partitura musical para piano de Calimero Soares (1981), Parte A (c. 1 a 8). A partitura mostra a mão esquerda com um ritmo sincopado e a mão direita com ostinatos de notas repetidas em grupos de oito semicolcheias. O tempo é Vivo - 100. Há instruções de pedal e uma explicação em português e inglês sobre como tocar a madeira do instrumento.

Com Pedal - a) Com a mão fechada, bater o ritmo na madeira do instrumento.  
Knock the rhythm on the instrument's wood.

Figura 7. Parte A (c.1 a 8)

<sup>2</sup> Segundo Sandroni (1997), apesar de não haver um consenso sobre sua origem exata, vários estudos propõem uma interpretação para a origem dessa fórmula rítmica. O termo utilizado internacionalmente como "ritmo de habanera", é enganoso, pois dá a entender que através desta dança esta figuração rítmica teria sido introduzida na música latino-americana. O autor complementa que habanera é apenas uma das manifestações de figurações sincopadas encontradas na música latino-americana. Essa fórmula rítmica presente em especial na música cubana foi nomeada de tresillo pelos musicólogos daquele país (SANDRONI 1997, p. 140-62).

### 1.2.2 Parte B (c.9 a 23)

A Parte B caracteriza-se por uma escrita idiomática do piano, ou seja, arpejos paralelos que caem bem nas mãos. O intervalo de segunda menor (nona) mantido entre baixo e voz superior resultam na projeção de uma intensa energia sonora adensando-se através de progressões harmônicas e mudanças de acentuações e direções. Padrões rítmicos agrupam-se por semelhança (c.9-10-11) e (c.12) por contraste. O modelo é replicado (c.13-14-15), (c.16). Já no próximo grupo, há uma quebra. Enquanto o padrão (c. 17-18-19) é mantido, o trecho (c. 20-21-22) apresenta um novo desenho descendente e a acentuação privilegia a clareza do *tresillo*. O ritmo insistente e marcado no seu contínuo subir e descer caracteriza a Parte B (vide Figura 8).



Figura 8. Parte B (c.9 a 23)

A Parte B apresenta também um contracanto nas vozes internas realizado por acentos que caracterizam o *tresillo*. Esses dois eventos musicais que acontecem simultaneamente e de forma independente, criam uma textura polifônica, transformando o trecho musical aparentemente simples numa rica combinação sonora. No âmbito melódico, a melodia que se forma a partir das acentuações cria um movimento contrário em relação à direção ascendente ou descendente das semicolcheias (vide Figura 9).

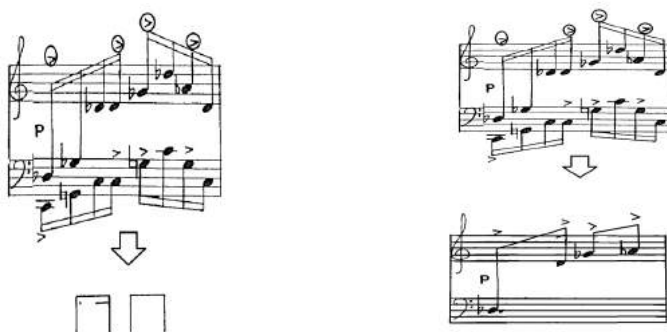


Figura 9. Superposição rítmica e melódica (c.9)



### 1.2.3 Transição: c.23 a 31

Uma vez executado o *sf* no c.23, abre-se um campo de ressonâncias ocasionado por padrões de terças reiteradas (c. 23 a 27). No entanto, observa-se também a aplicação um recurso composicional, qual seja, o deslocamento do acento que não incide no início do padrão rítmico e sim na colcheia intermediária ( ) enfatizando o ritmo sincopado e a sensação de freio no fluxo rítmico. O segundo acorde em *sf* no c. 27, dá início a uma segunda passagem em terças paralelas em movimento contrário. A segunda sequência de síncopes é também realçada por acentos deslocados. Neste trecho, há uma desaceleração rítmica com súbita mudança de dinâmica (*p*) que reconduz sem interrupções para a Parte A' (vide Figura 10).

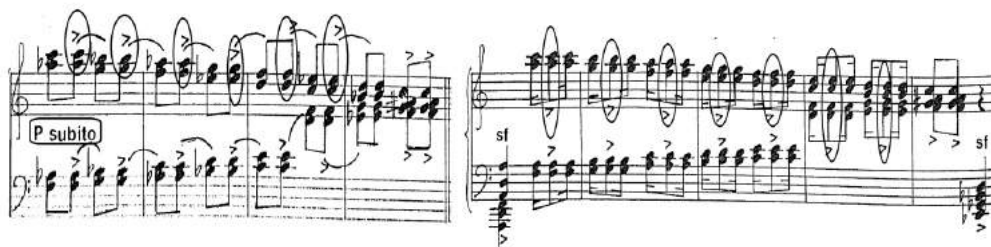


Figura 10. Transição (c.23 a 31)

### 1.2.4 Parte A' (c.32 a 45)

A seção de recapitulação do trecho inicial apresenta-se como uma expansão da Parte A, causando um acréscimo no volume de som com ostinatos e adensamento dos intervalos, de um som (c. 32) até dez sons (c.45). A passagem apóia-se no padrão de *tresillo* na mão esquerda (vide Figura 11).

Figura 11. Parte A' (c. 32 a 45)

A incorporação de sons aumenta a densidade melódica e culmina em *più forte* e *rallentando* (c.45). A resolução desse ponto de tensão ocorre no acorde assinalado com *ff* (c. 46, vide Figura 12).



Figura 12. Resolução do ponto de tensão (c.46)

### 1.2.5 Parte C

A Parte C contém uma ampliação gradativa da sonoridade através de progressões que adensam a textura em ostinatos ressonantes no registro mais grave do instrumento. A mudança para o quaternário reflete no andamento e contribui para reforçar o caráter solene. A repetição da Parte A' ocasionada pela presença da casa 1, retoma a insistência rítmica que lhe é característica. (vide Figura 13).



Figura 13. Parte C (c. 46 a 53)



No c.53, casa 2, a partir da alteração para Si bemol da mão esquerda, o discurso musical torna-se tenso, criando expectativa para o retorno da Parte B'. No ultimo compasso do movimento, o direcionamento contrário entre as duas mãos (c.65 a 68) e a indicação do crescendo proporcionam a sensação de expansão contribuindo para o clímax final (vide Figura 14).



Figura 14. Retorno da Parte B' (c.54-68)

Mais uma vez me inspiro nos rituais do “Jarê”<sup>3</sup>, relatados por Pedreira (2014), sustentando minha interpretação de um ritual mágico tendo por base os toques de percussão na madeira do piano. Esse efeito percussivo dos atabaques prepara para as ambientações das danças. Partindo dessa paisagem descrita, a idéia do ritual religioso libera as decisões interpretativas dos “Dois Momentos Nordestinos” de Calimério Soares.

<sup>3</sup> Segundo Pedreira (2014), os rituais do Jarê, religião de matriz africana existente na Chapada Diamantina, podem ser divididos em festas e trabalhos. Nas festas ou samba, qualquer pessoa pode participar. O samba começa gradativamente acompanhado dos atabaques e duas ou três mulheres dançando ao meio. O samba adentra a madrugada e algumas pessoas denominadas “aparelhos” incorporam os caboclos durante a festa. Os trabalhos são rituais de cura onde acontecem incorporações. Nesse caso sem a existência da dança e batuques, porém com a presença de cantigas e rezas (PEDREIRA, 2014, p. 30-31).

## Conclusão

A proposta de análise apresentada nesse texto pretende contribuir para a compreensão dos “Dois Momentos Nordestinos” de Calimério Soares, destacando tanto o aspecto estrutural quanto narrativo da obra. Considerando a importância que atribuo à análise da obra na aprendizagem instrumental, compartilhei minhas considerações a respeito da estrutura da obra, assim como imagens que criei ligadas ao cenário imaginário do nordeste brasileiro com alunos de graduação em piano. Em se tratando de obra escrita em uma linguagem mais contemporânea no primeiro momento e a linguagem de teor nacionalista do segundo, a recepção foi positiva para a compreensão musical e expressiva principalmente quanto à estruturação das frases e sugestões imagéticas. Procurei destacar o lirismo e a expressividade alcançada em “Lamento”, por sua linguagem que mescla a escrita convencional com técnicas expandidas. Alguns procedimentos de exploração tímbrica nesse movimento exigem do instrumentista uma habilidade corporal para lidar com a execução simultânea entre as cordas e o teclado do piano.

Ressaltei o elemento rítmico da “Dança”, em especial as acentuações internas realçando o *tresillo* e clusters que vão sendo ampliados, adensando-se harmonicamente enfatizados pela dinâmica. Através de um ritmo pulsante, a “Dança” exige flexibilidade técnica, regularidade e conscientização dos movimentos do instrumentista. Através da paleta variada de timbres e sonoridades, evidenciadas por meio da exploração rítmica, salientei como o compositor revela sua habilidade para equilibrar o lirismo e a coesão de um pensamento musical estruturado.

203 ■

## REFERÊNCIAS

BALZI, Beatriz. Compositores Latino-Americanos 4 (Independente), CD Echo-295, 1995.

PEDREIRA, Carolina Souza. Velas que são almas e velas que são caboclos. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em Natal/RN, entre os dias 3 e 6 de agosto de 2014.

SANDRONI, Carlos. O paradigma do *tresillo*. Revista Eletrônica da ANPPON, v. 8, p. 102-113, fev.2002.

SOARES, Calimério. Dois momentos nordestinos: piano. Uberlândia: Editora da EDUFU, 1986.

VASCONCELOS, R. Escuta/Escritura: Entre olho e ouvido a composição. Instituto de Artes - Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2008, p. 55-56.e

Recebido em 28/02/2019 - Aprovado em 18/03/2019

Como citar:

Lemos, R, V. (2019) "Dois Momentos Nordestinos" de Calimério Soares: estruturas composicionais e propostas interpretativas. *OuvirOUver*, 15(1), 192-204. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-13>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



## **Processos de Indeterminação em Acronon de H.J. Koellreutter**

Isabela Martins Bonafé

■ 206

Aluna especial na Universidade Federal do ABC (UFABC) no Programa de Mestrado de Neurociência e Cognição, via fluxo contínuo da UFABC campus São Bernardo, no curso de Neurociência sob orientação da professora Dra. Patrícia Vanzella. Possui Licenciatura em Música/Educação Musical-(FIC), Faculdade Cantareira, São Paulo-SP. Formação musical: Aulas com a Pianista Lucielena Toledo Terrible (Campinas, Teoria); com o professor Samuel Lima (OSMC) de violino; professor Davi Graton (OESP) de violino; com a professora Elisa Fukuda (FIC) de viola. Participação no CD do violinista Daniel Conti- Estadia - (2016). Em 2018 foi professora de na Escola Livre Sofia (escola básica) na cidade de Campinas-SP. Atualmente, é professora particular de Violino, Viola, Violão e Teoria Musical na cidade de São Paulo. (<<http://lattes.cnpq.br/1472421397795520>>).

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do ABC-UFABC, São Bernardo do Campo, São Paulo.

## ■ RESUMO

O presente artigo propõe a análise da peça *Acronon*, do maestro e compositor HansJoachim Koellreutter, com base nas estéticas da indeterminação dos compositores John Cage e Pierre Boulez. Ambas as estéticas do século XX divergem a terminologia em significado, porém ainda sim é possível encontrá-las no processo de criação da peça para piano solo, *Acronon*. Buscar-se-á demonstrar como tais estéticas, por vezes divergentes, convergem na obra de Koellreutter, *Acronon*, por meio da análise e estudos acerca do indeterminismo e serialismo de John Cage e Pierre Boulez.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Análise Musical, Estética Musical, Indeterminismo e serialismo

## ■ ABSTRACT

The present article proposes the analysis of the music piece *Acronon* by the conductor and composer Hans-Joachim Koellreutter, based on the aesthetics of the indetermination of the composers John Cage and Pierre Boulez. Both twentieth-century aesthetics diverge terminology into meaning, but it is still possible to find them in the process of creating the solo piano piece, *Acronon*. It will be sought to demonstrate how such sometimes divergent aesthetics converge in the work of Koellreutter, *Acronon*, through analysis and studies about the indeterminism and serialism of John Cage and Pierre Boulez.

207 ■

## ■ KEYWORDS

Musical analysis, musical aesthetics, indeterminism, serialism

## INTRODUÇÃO

Koellreutter (1915-2005) foi músico, compositor e educador alemão naturalizado brasileiro. Nasceu em Freiburg, Alemanha, estudou música desde jovem e entre 1934-1936 estudou na Staatliche Akademische Hochschule für Musik, em Berlim, onde teve aulas de flauta com Gustav Scheck (1901-1984) e piano com Carl Adolf Martienssen (1881-1955), e foi expulso por sua postura política. Por conta disso, concluiu seus estudos musicais no Conservatoire de Musique, em Genebra. Em decorrência de problemas políticos, veio ao Brasil em 1937. Em 1940, ele introduziu a técnica atonal-dodecafônica de composição no Brasil, instituiu cursos de férias e levou o jazz e a música popular para as instituições de ensino (BRITTO, 2015, p. 22).

Na sua produção como compositor encontram-se obras como *invenção* (1940); *Música* (1941); *Três peças pra piano* (1945; 1965; 1977); *Acronon* (1978-1979) e *Wu Li* (1980). O processo composicional de Koellreutter pode ser dividido em três fases: 1) Obras tonais, de 1933-1939; 2) Obras dodecafônicas, de 1940-1953; 3) Ensaios seriais e planimétricos com base em processos de indeterminação, de 1960 até o fim de sua carreira (BRITTO, 2015, p. 75, 76).

*Indeterminação* foi um termo que emergiu no século XX, no campo da música, e acabou por produzir inúmeras possibilidades nos processos composicionais e nas poéticas contemporâneas. A indeterminação é utilizar o acaso na composição musical a fim de gerar possibilidades na mesma. Os compositores Cage (1912-1992) e Boulez (1925-2016) são importantes nesse período, pois além de utilizarem o acaso como material em suas composições, ambos discorrem esteticamente a respeito da indeterminação, porém divergem a terminologia em significado.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada, para melhor compreensão da estética indeterminista, terá como base de estudo as ideias dos compositores Boulez (1925-2016) e Cage (1912-1992). Será feita a análise de *Acronon* segundo os processos de indeterminação de Boulez e Cage. Para isso serão utilizadas como referencial teórico as publicações de Heller (2008), Kater (1997), Guerrini Júnior (1986), Porto (1999), Griffiths (1987, 2016a, 2017b), Giracello (S.D.), Britto (2015), Boulez (1964), Terra (2000) e uma entrevista com Villafranca (2017).

## INDETERMINAÇÃO

*Indeterminação* foi um termo que emergiu no século XX, no campo da música, e acabou por produzir inúmeras possibilidades nos processos composicionais, na poética contemporânea. Os compositores Cage (1912-1992) e Boulez (1925-2016) se destacam nesse período, pois além de utilizarem o acaso como material em suas composições, ambos discorrem esteticamente a respeito da indeterminação, porém em relação aos significados se apresentam em geral, antagônicos.

Na música de Boulez, o recurso à indeterminação deve ser entendido em relação ao método serial, o qual surgiu como um gerador de ordem ao atonalismo,



que implicava no rompimento de princípios tradicionais da música. O método é originalmente relacionado ao compositor Schoenberg (1874-1951) e tem como princípio básico a disposição de 12 notas da escala cromática numa ordem fixa, essa ordem é chamada de série, que pode ser utilizada para gerar melodias, harmonias, pode ser manipulada de várias maneiras, porém sempre ligadas à mesma sequência de intervalos. Posteriormente, o método serial foi desenvolvido e chamado de Serialismo Integral, que implica na criação de séries para todos os parâmetros de composição, como dinâmica, andamento, quaisquer aspectos do som podem ser transformados em séries. Para Boulez, o acaso é introduzido na série com a finalidade de promover possibilidades, funciona como um gerador de variadas combinações (GRIFFTHS, 1978, p. 43, 80-82; 113; 137-139).

A intenção do compositor ao permitir elementos indeterminados não pretende abolir a escolha do compositor, dando ao intérprete a autonomia acerca das escolhas a serem feitas, e atribuindo a esse a participação na composição como um co-autor. Fazer do acaso uma escolha seria uma forma de adaptação à desordem, causada pela incidência do mesmo, em obras que continham partes determinadas por operações numéricas, e que faziam o compositor perder o controle sobre detalhes da composição (GRIFFTHS, 1978, p. 159; TERRA, 2000, p. 33).

Por não abdicar da escolha do compositor, do controle absoluto da obra, Boulez se diferencia de Cage. Segundo Boulez, abdicar desse controle e transferir a escolha para o executante seria mascarar uma “deficiência técnica”, uma “fraqueza inconfessada” e a nomeia como “acaso por inadvertência” (BOULEZ, 1964, p. 43). O uso da indeterminação teria como fim ampliar as possibilidades de combinações, permutações geradas pela série, porém delimitadas para que seja assegurada a integridade da obra. Boulez chama esse delimitado de *acaso dirigido*, que seria controlar a “liberdade” do acaso para que não acabe em caos, exigindo do intérprete a interação com a obra por meio de escolhas, porém executando-a objetivamente de maneira rigorosa. Assim, seria assegurado o controle do compositor sobre a obra (BOULEZ, 1964, p. 53; TERRA, 2000, p. 38-39).

Na música de Cage, a utilização de elementos indeterminados visa a mudar a noção de obra musical constituída até então, romper com a ideia de que a obra musical é um “objeto no tempo” e transformá-la em um processo, o qual afirma a não-intencionalidade da obra. Para o compositor, músicas parcialmente ou totalmente indeterminadas situam-se no conceito de *indeterminação*. A intenção ao permitir elementos indeterminados implica em abolir a escolha do compositor, seus gostos pessoais, em tratar os sons em suas qualidades puramente sonoras. Essa abolição é chamada “não intencionalidade”. O processo de criação da obra se constrói no tempo e no silêncio. Gradualmente, esses se tornam a estrutura da peça e é configurada pelo executante que lhe dará forma. Ao enfatizar o silêncio como campo de possibilidades, Cage possibilita que a estrutura da composição se expresse sem a presença do material. Com isso, ele nega a noção de ordem na composição musical (TERRA, 2000, p. 25; 47, 64).

O silêncio é o campo de possibilidades onde os eventos da indeterminação ocorrem, ele possui em valor em si mesmo. Cage considera silêncio não somente a ausência de sons, mas também os sons ambientes. Estes representam também um “indeterminado puro”, pois é imprevisível e mutável por natureza. Logo, o emprego

da indeterminação tem como fim ampliar o silêncio como campo, a fim de abranger e alcançar todas as possibilidades sonoras e ruídos, Terra descreve a seguir sobre o conceito de composição musical como resultado das vertentes de Cage e Boulez (TERRA, 2000, p. 37, 41; 43).

O resultado das vertentes é o conceito de composição musical como a construção de um campo virtual, seja este campo a forma (configuração) resultante da ampliação do método serial (como em Boulez e os seguidores do serialismo), seja ele o silêncio (na obra de John Cage), o campo em que todos os sons são possíveis (TERRA, 2000, p. 36).

Todos os sons são possíveis, Cage parte da individualidade do som, concebe-os como “sons”, não como intenções artísticas expressas em forma de sons baseadas num gosto pessoal. Ele concebe em sua composição um “tecido” musical onde cada som é entendido como um centro e que esses múltiplos centros se relacionam, se interpenetram sem se obstruir, mantendo seu valor individual. Cage emprega o acaso como uma maneira de compor sem recorrer à noção de ordem, gerada pela estrutura conhecida até então, pois esse amplia o campo (silêncio, via para o acaso) em que as possibilidades sonoras se efetuem e enfatiza o caráter multidimensional do espaço e a não linearidade do tempo.

Se para Boulez a indeterminação tem como princípio gerar possibilidades, sem que o compositor “perca” o controle sobre total a obra, para Cage essa ganha ênfase representando o “não controle” do compositor sobre a obra, ou seja, o processo do intérprete sobre a composição é mais importante que resultado sonoro final da mesma (TERRA, 2000, p. 63-66).

Outro termo que pode ser encontrado na música de Cage é a expressão *operações de acaso*, que é um meio de fazer da composição musical a expressão do paradoxo “não intencionalidade intencional”, ou seja, ter a intenção de criar uma obra musical que não seja a expressão pessoal do compositor, que não apresente sua individualidade, seu “controle total” enquanto criador da obra artística. A intenção também se direciona ao músico intérprete, pois esse deve se identificar com qualquer eventualidade que ocorra na obra. Assim, Cage permite a participação ativa do intérprete na construção da obra musical. Nesse momento, a obra deixa de ser uma representação de mundo (da visão pessoal do compositor) e passa a ser a experiência do intérprete (TERRA, 2000, p. 79-80).

A obra indeterminada propõe a múltipla possibilidade de percursos, diferente da música tonal, cujo percurso é unidirecional. Por ser uma obra móvel, acaba por sugerir ao ouvinte acompanhar percursos que se manifestam em inúmeras direções, implicando na necessidade de uma mudança na escuta, pois não há pontos fixos (e.g. cadência) para essa escuta se apoiar (TERRA, 2000, p. 139).

## **ACRONON : CARACTERÍSTICAS DA PEÇA**

A peça *Acronon* (1978-79) é uma obra denominada “ensaio”, de Hans Joachim Koellreutter (1915-2005), compositor alemão responsável pela introdução do serialismo no Brasil e radicado no mesmo país desde 1937. O título de sua obra,

*Acronon*3, dedicada ao pianista Caio Pagano (1940\*), significa ser “livre de tempo medido”, que possui um tempo próprio não mensurado, visa à vivência qualitativa do tempo. Composta para piano e orquestra, em três movimentos, a partitura inclui a grade orquestral e uma esfera de acrílico transparente a qual contempla em sua superfície 18 estruturas sonoras, planimétricas, nas cores preto, verde e vermelho, sobre as quais o performer (pianista) deverá improvisar, escolhendo-as livremente (PORTO, 2004, p. 171, 172).

A estrutura da parte da orquestra e piano escritos na grade orquestral é serial, e obedece ao que Koellreutter chama de *estética do impreciso* e do *paradoxal*. A estética de Koellreutter é aplicada *Acronon* de forma que o impreciso se encontra nas tendências, que substituem as ocorrências definidas (e.g. tempo aproximado, não mensurado) e o paradoxal se encontra em conceitos estéticos contrários se fundem (e.g. serialismo e abertura total). A figura 1 representa as séries nas quais Koellreutter se baseou para construir as partes da orquestra e do piano (KATER, 1997, p. 41; KOELLREUTTER, 1983, contracapa LP).

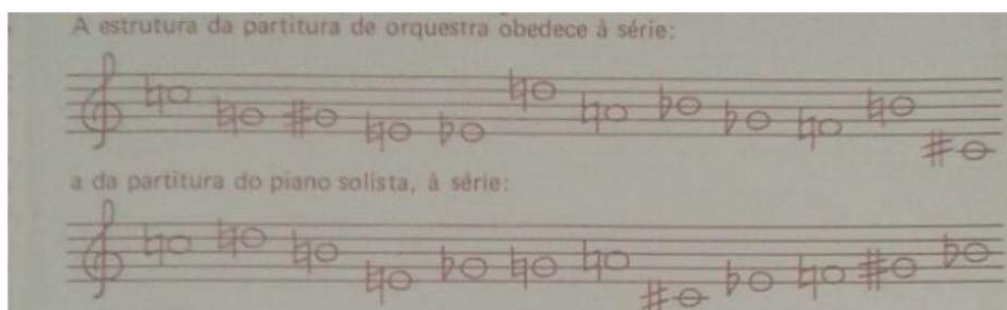


Figura 1 - Séries da orquestra e piano (LP Koellreutter, 1983, Foto tirada pela autora)

A partitura do piano é composta de parte escrita na grade orquestral, baseada na série na figura 1, e esfera transparente. Na esfera, as figuras provêm de uma escrita chamada *gestáltica*, em que cada configuração (figura) é entendida como signo, ou seja, representações sonoras que serão entendidas pelo performer e traduzidas em som.

A forma de *Acronon* é ternária e provém de uma forma artística japonesa chamada “ten-chi-jin”, cuja tradução literal é “céu-terra-homem”, e simboliza um conceito de mundo que o povo japonês agrega em seu modo de vida e nos campos artísticos. A utilização do “ten-chi-jin” busca propiciar uma forma assimétrica, móvel e de equilíbrio dinâmico e aparece no 1º movimento como motivo inicial de três notas, nos 3 movimentos que são dinâmicos, fluem sonoramente e possuem forma assimétrica, e nas estruturas mono e multidimensionais da esfera. A figura 2 é um exemplo do motivo inicial baseado no “ten-chi-jin” representado pelas três notas que se repetem ao longo da peça (Figura 2, compassos 43 a 45). Esse material sonoro é transformado e utilizado ao longo da peça tanto na parte orquestral como na construção da esfera e de algumas estruturas sonoras (KATER, 1997, p. 41; PORTO, 2004, p. 178).

41 42 43 44 45 46 47 48 49

1 2 3 4 5 6 7 8 9

simile

50 51 52 53 54 55 56 57 58

■ 212

Figura 2 - Motivo inicial (1ºmov.) baseado no “ten-chi-jin” (Foto tirada pela autora)

A peça é um monólogo do pianista e ocorre de maneiras diferentes a cada movimento, sendo o primeiro movimento piano e tantam, o segundo piano e orquestra, e o terceiro piano e instrumentos solistas. A parte do piano não é toda im-

provisada, no I movimento é toda escrita (sem improviso) e em alguns momentos do II e III movimentos. Nas demais o pianista se orienta pela esfera, que possui uma escrita estruturada planimetricamente.

Segundo a informação citada a seguir, encontrada na contracapa do LP “Koellreutter” de 1983, a peça *Acronon* é um monólogo do pianista com a orquestra.

[A peça *Acronon*] consiste num monólogo do pianista, acompanhado ou ‘comentado’ por um tam-tam (1º movimento), pela orquestra (2º movimento) e por instrumentos solistas (3º movimento) sendo que planos de grandes consistência sonora revezam com planos de textura, pontos e linhas (KOELLREUTTER, contracapa do LP Koellreutter, 1983).

A esfera (Figura 3) aparece nos segundo e terceiro movimentos da obra, proporcionando o improviso. As possibilidades musicais que a esfera proporciona acabam por gerar um alto grau de imprevisibilidade e acaso que decorrem da improvisação, pois, apesar das instruções de realização das cores e figuras geométricas que compõem os diagramas, o resultado sonoro final da esfera depende unicamente do universo musical conhecido pelo performer, ou seja, de suas capacidades técnicas e conhecimentos musicais estéticos e estilísticos.

213 ■

O autor diz que a música pode possuir quatro dimensões. A dimensão é a direção específica na qual se concebe o discurso musical e o âmbito das relações dos signos musicais. A peça *Acronon* é quadridimensional, pois possui as dimensões de: 1) sucessão de sons (melodia); 2) simultaneidade (harmonia); 3) convergência (tonalidade, centro tonal) e 4) tempo-espaço (continuidade, interdependência). Além das dimensões presentes da grade orquestral, cada dimensão pode ser tocada de acordo com o conhecimento e vontade do performer intérprete da esfera. (BRITTO, 2015, p. 122; JÚNIOR, 1986, programas 02 e 03; PORTO, 2004, p. 172-179).



Figura. 3 – Esfera de acrílico (Foto tirada pela autora)

A Figura 3 é uma foto da esfera, corresponde à parte do piano solo, e sugere um novo tipo de leitura musical, pois não segue o padrão tradicional e bidimensional da escrita musical (e.g. pentagrama). As figuras são planimétricas e sugerem um improviso em quaisquer linguagens musicais (e.g. tonal, atonal, modal, serial), ou seja, assume um caráter universal que pode ser alcançado ou limitado segundo a experiência e conhecimento do performer, que será o músico-improvisador. A leitura é multidimensional e multidirecional pois, devido à forma esférica da partitura, não há uma direção determinada para a leitura das figuras e, dada a transparência da esfera, é possível visualizar as figuras em multi-planos possibilitando até mesmo fundir figuras diametralmente opostas ou fragmentá-las (VILLAFRANCA, 2017).

O performer da esfera, músico-improvisador, é entendido com um coautor, que assumirá a responsabilidade de criar ou extrair a música contida na esfera. Dependerá da experiência do performer com relação ao conhecimento, às suas capacidades musicais e técnicas, vivenciar e apreender ao máximo o que a esfera é capaz de promover em possibilidades (BRITTO, 2015, p.87; PORTO, 2004, p. 174-176, VILLAFRANCA, 2017).

■ 214

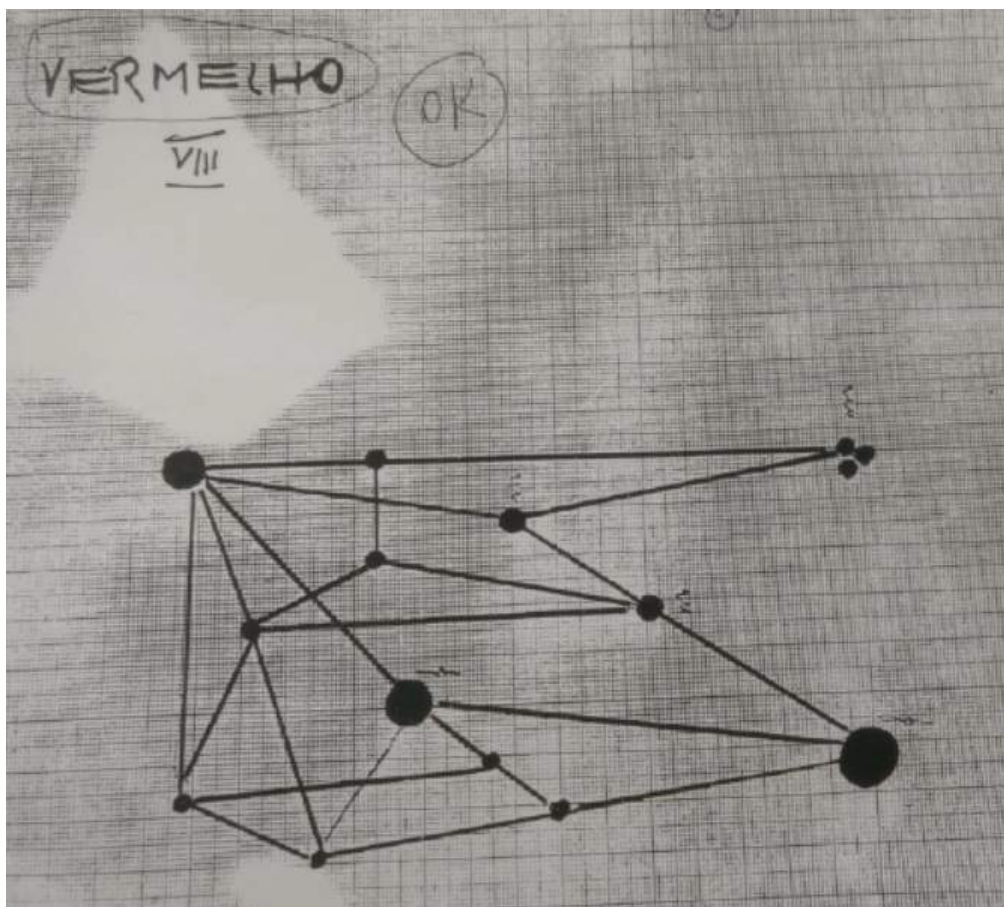


Figura. 4 - Exemplo de figura planimétrica da esfera. (Foto tirada pela autora)



A Figura 4 representa um exemplo de figura (diagrama) planimétrica contida na esfera. A realização dos diagramas obedece ao roteiro e simbologia sugeridos pelas figuras e suas superposições, nelas, os símbolos representam: círculos são sons de curta duração, triângulos são sons de média duração, quadrado são sons de longa duração e traços são silêncios e 24 possíveis direções para onde encaminham as ocorrências musicais. As cores sugerem andamentos e o tamanho das figuras representa a dinâmica. A superposição das figuras, gerada pela transparência da esfera e por conta desse poder ser girada em quaisquer direções, gera possibilidades múltiplas de leituras (BRITTO, 2015, p. 88; VILLAFRANCA, 2017).

### Acronon frente às poéticas de Boulez e Cage

Segundo Porto (2004, p. 173) e Britto (2015, p. 89) e Koellreutter (1983, contracapa do LP) a estrutura da obra, as partes da orquestra e do piano são seriais (FIG 1), apesar da realização musical não obedecer a critérios próprios da estruturação dodecafônica. Embora os autores concordem sobre o fato da estrutura da obra ser serial, ao analisá-la não é possível encontrar uma lógica serial na organização das ocorrências sonoras ou parâmetros de composição. Pode-se supor que, por Koellreutter ter introduzido o serialismo no Brasil, ou seja, por ele ser tradicionalmente serialista, a obra *Acronon* foi composta nesse princípio serial (Figura 1). Sendo assim, a peça se aproximaria da estética de Boulez, por esse também provir de uma tradição serial e ser um dos idealizadores do Serialismo Integral. Em *Acronon*, os intervalos da série foram utilizados de maneira independente, serviram como base para o desenrolar dos eventos sonoros, do jogo musical (BRITTO, 2015, p. 89).

215 ■

Boulez pregava que o compositor sempre devia controlar completamente os parâmetros musicais de obra durante o processo composicional, mesmo sob a utilização do acaso (e.g. acaso dirigido). Em *Acronon* pode-se dizer que o controle ocorre na determinação das alturas, suas combinações em acordes e clusters ocorrentes na partitura da orquestra e do piano (sem improvisado), e nos momentos escolhidos para a execução da esfera, assim como nas instruções de realizações dos diagramas planimétricos (e.g. cores, figuras geométricas, traços).

A forma da peça é assimétrica, inspirada pelo ten-chi-jin. Ela é móvel, pois é livre no improvisado do piano, ou seja, o pianista pode assumir, em seu improvisado na esfera, qualquer forma musical ou nenhuma, tocar qualquer diagrama em qualquer sequência. Pode ser considerada determinada, pois os trechos, tanto determinados (partitura de orquestra e piano) como indeterminados (improvisado do piano sobre a esfera), são indicados na partitura, porém é indeterminada se comparada aos padrões formais tradicionais (e.g. forma sonata).

A busca de Koellreutter pela tradição japonesa (ten-chi-jin), ou seja, o orientalismo na produção musical o aproxima de Cage, pois este também se aproxima da cultura oriental ao utilizar o I-ching em *Music of changes* (1951) e o zen-budismo. Ambos buscaram na cultura oriental materiais e ideias para a criação musical (HELLER, 2008, p. 60).

Em *Acronon*, a esfera, apesar de determinada em suas instruções de realização, tem uma proposta aberta, e é possível assemelhar tal proposta ao paradoxo



da “não-intencionalidade intencional” de Cage, pois nela Koellreutter cria uma estrutura que permite ao performer improvisar em qualquer linguagem musical que seja de seu conhecimento e vontade, tornando-se coautor da obra, imprimindo nela suas expressões e escolhas pessoais. Na esfera, como vimos, não existe uma direção exata a ser seguida, pois se apresenta de forma multidirecional, ou seja, o performer pode partir de qualquer direção, transitar entre os diagramas e até mesmo fundir diagramas diametralmente opostos criando planos sonoros ou fragmentá-los criando novos digramas, segundo suas capacidades técnico-musicais. Nesse momento, o autor se afasta da obra, abrindo mão do controle total da mesma, permitindo que o performer assuma o papel de compositor na criação da obra (VILLAFRANCA, 2017).

Pode-se comparar *Acronon* com a Sonata 3 (1957), de Boulez e *Klavierstück XI*, de Stockhausen. Na Sonata 3, Boulez explora a antítese do serialismo e da música calculada, e dá início à escrita da música com elementos aleatórios. Se considerarmos as raízes de Boulez, isso é uma drástica mudança na filosofia e estilo, pois com isso ele estabelece uma nova filosofia musical que o permitiu criar, nos seus termos próprios, uma música que é estabelecida e concreta, e também é indeterminada. O performer deve fazer uma rota, a qual Boulez estabelece regras básicas de execução, através do mapa da peça. O material musical contido em cada seção é estruturado e determinado, mas a manipulação, a escolha da ordem das seções não é. Com isso nota-se que os elementos aleatórios devem ser claramente pensados, ou seja, é indeterminado na apresentação da ordem das seções, mas determinados nas seções em si e na rota (GIRACELLO, s.d., p. 1, 3,5).

Boulez se utiliza do serialismo como material de composição e da indeterminação como gerador de mobilidade, porém o performer é visto como executor não como coautor. Em *Acronon*, Koellreutter também se vale do serialismo como material de composição, porém o intérprete é visto como coautor, pois a esfera permite não somente a livre escolha dos diagramas (em paralelo, como às escolhas das seções na Sonata 3), mas a criação do material musical a partir deles. Apesar das instruções de execução em relação às cores e figuras geométricas dos diagramas, o performer é livre para escolher como utilizar as figuras. Existe uma abertura ampla, apesar das regras.

Outro parâmetro indeterminado em *Acronon* é o tempo da obra, que não é definido nem mensurado, mas aproximado e sentido pelo maestro (no caso da parte de orquestra) e pelo performer (na esfera). Essa permissão por parte do autor enfatiza o não controle sobre a obra, pois permite ao intérprete escolher livremente o andamento e a duração dos compassos, das seções, da obra. O tempo é relativo, indeterminado, escolhido e mantido segundo as percepções dos intérpretes, que tanto podem mantê-lo constante e regular, como podem “libertar” a obra dos limites metrônomicos.

A questão sobre o tempo se inicia no título da própria obra, *Acronon*, que, como vimos, significa ser livre de tempo medido. Nota-se que esse conceito se estende a todo o parâmetro temporal (e.g. métrica, pulso) ao longo da obra, tanto na parte orquestral quanto na esfera, onde se apresenta intensificado, pois essa depende unicamente do performer, que assume o tempo relativo (interno) baseado na sua percepção e intenção pessoal (KOELLREUTTER, 1983, contracapa LP).

## CONCLUSÃO

A peça se aproxima da estética (terminologia) de Boulez por conta das estruturas sobre as quais *Aconon* foi composto serem seriais, assim como o próprio Koellreutter ser tradicionalmente serial. A peça se aproxima da estética (terminologia) de Cage por ter uma proposta aberta, o performer é coautor, “intencionalidade não intencional”, pois Koellreutter se afasta da obra criando uma estrutura que não transpareça suas intenções enquanto compositor, o plano da esfera ser o silêncio.

Conclui-se que a proposta da obra se inclina mais à estética de Cage sobre indeterminação do que a de Boulez, apesar de ser construída a partir da série. Ao assumir o performer como um coautor, e permitir na obra trechos indeterminados como forma, tempo e a própria esfera, a obra se aproxima do paradoxo da “não-intencionalidade intencional” de Cage, o qual o autor cria uma estrutura que não seja a expressão pessoal do compositor, que não apresente sua individualidade, seu “controle total” enquanto criador da obra artística, mas que seja a do performer.

No contexto do indeterminismo, *Aconon* é relevante, pois foi composta a partir da série, mas quebra o paradigma do serialismo sobre o controle da obra e se abre para que o performer imprima sobre ela suas impressões, vontades e visão de mundo, gerando assim infinitas possibilidades de resultados finais, se renovando a cada intérprete.

217 ■

## REFERÊNCIAS

BRITTO, Teca Alencar de. **Hans Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação**. São Paulo. Editora Edusp, 2015.

BOULEZ, Pierre. Alea. **Perspectives of New Music**. [s.l.], v.3, n.1, p.42-53, 1964.

GIRACELLO, Robert. **The Case for Alea: Boulez on Indeterminacy**. MUS 253- Advanced Seminar in Music Theory (MUS 253. Integrative Studies Seminar in Critical Studies) San Diego, California, S.D. Disponível em: <http://www.c7music.net/cv/boulez.pdf>; Acesso em 20/11/2017.

GRIFFITHS, Paul. **A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez**. Tradução por: Clóvis Marques. Tradução de: *Modern music: a concise history* (London: Thames and Hudson, 1986) [ed. rev. de: *A concise history of avant-garde music: from Debussy to Boulez* (New York: Oxford University Press, 1978)]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

\_\_\_\_\_. **“Aleatory”**. In: Grove music online. Oxford music online. Disponível em: <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/00509>. Acesso em: 17 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **“Cage, John (Milton)”**. In: The Oxford companion to music. Oxford music online. Disponível em: <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/opr/t114/e1077>. Acesso em: 10 abr. 2017a.

\_\_\_\_\_. **“Stockhausen, Karlheinz”**. In: The Oxford companion to music. Oxford music online. Disponível em: <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/opr/t114/e6474>. Acesso em: 10 abr. 2017b.

HELLER, Alberto Andrés. **John Cage e a poética do silêncio**. Tese de doutorado. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91918/257998.pdf?sequence=1&isAllowed=y>; Acesso em: 20/11/17.

JÚNIOR, Irineu Guerrini. **Ouvido e Consciência**. Programas 1 a 14. Cultura FM, São Paulo, 1986 (ano da primeira exibição). Disponível em: <http://culturafm.cmais.com.br/koellreutter/ouvido-e-consciencia-1>; acesso em: 14/10/2017.

KATER, Carlos. **Catálogo de obras H.J. Koellreutter**. Belo Horizonte: Fundação de Educação Artística/FAPEMIG, 1997.

\_\_\_\_\_. **Música Viva e H.J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade**. São Paulo: Musa editora; Atravez, 2001.

PORTO, Nélio Tânios. **O processo de criação de Acronon de H.J. Koellreutter**. Revista de Crítica Genética. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/view/993>; Acesso em: 06/10/2017.

■ 218

PRITCHETT, James. **The music of John Cage**. ed. reimpr. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.

PRITCHETT, James; KUHN, Laura; GARRETT, Charles Hiroshi. “**Cage, John (Milton, Jr.)**”. In: *The Grove dictionary of American music*, 2. ed. *Grove music online. Oxford music online*. Disponível em: <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/A2223954>. Acesso em: 10 abr. 2017.

VILLAFRANCA, Sérgio. Entrevista concedida a Isabela Martins Bonafé, São Paulo, 11/agosto/2017.

TERRA, Vera. **Acaso e aleatório na música: um estudo da indeterminação nas poéticas de Cage e Boulez**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2000.

Recebido em 31/05/2018 - Aprovado em 16/04/2019

Como citar:

BONAFÉ, I. M. (2019). Processos de Indeterminação em Acronon de H. J. Koellreutter. *OuvirOUver*, 15(2), 206-218. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-14>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

ENTREVISTA

## **A palhaçaria hospitalar como conjunto de técnicas e sensibilidades: entrevista com Luciana Viacava**

DAIANI CEZIMBRA SEVERO ROSSINI BRUM

■ 220

Daiani Cezimbra Severo Rossini Brum é palhaça e doutoranda em Teatro (UDESC). Dedicar-se à atuação palhacesca hospitalar junto ao grupo Doutores Risonhos (Chapecó, SC), à criação artística autoral com a Cia Lunáticas de Palhaças (Florianópolis, SC), às ações artísticas, teóricas, formativas e de pesquisa na área de Artes Cênicas. Tem experiência em interpretação teatral, máscaras, iluminação cênica, pesquisa e palhaçaria com ênfase na atuação de mulheres e nas poéticas dos contextos hospitalares.

AFILIAÇÃO – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Santa Catarina – Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/6728284014151656>



## ■ RESUMO

O presente trabalho traz uma entrevista realizada com a artista Luciana Viacava, que trabalha como palhaça na Organização Não Governamental (ONG) Doutores da Alegria desde 2006. No intuito de contextualizar o universo de práticas pesquisadas pela entrevistada, faz-se uma breve introdução sobre essa manifestação cênica, intercalada com a história dos Doutores da Alegria, maior Organização de palhaçaria hospitalar do Brasil e uma das maiores do mundo, bem como sobre a trajetória que conduziu Luciana até a ONG. Na entrevista a artista compartilha vivências palhacescas com ênfase nos contextos hospitalares, trazendo questões e contribuições para a reflexão desse fenômeno de forte difusão nas últimas três décadas no Brasil. Quais são os desafios dessa contemporânea e crescente modalidade de atuação? Quais são as diferenças e semelhanças entre a atuação no contexto hospitalar e em outros espaços da sociedade? Essas e outras questões são abordadas por Luciana Viacava, que ao tecer essas palavras, teve como pano de fundo as suas experiências pessoais e pesquisas enquanto palhaça e artista da comicidade.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Palhaçaria, hospital, entrevista, Luciana Viacava.

221 ■

## ■ ABSTRACT

The present work brings an interview with the artist Luciana Viacava, who works as a clown in the Non-Governmental Organization (NGOs) Doutores da Alegria since 2006. In order to contextualize the universe of practices researched by the interviewee, a brief introduction is made about this a scenic manifestation interspersed with the history of Doutores da Alegria, the largest hospital organization in Brazil and one of the largest in the world, as well as the trajectory that led Luciana to the NGO. In the interview, the artist shares clowning experiences with emphasis in the hospital contexts, bringing questions and contributions to the reflection of this phenomenon of strong diffusion in the last three decades in Brazil. What are the challenges of this contemporary and increasing modality of performance? What are the differences and similarities between the performance in the hospital context and in other spaces of society? These and other issues are approached by Luciana Viacava, who as she weaves these words, had as background her personal experiences and research as a clown and comedy artist.

## ■ KEYWORDS

Clown, hospital, interview, Luciana Viacava.

Este trabalho trata-se da transcrição de uma entrevista cedida pela atriz e palhaça Luciana Viacava, bem como de uma apresentação sobre a artista e sua instituição de trabalho, a Organização Não Governamental (ONG) Doutores da Alegria. No intuito de contextualizar o trabalho cênico sobre o qual Luciana Viacava discorre na presente entrevista, trazemos algumas discussões sobre tal manifestação artística, intercalada com a história da ONG.

A atuação de palhaças e de palhaços no contexto hospitalar passou por um movimento de expansão nas últimas décadas no Brasil (BRUM, 2017). Atualmente, entre grupos compostos por profissionais das Artes Cênicas; grupos de pessoas pertencentes a outras áreas, que desenvolvem interesse e prática na palhaçaria hospitalar e grupos mistos entre profissionais e aprendizes, somam-se centenas de grupos pelo país (DOUTORES DA ALEGRIA, 2016).

O foco aqui é colocado sobre a investigação profissional dessa prática a partir da experiência de Luciana Viacava nos Doutores da Alegria, uma das maiores e mais completas Organizações mundiais de palhaçaria hospitalar. A ONG nasceu na capital de São Paulo em 1991, promovendo de modo ininterrupto, desde então, atividades artísticas, formativas e de pesquisa. A ONG também possui uma sede em Recife (PE).

Leiamos o posicionamento de Wellington Nogueira, fundador dos Doutores da Alegria, sobre esse tipo de manifestação teatral:

O teatro para mim ainda é um templo, ainda é um espaço sagrado, mas o que eu aprendi com isto é que quando você tem dois artistas muito tranquilos e seguros no que eles estão fazendo, como eles estão fazendo, o templo pode ser reproduzido em qualquer lugar, em qualquer circunstância da vida, inclusive a cotidiana, para justamente provocar no cotidiano uma ruptura e aí poder entrar a arte, entrar outra forma de ver o mundo, de se relacionar com a vida (NOGUEIRA, 2015, s.p., apud BRUM, 2017, p. 64).

Na fala de Wellington Nogueira fica evidente a preocupação com a transposição de um contexto artístico para a sensibilidade do cotidiano em momentos de relação com a vida das pessoas situadas no tempo e no espaço do hospital. Promovendo novos pontos de vista sobre a realidade, as Doutoradas palhaças e os Doutores palhaços<sup>1</sup> propõem maneiras distintas de relação com as Artes Cênicas, e também com o dia-a-dia dos hospitais.

Diferente do que ocorre nos contextos teatrais e circenses, a atuação nos espaços hospitalares vai ao encontro das espectadoras e dos espectadores, que se tornam, muitas vezes, como veremos na fala de Luciana, protagonistas da ação.

<sup>1</sup> Os Doutores da Alegria, inspirados na proposição de Michael Chistensen, do Programa Clown Care, Organização palhacesca hospitalar (Estados Unidos), e do médico e palhaço Patch Adams, propõem a paródia do médico e da médica como pretexto para suas interações com as pessoas em situação hospitalar. O jaleco branco e alguns termos, a exemplo de 'besteirologia', foram incorporados ao repertório palhacesco da ONG no sentido de brincar com a questão do palhaço no hospital (BRUM, 2017). Essa proposta de trabalho também é investigada no trabalho de diversos grupos de atuação palhacesca hospitalar, dentre eles, Doutores Risonhos (Chapecó, SC); Agentes do Riso (Florianópolis, SC); Trupe da Saúde (Curitiba, PR); Operação do Riso (São Paulo, SP); Hospitalhaços (Campinas, SP); Doutores Palhaços (Fortaleza, CE); Trupe Nariz Vermelho (Rio Branco, AC); Projeto Risoterapia (Santarém, PA); La Rire Medicin (França); Operação do Riso (Portugal); Payasospital (Espanha); Payasos de Hospital (Argentina), entre outros.



Nos quartos, enfermarias, corredores e nas salas de espera, os transeuntes ocasionais, a equipe do hospital, os acompanhantes e as pessoas hospitalizadas são interpeladas pela ação cênica, convidadas a participar e/ou observar o seu desenvolvimento.

Com elenco de palhaças e palhaços composto por profissionais das Artes Cênicas, a ONG Doutores da Alegria desenvolve e desenvolve pesquisas práticas, teóricas e formativas sobre a palhaçaria hospitalar, investigando uma modalidade de atuação que mescla técnicas e sensibilidades na realização de encontros positivamente efetivados. A Escola de Palhaços dos Doutores da Alegria, por exemplo, foi fundada em 2003 e desenvolve desde o mesmo ano o Programa de Formação em Palhaçaria para Jovens (PFPJ), atualmente em sua oitava turma bienal, além de outros cursos; o Programa Palhaços em Rede, ainda, visa conectar os grupos que atuam no contexto hospitalar, realizando encontros e eventos nacionais e internacionais; a realização de publicações, como as quatro edições dos Cadernos Boca Larga, que reúnem artigos, relatos, entrevistas e dramaturgias hospitalares também foram atividades realizadas pela ONG, assim como o livro *Soluções de Palhaços*, escrito por Morgana Masetti (1998), coordenadora de pesquisa dos Doutores da Alegria.

A ONG tornou-se referência nacional e internacional na atuação palhaçesca em contextos hospitalares, tendo recebido diversos reconhecimentos, tais como:

223 ■

[...] o prêmio Universidade de São Paulo de Direitos Humanos em 2005, o Stockholm Partnerships Award em 2002, o Prêmio Camargo Correa em 2004, e o Prêmio de Dubai, outorgado pela Divisão Habitat da Organização das Nações Unidas (ONU), que os classificou entre as 40 melhores práticas sociais do mundo, colocando os Doutores da Alegria na lista das 100 melhores práticas globais em 1998 e 2000 (SENA, 2011, p. 34).

Dentre as trabalhadoras e trabalhadores dos Doutores da Alegria está Luciana Viacava, que vive a palhaça Lola Brígida em diversos contextos da sociedade. Nos palcos hospitalares, teatros, no circo, nas ruas e nos hospitais manifesta-se sua pesquisa na área da palhaçaria ao longo de mais de vinte anos como artista.

Luciana Viacava compôs uma palhaça que transita entre o mundo real e o fictício tendo por principal veículo a abertura para a comunicação e a investigação da comicidade gestual. Lola Brígida, para Luciana, traz uma enorme liberdade de ser, potencializa seu lado mais ridículo, coloca em evidência o erro, a feiura e a inadequação. E ao ser posta em situações de jogo manifesta suas sensibilidades na constituição de um espaço de encontro entre o teatro e a vida, apoiada em aspectos técnicos do estudo da palhaçaria.

Formou-se no Teatro Escola Célia Helena em São Paulo, na École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq em Paris e na Kiklos Scuola em Padova/Itália, onde também participou do workshop *The Body of Movement* com Norman Taylor. Estudou com Donato Sartori no Centro Maschere e Strutture Gestuali (Padova/Itália). Aprofundou-se na linguagem do palhaço com diversos profissionais como Cristiane Paoli Quito, Bete Dorgam, Luis Carlos Vasconcelos, Jos Houben, Cia. La Mínima, Phillippe Gaulier, Fernando Vieira, Avner Eisenberg, entre outros.

Trabalha com preparação para atores em diversas companhias. Dirigiu os espetáculos: As Três Mulheres Sabidas ao lado de André Garolli da Cia. Dedo de Prosa, Divagar e Sempre da dupla de palhaços Las Cabaças, Alvorada do Centro de Pesquisa da Máscara, Choque Rosa do Circo di SóLadies e Aurora e o Tempo, ao lado de Fernando Escrich.

Foi professora de Teatro Físico no CEFAC (Centro de Formação em Artes Circences) e do Curso de Humor da SP Escola de Teatro. Como atriz trabalhou nos grupos As Meninas do Conto, Cia. Vagalum, Cia. Fraternal de Arte e Malasartes, Cia. As Graças, entre outros. Foi uma das fundadoras da Cia. do Ó, com pesquisa na palhaçaria feminina.

Hoje é formadora na Escola de Palhaços dos Doutores da Alegria, e ministra oficinas livres de máscara neutra, máscaras da comédia humana, máscaras larvárias e utilitárias, bufão e palhaço. É palhaça integrante dos Doutores da Alegria desde 2006 atuando em hospitais, espetáculos e eventos, é integrante do Coletivo Sampilhaças, atua como palhaça no Piccolo Circo Teatro de Variedades e realiza intervenções com os Palhaços Sem Fronteiras Brasil..

Nas páginas que se seguem trazemos a transcrição na íntegra da entrevista cedida pela artista que relaciona seu trabalho como palhaça aos contextos hospitalares, onde atua desde 2006. Realizado no dia 28 de setembro de 2015 por meio de uma videoconferência entre entrevistada e entrevistadora, revisado e organizado para publicação em 2019, o diálogo aqui registrado oferece diversas contribuições para a reflexão e investigação sobre o fenômeno da atuação palhacesca hospitalar. Abaixo (Figura 1) observamos Luciana em momento de atuação palhacesca hospitalar:

■ 224



Figura 1. Doutora Lola Brígida (Luciana Viacava) atuando no hospital. São Paulo, 2014. Foto do acervo digital Doutores da Alegria. Fonte: <[doutoresdaalegria.com.br](http://doutoresdaalegria.com.br)> Acesso em 09/04/2019

Quais são os desafios desta contemporânea e crescente manifestação cênica? Quais são as diferenças e semelhanças entre a atuação das palhaças e dos palhaços no contexto hospitalar e em outros espaços da sociedade? Essas e outras questões são abordadas por Luciana Viacava, que ao tecer estas palavras, teve como pano de fundo as suas experiências pessoais enquanto palhaça e artista da comichidade.

## **Entrevista**

### **Luciana, você poderia informar desde que ano você atua como palhaça na ONG Doutores da Alegria?**

Entrei no ano de 2006. Havia feito duas vezes o teste para entrar na ONG, em anos diferentes, e não passei. Na terceira vez em que fiz o teste também não passei, então a Thaís (Thaís Ferrara – atual Diretora de Formação dos Doutores da Alegria) me chamou para conversar e perguntou: “O que acontece?” Eu falei: “Não sei... eu não gosto de testes... acho que fico nervosa...” Ela resolveu arriscar e apostou em mim. Estou aí até hoje!

225 ■

### **Antes de atuar nos Doutores da Alegria você teve experiências como artista no contexto hospitalar?**

Tive pouca experiência. Eu tinha muita vontade de trabalhar nos Doutores da Alegria. Depois da primeira vez em que fiz o teste e não passei, fui trabalhar com o grupo Risomundi, onde trabalhavam, na época, três amigos palhaços; o Dênis Goyos, o Alan Benatti e a Gabriela Argento. Fiquei pouco tempo no grupo. Fazíamos visitas a laboratórios, aos sábados. Além disso, fui uma vez com a Daniela Biancardi fazer uma visita como palhaça em um hospital em Jundiá. E em outra ocasião, com o grupo As Meninas do Conto, contar histórias em um hospital em SP.

### **Você poderia falar sobre sua trajetória artística e experiências que te levaram a atuar como palhaça no contexto hospitalar?**

Curiosamente, o que me levou a essa trajetória artística foi um contexto hospitalar. Eu tinha 22 anos, tinha feito faculdade de Rádio e TV e trabalhava no SBT. Eu era Coordenadora de Elenco do Núcleo de Novelas, ou seja, selecionava os atores para variadas participações nas novelas. Mas daquele lugar eu pensava: “Eu devia estar do outro lado”, pois sempre adorei fazer teatro, desde criança, mas não pensava nisso como profissão. Naquela época, eu trabalhava demais e um dia, voltando para casa, sofri um acidente. Dormi na direção, fui levada para o hospital e quando acordei, havia perdido uma vista. Foi bastante traumatizante, fiquei muito abalada, demorei para me recuperar, sobretudo, emocionalmente. Resolvi fazer algo que me desse prazer e entrei num curso de teatro, no Teatro Escola Célia Helena.

No Célia Helena, ouvi falar dos Doutores da Alegria e aquilo me chamou a atenção, principalmente por acontecer em contexto hospitalar. Sobre o palhaço eu não sabia nada até então, mas tinha uma grande empatia com essa figura. Quando eu estava

quase no fim do curso, fiz uma oficina de *clown* com o Fernando Vieira no Galpão dos Acrobáticos Fratelli. Aí a coisa bateu forte. Falei para mim mesma: “É isso o que eu quero fazer da vida!” A palhaça foi uma grande liberdade para mim, logo de cara me dei bem, as pessoas riam e eu me sentia feliz. No fim dessa oficina, o Fernando Vieira nos deu uma lista de referências, filmes e escolas pelo Brasil e o mundo onde se poderia estudar essa linguagem. Terminei o curso no Célia Helena e resolvi ir para a École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq em Paris. Eu já falava francês, tinha ganhado um bom dinheiro na televisão e resolvi me lançar nesta aventura. Aí fui conhecer um mundo totalmente novo para mim e me apaixonei. Apaixonei-me pelo estudo do movimento, pelas máscaras e pelo teatro gestual.

Fiz o primeiro ano da escola em Paris e depois fui para a Itália, em Pádua, e fiz o equivalente ao segundo ano da escola com Giovanni Fusetti na Kiklos Scuola. Lá entrei em contato com a figura do bufão, com as máscaras da Commedia dell’Arte e com o palhaço. Logo que voltei fiz o teste nos Doutores da Alegria, mas não passei. Então fui cuidar da vida. Trabalhei com vários grupos de teatro, fiz contação de histórias, dei aulas de francês, aulas de teatro, trabalhei como palhaça em eventos, estudei com outros mestres, como Cristiane Paoli Quito, Bete Dorgan, Phillippe Gaulier, entre tantos outros, até que em 2006 entrei nos Doutores da Alegria, algo muito importante para mim até hoje. O palhaço é uma eterna pesquisa. Estou sempre estudando e procurando me aprimorar. Até hoje faço oficinas de palhaço, estudo música e instrumentos musicais e procuro manter o corpo disponível para o trabalho.

### **No seu trabalho como palhaça, você emprega técnicas específicas? Quais?**

O trabalho varia um pouco conforme o contexto, pois trabalho em hospital, em circo, no teatro e na rua e cada espaço demanda uma forma de trabalhar. Mas as técnicas que uso são as que aprendi ao longo do caminho: a primeira coisa é criar conexão com o público, empatia, saber ler e ouvir seu público e estabelecer relação. Depois vem as técnicas do jogo da máscara como a limpeza dos gestos e ações, a economia de movimentos, os níveis de energia, a comicidade física, a improvisação, além de habilidades musicais como o canto e a percussão. Mas acredito que depois de tanto tempo trabalhando como palhaça dentro e fora do hospital, a técnica acaba ficando impregnada, deixa de ser técnica e passa a ser jogo.

### **Considerando sua experiência, você identifica semelhanças e diferenças quanto à atuação no espaço do hospital e em outros lugares da sociedade? Quais?**

Para mim o palhaço é palhaço onde quer que esteja. Não importa se está em um hospital, num circo ou em uma praça. Não existe palhaço de hospital, palhaço de circo, etc. Existe palhaço em hospital, em circo ou na rua. Ou seja, a essência é a mesma em todos os lugares. O que muda no contexto é o tamanho do gesto, o volume da voz, a relação com o espectador. Muitas vezes no hospital você atua para uma pessoa, enquanto que no circo você está para várias pessoas ao mesmo tempo. Ou seja, a percepção do espaço, a escuta, o olhar, o jogo, o corpo, a voz, o raciocínio palhacesco, a relação com os parceiros de cena e com o público tem que estar presentes em todos os contextos.

### **Quais são seus objetivos e desafios enquanto palhaça que atua no contexto hospitalar?**

Basicamente o objetivo é conseguir estabelecer relações de jogo com todas as pessoas com quem encontro: meu parceiro, as crianças, seus acompanhantes, os funcionários, médicos e enfermeiros, levando ao cotidiano desse contexto, um olhar diferente sobre a realidade, através da arte do palhaço. E também aprimorar-me enquanto artista, enquanto palhaça e ser humano.

Um grande desafio enquanto artista/palhaça é saber lidar com as diferentes formas de jogo dos parceiros com quem vou trabalhar. Cada palhaço tem um jeito, vem de uma escola diferente; e encontrar uma boa escuta, um bom jogo que traga encontros potentes no dia a dia, não é tão evidente, leva tempo e é uma conquista.

Outro desafio é treinar o olhar para buscar na criança o lado saudável dentro da doença e fazer com que isso se manifeste de alguma forma. E também buscar um modo de não se deixar levar pela tristeza. Como manter o estado do palhaço em situações difíceis e limites? Como sair do hospital e não carregar todo o peso do ambiente? Como não cair no cotidiano? Como manter o estado de jogo durante horas seguidas? No dia a dia do trabalho vamos lidando com essas questões.

227 ■

### **Considerando sua experiência, que elementos você identifica como componentes da comicidade na atuação hospitalar?**

O hospital é um ambiente extremamente delicado, por isso o artista/palhaço tem que ter em mente que mais importante é saber ouvir o outro e não querer impor sua presença a qualquer custo. Muitas vezes você tem que abrir mão de uma bela gague, de uma habilidade ou de uma piada incrível, pois a situação pede outra coisa. Às vezes uma música bonita e bem executada comunica muito mais do que um riso arrancado a qualquer custo. É claro que enquanto palhaços buscamos a graça, mas às vezes um olhar que se modifica já é para nós um ganho. A comicidade pode aparecer de diversas formas, como em um figurino estranho, o clássico sapato grande, as roupas muito largas ou muito justas, os movimentos corporais não cotidianos, um discurso absurdo com a lógica de cada palhaço, a ressignificação de objetos, situações, pequenas cenas, habilidades musicais, mágica, claque, cascatas e tudo o que compõe o repertório do palhaço.

### **Você gostaria de relatar experiências significativas ao longo de seu processo enquanto palhaça no contexto hospitalar?**

A gente passa por muitas experiências fortes e significativas, mas acredito que as que ficam mais marcadas na memória sejam aquelas que acontecem quando temos uma relação mais aprofundada com a criança e seus familiares. Em um hospital como o Itaci (Instituto de Tratamento do Câncer Infantil), onde as crianças ficam internadas por muito tempo, temos a oportunidade de construir uma relação de amizade e confiança com eles, e esse é um ponto muito importante no trabalho dos Doutores da Alegria: a regularidade das visitas. Fazemos visitas duas vezes por semana, no mesmo hospital, com a mesma dupla, durante um ano, o que nos possibilita criar

vínculos com nosso público.

Uma boa história aconteceu no Itaci, onde eu trabalhava com a Juliana Gontijo, a Dra. Dona Juca Pinduca. Um dia, cada uma de nós ganhou um presente de uma menina: uma caixinha de origami com um colar e uma pulseira, tudo feito por ela. Para a Juca um conjunto amarelo, para mim, um conjunto verde. Vestimos os colares e pulseiras e saímos todas pomposas pelo corredor. O quarto seguinte era o quarto de uma menina que já conhecíamos e que era nossa amiga. Entramos e percebemos que ela estava com a cara fechada. Olhamos para o pai, buscando querer entender o que estava acontecendo. Ele falou:

-Ela está com medo.

-Medo de que?

-Medo da quimioterapia.

Fiquei sem saber como lidar com aquilo, pois era um elemento muito concreto, que fazia parte da dura realidade da menina. Como levar isso para a palhaça? A Ju, mais experiente, lembrou de uma história de medo de sua infância. Como ela estava com colar e pulseira amarelos, começou: “Era uma vez uma princesa amarela (com voz de terror), que morava num castelo amarelo, usava um vestido amarelo. Um dia a princesa amarela encontrou um fantasma azul - depois, com a voz fininha, falou: aí juntou com o amarelo e ficou tudo verde.” Quando ela falou verde eu peguei a bola pra mim e disse: “Era uma vez uma princesa verde, que morava em um castelo verde...” e comecei a repetir toda a história da Juca, até que falei: “Um dia ela encontrou um dragão verde...” A Juca me interrompeu:

- Lola, dragão não existe.

E a menina, que estava quieta até então, retrucou, apontando pra Juca.

- Existe, sim! Tem um bem aqui na minha frente! (e caímos todos na risada).

Esta história ficou marcada porque me ensinou muito sobre esse ofício e sobre a vida. Nós não fugimos do assunto, não fingimos que o medo não existia, pegamos o que tínhamos ali de material para trabalhar: o tema proposto pelo pai, os adereços que tínhamos acabado de ganhar, alguma imaginação e conseguimos reverter a situação. A menina de cara fechada já não estava com medo, entrou no nosso jogo e se deixou levar por seu lado saudável. É impressionante a capacidade que as crianças têm de jogar.

Outra história aconteceu no mesmo hospital também com a Doutora Juca. Conhecemos um menino de 12 anos, aproximadamente, muito divertido, animado, uma graça. A mãe também era muito alegre e divertida. Criamos uma bela relação de confiança através do jogo das palhaças. Eu dizia que ele era meu noivo, ele só ria e a mãe brincava:

- Ai, eu não quero esta nora pra mim!

Vivíamos brincando com esse tema. Um dia eu ia vestida de noiva para casar, outro dia falava dos planos de ter filhos, assim por diante. E eles sempre acabavam comigo. Só que ele foi piorando, ficando muito fraquinho. A mãe, transtornada pela situação do filho, ainda passava por grandes problemas em casa com o marido. Um dia nos encontramos no corredor do hospital e ela me chamou: “Lola, vem cá!” Eu e a Juca nos aproximamos e ela foi me puxando pela saia que começou a rasgar, pois já estava meio velhinha. Então ela gostou de rasgar minha saia, foi se animando e começou a rasgar cada vez mais. Eu tirei a saia e deixei que ela rasgasse tudo. Ela



descontou toda a sua frustração na saia da nora que não queria ter. Foi um misto de raiva e alívio. Eu e a Juca ficamos muito impressionadas e nos questionamos sobre a função do palhaço numa situação como essa. Nesse caso acho que fomos uma espécie de para-raios. Graças à confiança mútua que já tínhamos conquistado, eu sabia que ela não iria me machucar e ela sabia que eu não iria julgá-la por sua atitude. Pouco depois disso, o menino morreu e nós não nos vimos.

**Você acredita que seu trabalho como palhaço gera experiências que modificam sua maneira de viver no mundo? Se sim, de que forma?**

Meu trabalho como palhaço me realiza enquanto ser humano e creio que isso já seja uma boa maneira de viver no mundo. Essa realização não é eternamente plena, ou seja, não é estática, está sempre oscilando e isso me leva ao movimento, me leva a buscar um aprimoramento no trabalho e na vida, um refinamento maior. Sou muito rígida comigo e o palhaço me ajuda a transformar a rigidez em rigor, que me parecem duas faces da mesma moeda. O palhaço está sempre jogando, se divertindo, ele traz à tona muitas vezes o que ninguém quer ver, mas que precisa ser visto, falado, mexido. E faz isso sem ofender, sem apontar o dedo, sem ser agressivo. Faz por pura ingenuidade, sem se dar conta, como uma criança. Isso é um grande aprendizado para a vida. O palhaço é um provocador. E para isso, o artista tem que estar conectado ao seu tempo sem perder de vista as referências antigas, os ensinamentos de grandes palhaços e mestres que já trilharam esse caminho.

229 ■

**Considerações finais**

Gerar rupturas no cotidiano de maneira cuidadosa e respeitosa em relação ao público a que as figuras palhacescas vão de encontro no contexto hospitalar, como vimos a partir do depoimento de Luciana Viacava, pode tratar-se da mescla entre o desenvolvimento de uma gama de técnicas e práticas específicas com as sensibilidades de cada artista, gerando momentos de encontro entre as Artes Cênicas e a vida cotidiana.

Na fala de Luciana Viacava percebe-se um constante investimento em preparo técnico, vivências investigativas, estudos e práticas que a instrumentalizam enquanto palhaça e formadora. Observa-se, ainda, a preocupação da artista em não sobrepor essas técnicas cênicas à escuta das proposições de cada encontro hospitalar, tendo por objetivo central a realização de comunicações positivamente efetivadas.

Trata-se de investigar uma atuação cênica deslocada da espetacularidade e fundada no jogo com os momentos de encontro e com cada relação possível no dia-a-dia. Os repertórios tradicionais do circo, elementos pré-expressivos do teatro, habilidades musicais, e outras ferramentas, como vimos, muitas vezes são a porta de entrada para uma comunicação positivamente efetivada, material para o aprofundamento de uma relação delineada pela comicidade e que se prolonga ao longo das semanas, meses e anos.

Como foi evidenciado nesse material de registro, os Doutores da Alegria desenvolvem e fomentam a pesquisa profissional sobre a atuação palhacesca hospitalar, assim como as palhaças e palhaços que atuam nessa instituição. Ao longo de quase



três décadas a ONG vem trazendo novos olhares e ampliando as possibilidades de inserção das figuras palhacescas na sociedade, incentivando e promovendo ações de formação voltadas para grupos e indivíduos, promovendo a profissionalização de jovens e de adultos, produzindo materiais bibliográficos sobre a atuação palhacesca hospitalar, entre outras atividades.

Elaborado a partir do generoso compartilhamento de algumas experiências e percepções de Luciana Viacava, as quais foram delineadas desde uma sólida trajetória na palhaçaria e na palhaçaria hospitalar, esse registro intenta contribuir com a investigação da palhaçaria hospitalar como tempo e espaço de conjugação entre técnicas e sensibilidades.

## REFERÊNCIAS

BRUM, Daiani Cezimbra Severo Rossini. **A atuação de palhaças e de palhaços**: o hospital como palco de encontros. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Artes Cênicas, Departamento de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

■ 230

DOUTORES DA ALEGRIA (São Paulo). **Site dos Doutores**. 2015. Disponível em: <[www.doutoresdaalegria.org.br](http://www.doutoresdaalegria.org.br)>. Acesso em: 07 mai. 2016.

MASETTI, Morgana. **Soluções de palhaços**: transformações na realidade hospitalar. São Paulo: Palas Athena, 1998.

SENA, Antônio Geraldo Gonçalves. **Doutores da Alegria e profissionais de saúde**: o palhaço de hospital na percepção de quem cuida. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Enfermagem, Escola de Enfermagem. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Disponível em:

<[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/GCPA-8KUHE9/antonio\\_geraldo\\_gon\\_alves\\_sena.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/GCPA-8KUHE9/antonio_geraldo_gon_alves_sena.pdf?sequence=1)>.

Recebido em 16/10/2018 - Aprovado em 09/04/2019

Como citar:

Brum, D. (2019) A palhaçaria hospitalar como conjunto de técnicas e sensibilidades: entrevista com Luciana Viacava. *OuvirOUver*, 15(2), 220-230. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-15>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

A grayscale photograph of a rocky, uneven terrain. The ground is covered with numerous small, dark rocks and pebbles of various sizes, interspersed with patches of lighter-colored soil or sand. Several larger, more prominent rocks are scattered across the scene, some appearing as light-colored, angular fragments. The overall texture is rough and granular. The word "RESENHA" is overlaid in the center of the image in a bold, black, sans-serif font.

RESENHA

## O Teatro Rapsódico em miúdos

RAILSON GOMES ALMEIDA

■ 232

Railson Gomes Almeida é ator, dramaturgo e pesquisador teatral. É bacharel e licenciando em Teatro pela UFPB e mestrando em Artes Cênicas pela UFRN. Dedicou-se à pesquisa de dramaturgia contemporânea e tem estudado as teorias de Jean-Pierre Sarrazac e observado suas convergências com o teatro brasileiro; pesquisa também o educador Paulo Freire e manifestações do seu pensamento nas artes cênicas. Tem experiência com interpretação em diferentes âmbitos das artes cênicas e com a escrita de peças teatrais.

AFILIAÇÃO – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Natal – Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0917673078409863>

## ■ RESUMO

O estudo visa oferecer uma leitura acerca do conceito de Teatro Rapsódico, tendo como objetivo expor as principais ideias e noções do ponto de vista teórico que formam o entendimento de rapsódia teatral. O conceito foi estabelecido pelo pesquisador teatral francês Jean-Pierre Sarrazac em 1981 em sua tese intitulada *O futuro do drama*. O estudo parte dessa obra e procura sintetizar os pontos-chaves de cada tópico a qual o autor se debruça. Outro material de suporte utilizado foi o *Léxico do drama moderno e contemporâneo*, escrito pelo grupo de estudos o qual Sarrazac frequenta e organizado por ele próprio. Em seguida, procuramos contextualizar o conceito, procurando entender sua origem e suas relações com outros estudiosos da temática do drama moderno como Peter Szondi e Jean-Pierre Ryngaert.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Teatro Rapsódico, drama moderno e contemporâneo, Jean-Pierre Sarrazac

## ■ ABSTRACT

The aim of the study is to offer the reader a reading about the concept of Rhapsodic Theater, aiming at exposing the main ideas and notions from the theoretical point of view that form this understanding of theatrical rhapsody. The concept was established by the French theatrical researcher Jean-Pierre Sarrazac in 1981 within his thesis titled *O futuro do drama*. It was beginning from this work that the research was started, trying to synthesize the key points of each topic to which the author studies. Another supporting material used by the *Léxico do drama moderno e contemporâneo*, written by the study group Sarrazac attends and organizes by himself. Next, we try to contextualize the concept, trying to understand its origin and its relations with other scholars of the modern drama as Peter Szondi and Jean-Pierre Ryngaert.

231 ■

## ■ KEYWORDS

Rhapsodic Theater, modern and contemporary drama, Jean-Pierre Sarrazac

## 1. Prévias apresentações

O estudo a ser apresentado visa oferecer uma leitura acerca da reflexão estabelecida pelo teatrólogo francês Jean-Pierre Sarrazac em sua tese de doutorado *O futuro do drama*, defendida em 1981 e traduzida em Portugal no ano de 2002, ainda pouco difundida no Brasil. Na obra, o autor procura estabelecer a priori o conceito de Teatro Rapsódico, sendo ele capaz de abarcar o teatro praticado em nossa contemporaneidade, pelo menos segundo o teórico.

Esse texto está organizado em três momentos: o primeiro, sendo este, pretende situar o leitor acerca do contexto onde o conceito de Teatro Rapsódico foi estabelecido, procurando apresentar outros conceitos que ajudam no melhor entendimento deste; o segundo momento será reservado à tese de Sarrazac, sendo oferecida uma compilação das principais informações referentes ao conjunto de características que juntos formam o conceito de Teatro Rapsódico; e findando o estudo, uma reflexão acerca da leitura procurando realizar uma síntese do conceito sarrazaqueano.

Em 1956 o teatrólogo húngaro Peter Szondi publica a obra: *Teoria do Drama Moderno (1880 – 1950)*, na qual ele explana e conceitua sobre o modelo dramático instaurado até aquele período<sup>1</sup>, o qual intitula de *Drama Absoluto*<sup>2</sup>. Szondi, conclui que este modelo estaria em crise, pois não estaria mais dando conta das diferentes e complexas relações do mundo moderno, ele indica a figura do *Eu-épico*<sup>3</sup> (ou sujeito épico) brechtiano como principal fator para o drama entrar em crise, e ao mesmo tempo pontua as “dramaturgias épicas de Piscator e Brecht como principais ‘tentativas de solução’ suscetíveis de responder à [essa] crise do drama” (KUNTZ & LESCOT. In: SARRAZAC, 2012, p. 74).

O teatrólogo francês Jean-Pierre Sarrazac, tem outro ponto de vista acerca do drama e de seu desfecho. Ele aponta uma metamorfose do gênero que perderia seu caráter individualista ganhando uma formatação híbrida.

O conceito do drama absoluto pode apontar para uma hibridização do épico e do dramático, do individual e do coletivo, que as estéticas do século XX não cessaram de reinventar. Pois trata-se de um modelo que exige ser perpetuamente superado e contestado. Ao “drama absoluto”, podemos assim opor o “drama real”, concebido não como um modelo, mas como uma noção capaz de explicar essas tentativas de superação e misturas sugeridas na história, incluindo a mais recente das formas. (KUNTZ & LESCOT. In: SARRAZAC, 2012, p. 74-75).

<sup>1</sup> “Para ele, o drama da época moderna surgiu no renascimento – quando a forma dramática, após a supressão do prólogo, do coro e do epílogo, [...], encontrou no diálogo sua mediação universal. O drama que surge daí é ‘absoluto’, no sentido que só representa a si mesmo – estando fora dele, enquanto realidade que não conhece nada além de si, tanto o autor quanto o espectador.” (PASTA JÚNIOR. In: SZONDI, 2001, p.13)

<sup>2</sup> Segundo Szondi, o drama absoluto teria “o domínio absoluto do diálogo [...] [e teria] uma dialética fechada em si mesma” (SZONDI, 2001, p.30), permitindo um desligamento total do mundo exterior do dramaturgo, do ator e do público. Além da manutenção das unidades de tempo, ação e espaço, o drama seria de ordem primária, ou seja, “não [seria] a representação (secundária) de algo (primário), mas se representa a si mesmo[...]”, sua ação bem como suas falas, é ‘originária’, e se dá no presente. Não conhecendo a citação, nem a variação” (SZONDI, 2001, p.31)

<sup>3</sup> Ator/personagem que faz uso de mecanismos que quebram o andamento linear do drama, propondo uma espécie de entrada do autor dentro da cena: O narrador.



O pesquisador irá buscar no teatro do alemão Bertolt Brecht a figura do *eu-épico*, para oferecer uma abordagem diferente de Szondi. Enquanto o húngaro afirma que o surgimento dessa figura anuncia a crise do drama, Sarrazac utiliza desse sujeito no seu conceito de teatro rapsódico atribuindo a ele a “personificação” do autor dentro da dramaturgia:

No *teatro épico* (Brecht) as personagens tomam o lugar do seu criador e representam então o papel idêntico ao do narrador de romance: comentários, resumos, transições, canções, songs são também formas específicas da personagem-narradora. Fica impossível distinguir aquilo que pertence ao papel da personagem (o que ela pode narrar de maneira verossimilhante) e aquilo que é a transposição direta do discurso do autor. (PAVIS, 2015, p. 258).

## 2. Apreciação e apontamentos em *O futuro do drama*

Os dramaturgos são vivamente convidados a diminuir suas velhas imposições, da forma canônica do drama. Na verdade, a modernidade da escrita resulta deste incessante trabalho rapsódico que eles realizam no corpo do drama. Devem também desviar-se do conservadorismo que pretende mumificar a obra dramática, de um modernismo que proclama ritualmente a morte do drama (ou, de acordo com uma moda atual, a sua dissolução na escrita). Porque a forma mais livre – a rapsódia – não é ausência de forma. (SARRAZAC, 1998, p. 99).

235 ■

O desenvolvimento desse estudo tem início onde o conceito foi estabelecido, dentro da tese escrita pelo Sarrazac. Decidimos, então, levantar os aspectos mais relevantes do conceito de teatro rapsódico que estão inseridos dentro de *O futuro do drama*. Tais aspectos levantam questões relativas à escrita moderna rapsódica que coloca em cheque (apontamentos de crise) as noções tradicionais de construção dramaturgical, fábula, personagem e diálogo.

### 2.1 Hibridismo

Acabar com [...] a tirania do texto escrito sacralizado – ousar outros signos, e permitir-se dizer aquilo que nos acontece com signos que vêm do palco. Acabar (verdadeiramente e radicalmente) com a tradição de um teatro dramático da *mimesis*, fundado sobre a tríade “totalidade, ilusão, representação do mundo” (TACKELS, 2007, p. 2)

Sarrazac aproxima a figura histórica do rapsodo com o dramaturgo moderno: “[o] escritor-rapsodo (*rhaptein* em grego significa coser), que junta o que previamente despedaçou e, no mesmo instante, despedaça o que acaba de unir” (SARRAZAC, 1998, p. 11). E para traçar tal relação, mostra os elementos que transformariam um autor-rapsodo nessa figura de “costurador” do texto; ele ainda atribui a Bertolt Brecht e a seu *teatro épico*, o princípio dessa transformação.

Segundo o autor, após o teatro brechtiano ganhar relevância, chegou-se a considerar que o teatro dramático tradicional seria uma forma decadente, ao passo que o épico seria uma revolução do teatro contemporâneo do período:

Brecht provocou [um verdadeiro abalo] nas bases aristotélicas do teatro ocidental, graças, sobretudo, à sua teoria de um *teatro épico*, onde os elementos narrativos rivalizam com os elementos dramáticos, abriu ao nosso teatro perspectivas de emancipação. [...] [entretanto] alguns autores<sup>4</sup> acreditaram convictamente que se tratava de superar a forma dramática e de instalar completamente no domínio do épico, no teatro. [e] Por não ser objetivamente possível realizar essa superação, deixaram-se absorver pelo modelo da obra brechtiana. (SARRAZAC, 1998, p. 10).

A grande mudança, até então inovadora no teatro de Brecht, é a abertura dos procedimentos de emancipação da cena do texto. Propondo a interrupção da cena dramática com quebras de distanciamento do ator-personagem (*eu-épico* ou sujeito épico). A cena deixaria seu caráter enclausurado na unilateralidade em busca da multilateralidade dos fragmentos, o que propulsionou a cena híbrida e fez permitir uma maior aproximação do público com a cena.

Dessa forma, a cena híbrida acaba por responder a confrontação do dramático com o épico. E para melhor elucidar o conceito de hibridismo, Sarrazac busca uma metáfora presente na obra de Franz Kafka, que descreve de que forma deve ser observada essa nova vertente. Trata-se da parábola do cruzamento:

Eu tenho um estranho animal, metade gatinha, metade cordeiro. Herdei-o do meu pai. Mas só se desenvolveu quando eu cresci; antes era mais cordeiro do que gato. Agora tem coisa dos dois. Do gato, tem a cabeça as garras; do cordeiro, o tamanho e a forma; dos dois, os olhos vacilantes e selvagens, o pelo macio e curto, os movimentos, que tanto podem ser saltos como rastejos. (SARRAZAC, 1998, p. 19).

Ou seja, ao observar uma obra teatral moderna, não se deve procurar classificar enquanto dramático (gato) ou épico (cordeiro), e sim observar a junção de ambos numa só forma, no formato híbrido (cordeiro-gato). Formatação essa que responde aos anseios da modernidade na linguagem dramática, pois como o avançar dos anos “o drama sentia-se apertado na pele do belo animal; seu sangue aspirava a ser misturo” (SARRAZAC, 1998, p. 20).

## 2.2 Montagem

O palco é decididamente o ponto de partida; o autor deixa de surgir como um poder de criação único e totalmente hegemônico; a fábula e o discurso deixam de constituir a gramática dominante. (TACKELS, 2007, p. 5)

<sup>4</sup> Sarrazac cita autores como Armand Gatti, Michel Vinaver, Michel Deutsch, Valère Novarina, Jean-Paul Wenzel, Xavier Pommeret, Paul Claudel, André Benedetto, entre outros autores também franceses e de outras nacionalidades.



Iremos ressaltar nesse tópico os aspectos referentes ao modo de como a dramaturgia está sendo organizada, problematizando a hegemônica fábula e colocando em questão a montagem.

Inicialmente é traçado um embate entre as figuras do dramaturgo tradicional que, segundo o autor, “esconde-se sistematicamente por detrás das personagens; ausenta-se do seu próprio texto” (SARRAZAC, 1998, p. 21), sendo assim omissor dentro da dramaturgia. Em contrapartida, o “dramaturgo-rapsodo [...] [que] está sempre em primeiro plano para contar os acontecimentos e ‘ninguém [a priori os personagens] pode abrir a boca sem que ele lhe tenha dado previamente a palavra” (SARRAZAC, 1998, p. 21); temos assim a participação direta do autor, atribuindo opinião própria dentro do texto dramático.

Uma característica é ressaltada: o recorte, utilizado no drama como recurso principal para dar autonomia à cena. Enquanto no clássico aristotélico, respeita-se a regras das três unidades (ação, tempo e espaço) e cada cena só existe em função da outra. Aqui “a ordem cronológica é desvalorizada em benefício de uma ordem lógica, e passa-se, assim, de um sistema que imita a natureza para um sistema de pensamento” (SARRAZAC, 1998, p. 28), auxiliando, assim, no ideal de inquietar o espectador, atribuindo a ele a função de organizar o que está sendo assistido. Dando essa autonomia ao público, deixa-o livre para construir mentalmente o percurso não só das cenas, mas também do seu entendimento.

Ainda sobre fábula, é salientado cada vez mais seu empobrecimento em relação às raízes aristotélicas. Enquanto “a montagem<sup>5</sup> não é só introduzida, como acaba também por intervir desde o início no ato criador: como embargo parcelar da realidade [...] E é reconhecida como [...] força produtiva que recorta e espaça o texto” (SARRAZAC, 1998, p. 32). Ou seja, é dado um protagonismo à montagem, nunca antes visto, tornando-a uma das peças principais em oposição ao drama tradicional.

### 2.3 Personagem-Rapsodo

Não são as palavras que me interessam no teatro. As palavras pertencem ao domínio da literatura. A natureza do teatro não é ser um ramo secundário da literatura. É a arte da carne, a arte mais próxima da vida, é a arte mais perigosa. Não existe nenhuma relação de perigo com um livro ou com a cidade, porque o que está em jogo é uma relação individual. O teatro faz apelo à comunidade, as suas apostas são outras, mesmo quando se trata de uma comunidade aleatória e instantânea. O teatro só é a ilustração de um livro à custa de uma mutilação. [...] Se o espectador deixa de ouvir as palavras, é porque elas se tornaram eficazes. (CASTELLUCCI apud TACKELS, 2007, p. 1)

Nesse momento Sarrazac pretende abordar questões relativas às personagens do drama moderno. Fazendo contrapontos com as configurações clássicas e demonstrando a necessidade de pensar essa figura em desmontagem<sup>6</sup>, em constante remontagem e em processo de emancipação, oferecendo a ela interpretações

<sup>5</sup> “Em vez de apresentar uma ação unificada e constante, uma ‘obra natural, orgânica, construída como um corpo que se desenvolve’ (BRECHT, [...]), a fábula é quebrada em unidades autônomas.” (PAVIS, 2015, p. 249).

dísparos com a imagem do homem, e assim dialogar de forma mais abrangente com a sociedade moderna.

Um dos argumentos levantados pelo autor é que o teatro atual pede das personagens uma função coral, rememorando o coro grego, a personagem deve ser um recitador de ideologias, contador com propriedade de fala, visto que testemunhou todo o universo do drama ao invés da unilateralidade da visão pessoal e única. Oferecer na verdade os diferentes contextos e situações, as duas faces da moeda, que compõe todo universo dramático.

O pesquisador oferece então três tipos de personagens que seriam condizentes com o drama rapsódico:

A primeira seria a personagem-criatura<sup>7</sup>, que seria ela uma figura próxima da metamorfose do humano com o bestial, um ser híbrido; sem qualquer qualidade de protagonismo ou antagonismo, que nem oprime e nem é oprimido, sendo escravo sem mestre; e que seria capaz de retirar do público seus ideais antropocêntricos.

Após apresentar e conceituar a criatura, Sarrazac fala sobre a figura<sup>8</sup>: “personagem incompleta e discordante que se dirige ao espectador para ganhar forma: personagem a construir” (SARRAZAC, 1998, p.44). Ou seja, seria um ser fragmentado, em constante construção e que evitaria confusões entre o limite da arte e da realidade. Em alguns casos são desprovidas de nomes, gêneros ou qualquer informação que a aproximem de uma personagem humana.

Outra exemplificação de personagem atual é do Zé Ninguém<sup>9</sup>, desta vez em referência ao conceito de Wilhelm Reich. Seria ela uma figura monstruosa, vazia e autodestrutiva que no decorrer do drama iria se esfarelado até chegar a sua destruição completa.

Abarcando todos os aspectos citados, conclui-se sobre essa ideia de personagem rapsodiada:

Inacabada e desunida, a nova personagem – que abdicou da sua anterior unidade orgânica, biográfica, psicológica, etc..., que é uma personagem costurada, uma personagem rapsodeada – coloca-se a salvo do naturalismo e desencoraja toda e qualquer identificação ou reconhecimento por parte do espectador. (SARRAZAC, 1998, p. 44).

<sup>5</sup> Desconstrução do ideal clássico em que “a personagem vai se identificar cada vez mais com o ator que a encarna e transmutar-se em entidade psicológica e moral semelhante aos outros homens, entidade essa encarregada de produzir no espectador um efeito de identificação” (PAVIS, 2015, p. 285).

“Uma personagem de um antropomorfismo incerto que o ator acompanharia ao longo do seu périplo teatral, cujas tribulações ele seguira passo a passo e é a qual estaria [...] indissociavelmente ligado. [...] A personagem-criatura sai do nada, no início da peça, e ao nada volta, no final. Existe, apenas, de forma paradoxal e só é viável durante o tempo da representação. Ela depende estritamente do seu criador.” (SARRAZAC, 1998, p. 39).

Sarrazac oferece algumas características do que seria a figura, baseado na obra de Samuel Beckett: “Figura humana feita em pedaços, que absorve e é absorvida, que come e é comida. Boca ou ânus, lugar de dizer.[...] A voz e o corpo desencaixaram-se. Enquanto a primeira [a voz] permanece errante no infinito da linguagem, o segundo [o corpo] parece revelar-se atônito com seu próprio aniquilamento. [...] A figura consagra, deste modo, uma perda de identidade progressiva da personagem e a sua definitiva não correspondência com o passado. O retorno biográfico de si mesmo deixou de ser possível a cada personagem beckettiana” (SARRAZAC, 1998, p. 43).

“Sentes-te infeliz e medíocre, repulsivo, impotente, sem vida, vazio. Não tens mulher e, e a tens, vais com ela para a cama só para provar que és homem. Nem sabes o que é o amor. Tens prisão de ventre e tomas laxantes. Cheiras mal e tua pele é pegajosa, desagradável. Nas sabes envolver o teu filho nos braços, de modo que o tratas como um cachorro em quem se pode bater à vontade. A tua vida vai andando sob o signo da impotência; é nisso que pensas, é isso que te impede de trabalhar. A tua mulher abandona-te porque és incapaz de lhe dar amor. Sofres fobias, nervosismo, palpitações...” (SARRAZAC, 1998, p.52)

É possível perceber a preocupação em apontar novos modos de observar a personagem contemporânea. Tendo ela novas premissas divergentes da ideia clássica de personagem aristotélica.

## 2.4 Heterogenia Linguística

Atualmente fala-se muito de linguagem, é como se as pessoas de repente tivessem percebido que, há dezenas e dezenas de milhares de anos, elas falam. Agora, tenta-se saber o que quer dizer falar. Fazem-se algumas confusões, voluntariamente ou não. Uma linguagem é um pensamento. Também é a manifestação de um pensamento. A linguagem é uma coisa, a maneira de falar é outra. A maneira de falar pode ser uma enganação. Confunde-se uma certa maneira de falar com uma linguagem certa. (IUNESCO, 1967 apud RYNGAERT, 1998, p. 158).

Sarrazac procura desenvolver o estudo sobre o texto dentro do drama moderno, ou melhor, a sua formatação e sua colocação no espaço dramático. Inicia levantando a problemática da escrita da forma clássica que coloca o diálogo como forma de construção em detrimento do conflito das relações opostas; “o diálogo desencadeia simbolicamente a ação; ele é, ao mesmo tempo, sua causa e sua consequência” (PAVIS, 2015, p. 93).

Entretanto, essa forma clássica advinda da poética aristotélica acaba por enfraquecer e alguns escritores decidem que irão escrever de outro modo, questionando essa hegemonia existente até então<sup>10</sup>. Pois, o diálogo dramático se desconstrói, adentrando numa crise onde apenas o princípio da escrita (a linguagem) consegue conceber vida nova ao teatro moderno:

Privado de sua função tradicional de formular o conflito e de o conduzir ao seu termo, através de uma série infinita de relações duais, o diálogo dramático desaparece progressivamente e enfraquece. [...] À medida que o diálogo entra em decadência e se afasta do palco, instala-se, no seu lugar, aquilo que julgávamos ser a sua substância inalienável: A linguagem. (SARRAZAC, 1998, p. 57).

Com essa nova prática, as possibilidades de escrita aumentam, é possível colocar o personagem em submissão a essa dita linguagem, pois ela pode tornar-se protagonista de um drama. É também possível criar situações utilizando uma formatação que atrasa a recepção do sentido, porém sem lhe anular; partindo de barulhos cotidianos e triviais, palavras indistintas, pontuação fraca ou inexistente, fragmentação, cortes e afins; podendo promover desde uma grande montagem linguística a inutilidades verbais, linguagens paradoxais ou perda total de sentido. O

<sup>10</sup> São citados os nomes de Henrik Ibsen, Anton Tchekhov, August Strindberg como propulsores da nova escrita. E o autor Samuel Beckett como belo exemplo, pois sua obra possuía um “verdadeiro compêndio de comunicação [...] [uma] comunicação circular e repetitiva. Um discurso de isolamento, cujo diálogo seria o astro morto e apenas os satélites permaneceriam acessíveis: solilóquio, monólogo, aparte e outras compulsões solitárias da linguagem” (SARRAZAC, 1998, p. 57).

silêncio ou ausência pontual de escrita também é elencado como recurso da nova escrita dramática, visto que o texto perde seu protagonismo central do fazer teatral.

Para chegar a essa heterogenia, é fundamental que seja dispensado o ideal de linearidade dramática e de homogenia linguística:

Invadindo no corpo, a língua deixa de estar obrigada a mimar a natureza como quando era ainda exterior a este corpo. Emerge uma palavra desviante, monstruosa, uma palavra contra naturam [natureza em latim]. A escrita bocal – ou anal, de tal forma estas extremidades estão ligadas -, a escrita visceral propaga a rapsódia na língua [...] e mescla, ao mesmo tempo, o lírico, o épico e o dramático, assim a língua do dramaturgo-rapsodo trespassa a escrita teatral e instaura a hibridação. (SARRAZAC, 1998, p. 75).

A figura do ator-rapsodo seria o responsável por essa função de transmissão dessa nova formatação textual, que rompe com os diálogos e desfigura a língua teatral, propondo-a cada vez mais física e sem ignorar o potencial revolucionário presente nessa linguagem.

■ 240

## 2.5 Desvios Dramatúrgicos

A estratégia do desvio [...] desnaturaliza, liberta a invenção teatral do jugo – da ideologia – do “vivo”, emancipa a dramaturgia moderna e contemporânea do “rotineiro” (SARRAZAC, 2012, p. 64)

Sarrazac indica um fator de grande importância nessa dramaturgia rapsódica e que auxilia nessa manutenção desse gênero e ao mesmo tempo responde a insuficiência dos preceitos aristotélicos é o desvio:

[trata-se do] regresso da ficção à realidade, deixa para trás a mitologia do recuo que o autor, uma obra, deveriam assumir, com o único objetivo de preservar a ilusão do espectador, relativamente a realidade. [...] a distância trágica e a proximidade cômica, são, de uma vez por todas, confundidas; misturam-se no seio de cada peça, então em conexão. O resultado desse encaixamento do próximo e do longínquo é precisamente o desvio. (SARRAZAC, 1998, p. 77).

O desvio no drama também pode ser entendido também como uma tensão do estranho e do familiar, um exemplo notável pode ser visto em algumas peças de Bertolt Brecht que mescla e faz o recuo entre os dois polos com o *Verfremdungseffekt* (efeito de estranhamento ou efeito V)<sup>11</sup>, causando no espectador o reconhecimento e o possível questionamento da realidade.

<sup>11</sup> “O efeito V. brechtiano entendido como efeito de desalienação, provém de uma incursão do estranho no familiar. Mas, desta vez, o elemento estranho abre-nos os olhos: intrigar, espantar, suscitar uma interrogação sobre o decorrer normal dos acontecimentos através do recurso ao exagero, ao distanciamento [...] incitar, também, o espectador a um reconhecimento da realidade, eis a função do desvio” (SARRAZAC, 1998, p. 77).

Em outras palavras, desviar trata-se de quebrar com a linearidade da obra para se colocar fatos ligados à realidade, dessa maneira ocorre uma economia na forma dramática. O desvio pode ocorrer de diversas maneiras, tais como a evocação de fatores externos ao drama, interrupções, abreviamentos ou semelhantes. É possível também citar exemplos de desvios que se tornaram subgêneros e que são abordados de forma singular no decorrer do capítulo: a parábola teatral, a peça histórica, o teatro de sátira e de constatação.

### 3. Considerações Finais: Os miúdos do Teatro Rapsódico

Estamos todos de acordo quando dizemos que o século XX terá visto o teatro tremer sobre as suas bases mais sólidas: arte da representação por excelência, o teatro desenvolveu, ao longo do século e das suas sucessivas vanguardas, formas que se têm transformado em profundidade, ao ponto de contestarem ao próprio teatro a função de representação do mundo. [...] Após mais de dois milênios de obediência aristotélica, o teatro já não é *essencialmente* construído em torno da noção de “drama” (TACKELS, 2007, p. 2)

241 ■

Ao ler *O futuro do drama* é possível perceber que o autor não se preocupou em apresentar ou elucidar sobre as vanguardas históricas do passado ou do presente. Sua intenção seria de confundir, confrontar, aproximar e afastar as teorias predominantes de sua época, para assim conceituar e expor o que seria para ele o verdadeiro drama moderno, o dito teatro rapsódico. Ele analisa essa forma de escrita dramatúrgica da modernidade, que teria novas premissas.

A primeira premissa seria estar atento à escrita dramatúrgica híbrida, que é permeada pelos diferentes gêneros (dramático, épico e lírico), transformando-se num caleidoscópio<sup>12</sup> teatral que mistura, além dessas diferentes classes textuais, as formas extrateatrais e não dramáticas; podendo ainda fraturar as unidades de ação, tempo e espaço; e recusar o ideal de belo animal aristotélico<sup>13</sup>. Sendo assim, resulta num outro modo poético de escrita do drama. (BRITO & MACIEL, 2013, p. 66).

A segunda seria o estabelecimento da montagem como forma de organizar cenas, que coloca em cheque o ideal da fábula aristotélica. O uso de tal procedimento remete ao teatro praticado por Brecht e Piscator, onde a montagem seria um “recurso que permitia a utilização de um sem número de intervenções que problematizassem a cena, alterando-lhe ritmos, cronologia, estilos [...] [pois segundo Brecht] cada cena existe por si mesma [...]; [e] os acontecimentos decorrem em curvas, não linearmente.” (KOUDELA & ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 129-130).

O terceiro aspecto está relacionado com a personagem moderna, que pode ser chamada de rapsodo<sup>14</sup>: “enfraquecido em vários níveis, o personagem perdeu tanto características físicas quanto referências sociais; raramente é portador de um

<sup>12</sup> Caleidoscópio: 1: Aparelho de física, para obter imagens em espelhos inclinados, e que a cada momento apresenta combinações variadas e interessantes. 2: Conjunto de coisas que se sucedem, mudando. (FONTE: <https://www.priberam.pt/dlpo/caleidosc%C3%B3pio>)

<sup>13</sup> “A beleza reside na dimensão e na ordem e, por isso, um animal belo não poderá ser nem demasiado pequeno, nem demasiado grande [...] é necessário que tenham uma dimensão que possa ser abrangida pelo olhar, também em relação aos enredos será necessária uma duração determinada, fácil de recordar. [...] [deve reunir os fatos] de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade, a sequência dos acontecimentos mudando da infelicidade para infelicidade e vice-versa”. (ARISTÓTELES, 2004, p. 51-52).

passado e de uma história, e tampouco de projetos identificáveis” (RYNGAERT. In: SARRAZAC, 2012, p. 136). Sendo assim, muitas vezes não há preocupação em sua construção psicológica ou corporal específica, em certas obras, sequer existe a dicotomia da personagem com o ator que lhe interpreta, oferecendo ao ator autonomia dentro da cena. No que diz respeito ao trabalho do ator-rapsodo, deve haver, segundo Sarrazac, um investimento numa voz narrativa e questionadora: A dita voz rapsódica<sup>15</sup>.

O quarto ponto está ligado à quebra do diálogo entre as personagens, um dos paradigmas da escrita dramática aristotélica, o qual, na modernidade, ganhou novas formações até pela nova personagem enfraquecida. Assim como a personagem, a fala também recebe autonomia e “não é mais necessariamente enunciada por um personagem construído, com identidade observável [...] [e] nem sempre se sabe precisamente de onde vem a fala, ou quem fala, e também não sabe a quem ela se dirige” (RYNGAERT, 1998, p.136), podendo haver um diálogo direto do autor com o espectador tendo como intermédio a encenação teatral.

A quinta e última premissa fala sobre o desvio dramático que, de certo modo, tem ligação direta com os demais aspectos da nova escrita. Que propõe que a linearidade dramática seja desviada ou quebrada em detrimento da autonomia da cena.

Partindo de tal leitura, é possível observar que a proposta do teatro rapsódico de Sarrazac estaria abdicando, ou melhor, rompendo, com a forma aristotélica tradicional que foi descrito por Szondi como *Drama Absoluto*.

Essa “modernidade da escrita dramática decide-se num movimento duplo que consiste, por um lado, em abrir, desconstruir, problematizar as formas antigas e, por outro, criar novas formas” (SARRAZAC, 1998, p. 10). Essa nova “forma”, ou melhor, nova nomenclatura, era até então desconhecida no teatro francês, europeu e ocidental e pode ser conceituada do seguinte modo:

A rapsódia corresponde ao gesto do rapsodo, do “autor-rapsodo” [...], que se assemelha igualmente à do costurador [...], reunindo o que previamente rasgou e despedaçando imediatamente o que acaba de juntar - a noção de rapsódia aparece, portanto ligada a saída ao domínio épico [...] e a procedimentos de escrita tais como a montagem, a hibridização, a colagem, a coralidade. (HERSANT & NAUGRETTE. In: SARRAZAC, 2012, p. 152).

Essa nomenclatura é oriunda da Grécia Antiga e sua origem epistemológica tem como significado: Costura (rhaptein) + Poema (oide). Dessa forma trata-se de um teatro construído a partir da “costura” dos vários textos que juntos compõe a rapsódia.

<sup>14</sup> Referência ao poeta-rapsodo grego que “Capaz de executar récitas públicas das grandes epopeias homéricas, como a *Ilíada* e a *Odisseia*, enfatizando passagens de maior interesse para o público, que, diante de seu desempenho, poderia ir às lágrimas; também proferia espécies de conferências de caráter crítico e moral. Era-lhe garantido um grande público, diante do qual se apresentava ricamente vestido e adornado, com vistas a receber uma boa recompensa financeira, por conta de seu importante papel no sistema educacional grego antigo, a *Paideia*” (VIDAL-NAQUET, 2002 apud BRITO & MACIEL, 2013, p. 66).

<sup>15</sup> “Voz do questionamento, voz da dúvida, da palinódia, voz da multiplicação dos possíveis, voz errática que engrena, desengrena, se perde, divaga ao mesmo tempo em que comenta e problematiza’. É uma voz desse tipo, irremediavelmente nômade e difratada, fadada à reinteração de um questionamento incessante.” (HERSANT & NAUGRETTE. In: SARRAZAC, 2012, p. 154).

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Ana Maria Valente. Lisboa: Fund. Caluste Gulbenkian. 2004.

BRITO, Nayara Macêdo Barbosa de; MACIEL, Diógenes André Vieira. Das novas escritas dramáticas: Aspectos rapsódicos da criação do Como se fosse [im]possível ficar aqui. **Revista Conceição | Conception**, Campinas – SP: UNICAMP – Universidade de Campinas, 2013, v.1, n.2, p. 64-77.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. (Org.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo-SP: Perspectiva. 2015.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira, São Paulo: Perspectiva. 2015.

ROSENFELD, Anatol. **O Teatro Épico**. São Paulo – SP: Perspectiva. 2010.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro – RJ: Jorge Zahar. 2003.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Le o teatro contemporâneo**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo – SP: Martins Fontes. 1998.

SARRAZAC, Jean-Pierre. (Org.). **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. Trad. André Telles. São Paulo: Cosac & Naify. 2012.

\_\_\_\_\_. **O Futuro do Drama**. Trad. Alexandra Moreira da Silva. 1998.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. Trad. Luiz Sergio Repa. São Paulo: Cosac & Naify. 2001.

TACKELS, Bruno. **Escritores de palco**. Trad. Alexandra Moreira da Silva. 2007.

Recebido em 05/07/2018 - Aprovado em 10/05/2019

Como citar:

Almeida, R. (2019). O Teatro Rapsódico em miúdos. *OuvirOUver*, 15(2), 232-243. <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-16>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



## NORMAS PARA SUBMISSÃO / DIRETRIZES PARA AUTORES

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.

**Não há custos para os autores na submissão e publicação de seus artigos na revista ouvirOUver. / There are no costs to the authors when submitting and publishing their articles in ouvirOUver.**

**Informamos que todos os textos submetidos à revista ouvirOUver são escrutinados para o impedimento de plágio./ Please be advised that all texts submitted to the ouvirOUver journal are scrutinized for the prevention of plagiarism.**

**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.

■ 244

### 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 EDUFU ou à Universidade Federal de Uberlândia.

## **Modalidade 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.

### **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 entrevista-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.

245 ■



A revista está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional.

### **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

