

ISSN 1983-1005

OUIROUVER

V.18 N.1 JANEIRO | JUNHO 2022



Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes
Universidade Federal de Uberlândia

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. 18	n. 1	p. 000-170	jan./jun. 2022
------------	------------	-------	------	------------	----------------



Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior / Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

Portal de Periódicos

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco 3C

www.bibliotecas.ufu.br | seer.ufu.br | e-mail: portaldeperiodicos@dirbi.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

Todos os trabalhos são de responsabilidade dos autores, inclusive revisão de português, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista OuvirOUver ou ao Portal de Periódicos.

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
Jarbas Siqueira Ramos

Coordenadores dos Programas Pós-Graduação em Artes / Marco Antônio Pasqualini de Andrade
Pós-Graduação em Artes Cênicas / José Eduardo de Paula
Pós-Graduação em Música / Celso Luiz de Araújo Cintra
Mestrado Profissional em Artes / Rosimeire Gonçalves dos Santos

Comitê Editorial

Fernanda de Assis Oliveira (Editora Responsável)
Fabio Fonseca
Mara Lucia 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)
Lilia 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)

Editores e Diagramação

Bianca Helena Santos de Oliveira

Imagem da Capa e Miolo

Imagem da capa e Miolo e concepção gráfica: Fabio Fonseca a partir da imagem do artigo de Cecília de Ávila Resende e Mariana Aparecida Mendes: "Iluminação rosa, alcançada a partir do uso de celofane, projetada na parede do corredor."
Fotografia das autoras, 2020.

Sumário

Editorial 6

ARTIGOS

A figura feminina melancólica em Maldicidade de Miguel Rio Branco 11

PAULO LANNES

VERA PUGLIESE

Universidade de Brasília - UnB

Uso da técnica de stop-motion como ferramenta de metodologia ativa 24

FLÁVIO GOMES DE OLIVEIRA

Universidade Federal de Goiás - UFG

MÔNICA MITCHELL DE MORAIS BRAGA

Instituto Federal de Goiás - IFG

Avant-garde: uma proposta para o uso de games no ensino-aprendizagem em Artes Visuais 38

JOSÉ LOURES

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - UnB

Revelações do corpo: possibilidades de uma experiência estética 54

JÉSICA HENCKE

Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Parte da história da atorialidade liminar (do teatro e do cinema): em foco, o elemento voz 68

RICARDO DI CARLO FERREIRA

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Sonoplastia e sentido: Breves variantes de um conceito 80

CÉSAR LIGNELLI

PABLO MAGALHÃES

GUILHERME MAYER

Universidade de Brasília - UnB

Experiências artísticas em escola: composição do músico-professor no
Pibid Música 96

MARIANA LOPES JUNQUEIRA

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

CARLA CARVALHO

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Conteúdos pedagógicos em mídias sociais: aspectos e características do
ensino de canto no YouTube 111

GUTENBERG DE LIMA MARQUES

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

As Canções: Emoção à Capella 125

HELENA OLIVEIRA

Escola de Belas Artes - UFMG

ENTREVISTA

Entre páginas e canções: uma entrevista com Eudes Magalhães 140

LUDMILA MAGALHÃES NAVES

Universidade Federal de Lavras – UFLA

RELATO

“Caminhos entre o gesto e o sonoro”: relato de uma criação artística entre
discentes da dança e da música, através do formato remoto 155

CECÍLIA DE ÁVILA RESENDE

MARIANA APARECIDA MENDES

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Editorial

É com grande alegria que apresentamos o número 1, do volume 18 da Revista ouvirOUver, que vem composto por nove artigos, uma entrevista e um relato, abordando temas nas áreas de Artes Cênicas, Visuais e Música.

Entre as submissões, na área de Artes Visuais são apresentados quatro artigos. *A figura feminina melancólica em Maldicidade de Miguel Rio Branco*, escrito por Vera Pugliese e Paulo Lannes, aponta elementos que definem um pensamento teórico sobre uma melancolia da atualidade em representações femininas no livro de fotografias do artista. Apoiado na obra de autores como Susan Sontag, Georges Bataille e Sigmund Freud, consideram que traços do complexo da melancolia atravessam o psíquico e o poético, e estão dispersos em diferentes aspectos de sua obra. Partindo das relações entre forma e conteúdo, essa melancolia abarca, no âmbito da História da Arte, a compreensão do espaço urbano representado nas imagens como evidência de uma ruína contemporânea, mas também uma compreensão do erotismo, do sofrimento e da solidão.

■ 6

No artigo *Uso da técnica de stop-motion como ferramenta de metodologia ativa*, escrito por Flávio Gomes de Oliveira e Mônica Mitchell de Moraes Braga, são apontados elementos de metodologias ativas em sala de aula, que partem de relações entre educação e tecnologias digitais. Desenvolve o conceito de metodologias ativas conectado ao aproveitamento das tecnologias de informação, visando uma integração entre o universo cotidiano dos estudantes e o conteúdo a ser trabalhado, e adota esse princípio como forma de proporcionar uma discussão e ampliar as possibilidades interativas em sala de aula. Apresenta uma proposta de uso da técnica como ferramenta pedagógica, com o uso de objetos simples do cotidiano e um smartphone como base para produção dos vídeos animado. Entende que o uso de animação em *stop-motion* pode atuar como conexão dos estudantes com os conteúdos escolares que, por meio do elemento lúdico, acrescenta o prazer como forma de abordar conteúdos escolares.

O autor José Antônio Loures, com o artigo *Avant-garde: uma proposta para o uso de games no ensino-aprendizagem em Artes Visuais*, apresenta uma pesquisa sobre as possibilidades educacionais de jogos, em particular os digitais, focando-se nas características e potencialidades de trabalho em sala de aula. Para isso se apoia na obra de autores como Johan Huizinga e Ana Mae Barbosa. Trata-se de um jogo do gênero RPG, no qual são abordadas questões relativas às vanguardas modernistas das artes visuais. Finaliza por desenvolver que as possibilidades dos games em sala de aula é uma forma de conexão entre educandos e educadores.

A autora Jéssica Hencke, no artigo *Revelações do corpo: possibilidades de uma experiência estética*, concentra-se em reflexões sobre o corpo, partindo de referências do campo fenomenológico. Debruça-se sobre a questão da experiência sensível, da percepção sensorial e da estética, construindo relações entre corpo e conhecimento a partir de filósofos e pesquisadores como Merleau-Ponty, Christine Greiner e Michel Foucault. Propõe uma reflexão sobre o conceito de percepção como forma de contraposição à separação entre corpo e mente, razão e emoção.

Estabelece relações entre o corpo e suas possibilidades criativas, assim como camadas existentes entre a arte e a experiência do mundo. Conclui que o artista emprega seu corpo e força vital na produção de suas obras, e assim a arte produz paradoxos e transformações.

Das submissões em Artes Cênicas, temos o artigo *Parte da história da atorialidade liminar (do teatro e do cinema): em foco, o elemento voz*, de Ricardo Di Carlo Ferreira. Nele, o autor traça um caminho historiográfico sobre a criação vocal de artistas do teatro e do cinema falado, dando destaque ao caráter liminar da transição da expressividade oral da cena ao vivo para a do cinema gravado. Também apresenta as necessárias adaptações para essa transição mas, paradoxalmente, dá ênfase na manutenção do princípio de verdade cênica, que colaborou e colabora para os efeitos de verossimilhança e de ilusão estética do cinema.

Enquanto no artigo de Ferreira, fruto de pesquisa de mestrado na Unespar, a sonoridade da cena teatral e do cinema é discutida pela função da voz, no artigo *Sonoplastia e sentido: breves variantes de um conceito*, de César Lignelli, Pablo Magalhães e Guilherme Mayer, texto também resultante de investigações acadêmicas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Vocalidade & Cena da UnB, a sonoplastia ganha o centro da discussão. Após apresentarem o conceito de sonoplastia nas Artes Cênicas, em diálogo com autores como Bakhtin, Camargo, Schafer e Souza, os pesquisadores trazem vários exemplos sonoros para destacar as diferentes funções que a sonoplastia pode ter na criação da cena, convidando o/a leitor/a para um mergulho nesse vasto universo sonoro.

Os artigos da Música apresentam temas acerca das experiências artísticas em escolas a partir da composição de músico-professor no projeto PIBID, no contexto da escola básica. No campo das mídias digitais, aborda o diálogo da área de educação musical e a pedagogia vocal a partir de práticas pedagógicas no Youtube, apresenta um diálogo entre música e cinema, a partir da análise descritiva e interpretativa do filme *As Canções* (2011) com o intuito de finalizar com detectar os modos de operação da música nos seguintes aspectos: chaves do sentido, das sensações e dos sentimentos. Por último, na área de composição, compartilha a transcrição da entrevista do compositor e suas inspirações e visões acerca do seu modo de criação e consolidação do seu trabalho artístico.

A autora Mariana Lopes Junqueira em seu artigo, *Experiências artísticas em escola composição do músico-professor no Pibid Música*, com uma abordagem qualitativa, se debruça em compreender como experiências artísticas em escola se relacionam e contribuem para a composição do músico-professor. Sob as lentes do conceito de experiência de Larrosa (2016), busca identificar a partir da premissa sob o que nos acontece, que nos toca e que nos transforma. Para tanto, participaram da investigação oito acadêmicos do curso de Música em uma universidade no estado de Santa Catarina, Brasil, que fizeram parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Música, o PIBID a partir da análise dos portfólios reflexivos, da conversa em grupo e das letras de músicas compostas pelos mesmos. Conclui que o fazer musical perpassou esse percurso de formação no subprojeto, permitindo que as identidades de músico e professor estivessem imbricadas nesse percurso de formação.

No artigo, *Conteúdos pedagógicos em mídias sociais: aspectos e características do ensino de canto no YouTube*, Gutenberg de Lima Marques visa entrelaçar a área da educação musical e da pedagogia vocal com práticas pedagógicas que acontecem nas mídias sociais. Nesse contexto, o YouTube é compreendido enquanto uma mídia social de consumo e compartilhamento de vídeos. O objetivo central concentra-se na busca em analisar as características e os aspectos pedagógicos dos vídeos mais visualizados no YouTube para o ensino de canto. O *corpus* documental foi composto por dez vídeos sobre o ensino de canto que continham os maiores índices de visualização e oriundos de canais distintos. Notou-se que o foco dos conteúdos em relação à técnica vocal, concentravam no aprimoramento da resistência e colocação vocal, sem estar necessariamente aplicadas à prática musical de repertórios, além de perceber que os conteúdos estão voltados para os elementos iniciais da prática do canto. Os dados auxiliaram na compreensão dos conteúdos de vídeos publicados no YouTube com ênfase no ensino de canto.

Helena Oliveira Teixeira de Carvalho visa em seu artigo compreender de que forma analítica e descritiva, a poética musical de Eduardo Coutinho e desenvolvida, além de enumerar como a mesma contribui para a vitalidade de seus documentários próprios. Para tanto, se debruça na análise interpretativa do filme *As Canções* (2011) com a finalidade de detectar os modos de operação da música nos seguintes aspectos: chaves do sentido, das sensações e dos sentimentos. O ponto de partida é a hipótese de que o filme pode conter estratégias que tem como alvo fazer emergir sentimentos naquele que o aprecia, sendo o som uma ferramenta crucial dessa estratégia.

Por fim, na seção Entrevista, Ludmila Magalhães Naves, em *Entre páginas e canções: uma entrevista com Eudes Magalhaes*, transcreve as visões e intenções relativas sobre o ensino de música na visão do compositor, bem como, suas inspirações que norteiam suas composições. Inicialmente, o compositor faz uma contextualização sobre a sua trajetória artística, compartilhando suas referências e influências musicais, além de destacar a sua compreensão sobre o papel da arte, tanto no cenário político atual, quanto na realidade de isolamento social devido à pandemia mundial. A autora finaliza a entrevista com as falas do compositor sobre as músicas gravadas em espanhol e o uso de diversos suportes para divulgação de seus trabalhos, como o teatro, a exposição de esculturas e a gravação de vídeo clipes musicais, algumas das histórias relativas às suas publicações literárias de sua autoria e a sua obra mais complexa: “Na pele de Januário: o sete orelhas”.

Fechamos este número com “*Caminhos entre o gesto e o sonoro*”: relato de uma criação artística entre discentes da dança e da música, através do formato remoto, de Cecília de Ávila Resende e Mariana Aparecida Mendes, na seção Relatos. Neste texto, as duas artistas, discentes do Instituto de Artes (IARTE) da UFU, nos apresentam o processo criativo da videodança “Caminhos entre o gesto e o sonoro”. Esse trabalho foi produzido em 2020, através de recursos do Festival EntreArtes, evento organizado pelo IARTE com o objetivo de fomentar produções artísticas entre docentes, discentes e técnicos dos quatro cursos do Instituto. Devido à pandemia da COVID-19, essa edição foi totalmente remota. A videodança foi construída a partir de uma perspectiva híbrida sem que as artistas tivessem

qualquer contato presencial. As autoras revelam como contornaram as dificuldades desse distanciamento, e o quanto o processo se revelou rico em aprendizados devido a imersão numa linguagem artística distinta da sua de origem, concluindo que seus trabalhos seguintes foram afetados pelas reflexões oriundas desse processo.

Boa leitura!

Fernanda de Assis Oliveira (editora responsável)

Fabio Fonseca

Mara Leal

ARTIGOS



A figura feminina melancólica em *Maldicidade* de Miguel Rio Branco

PROF. ME. PAULO LANNES
PROF^ª DR^ª VERA PUGLIESE

■ 11

O Me. Paulo Lannes é doutorando em Teoria e História da Arte pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília. Bolsista pela capes, fez mestrado em Literatura pela mesma instituição. Participa do Grupo de Estudos "Poéticas da Memória", vinculado aos projetos de pesquisa "Cartografias do discurso historiográfico artístico: a montagem, a temporalidade complexa, o retorno crítico e o deslocamento", no Instituto de Artes da UnB.

Afiliação: Universidade de Brasília/UnB

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5784030155036470>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4866-5146>

A Prof^ª Dr^ª Vera Pugliese é Pesquisadora e Professora Adjunta do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, atuando na Graduação e Pós-Graduação, na área de Teoria e Historiografia da Arte. Atualmente é representante da Linha de Pesquisa de Teoria e História da Arte do Programa de Pós-Graduação de Artes Visuais e coordena o Laboratório de Teoria e História da Arte - LaTHA/UnB. Este texto é fruto de Fomento do CNPq (2017-2021), e pesquisa de Pós-Doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS, Paris, com bolsa FAP-DF (2019-2020).

Afiliação: Universidade de Brasília/UnB

<http://lattes.cnpq.br/0224720066630208>

<https://orcid.org/0000-0001-8101-4751>

■ **RESUMO:**

Este artigo busca identificar elementos que definem um pensamento teórico sobre o que seria uma melancolia da atualidade em *Maldicidade* (2014) de Miguel Rio Branco, envolvendo as noções de poética do espaço, da solidão e do erotismo no âmbito da História da Arte. Entendendo que o complexo da melancolia se encontra presente nas relações intrínsecas entre forma e conteúdo da poética de Rio Branco, o presente recorte privilegia três imagens desse *photo book*, nas quais diferentes situações da figura feminina no espaço urbano aludem a uma sorte de melancolia contemporânea.

■ **PALAVRAS-CHAVE:**

Miguel Rio Branco, Melancolia, *Maldicidade*, fotografia contemporânea, erotismo.

■ **ABSTRACT:**

This article aims to identify elements that define a theoretical thought about what would be a current melancholy in *Maldicidade* (2014) by Miguel Rio Branco, embracing the notions of poetics of space, solitude and eroticism in the context of Art History. Understanding that the melancholy complex is present in the intrinsic relations between form and content of Rio Branco's poetics, the present clipping privileges three images of this photo book, in which different situations of the female figure in urban space allude to Contemporary melancholy.

12 ■

■ **KEYWORDS:**

Miguel Rio Branco, Melancholy, *Maldicidade*, contemporary photography, eroticism.

Três imagens

Há três fotografias realizadas pelo artista visual e fotógrafo Miguel Rio Branco¹ (1946), que integram o *photo book Maldicidade*, lançado em 2014 pela extinta editora Cosac Naify, que parecem conversar entre si e apontar para a *representação* de uma melancolia contemporânea. Embora entendamos que traços do complexo da melancolia, a qual atravessa o psíquico e o poético, encontrem-se disseminados nos mais diferentes aspectos da obra de Rio Branco, este artigo se debruça sobre uma de suas manifestações, que se revela na figura feminina e que tem notável destaque em *Maldicidade*.

Na fotografia sem título e data presente nas páginas 253-254 do *livro Maldicidade* (Fig. 1), uma mulher com rosto cortado pelo enquadramento superior está diante do artista com um garoto à sua frente, que parece querer sorrir para a câmera – ato este interrompido pelos braços dessa mulher, que tapa seus olhos, numa aparente tentativa de escondê-lo ou protegê-lo. Em seu couro cabeludo, o curativo de uma ferida que parece ter sido grave. O semblante sério e duro da mulher contrasta com a sutileza de seu vestido, realçada pelas estampas floridas e coloridas. Também difere do movimento rápido e violento de uma mão, que irrompe grosseiramente na imagem como que quisesse segurá-la. Ao fundo, uma escuridão que dá profundidade à cena e que isola aqueles personagens, obrigados a dividir o espaço da fotografia com uma parede azul severamente descascada. Mais que servir de moldura às figuras humanas, que parecem se organizar uma estrutura familiar problemática, a construção parece disputar o protagonismo da imagem, em sua situação que parece suscitar certa noção de decadência, ora urbana ora social de uma população economicamente fragilizada, desassistida pelo Estado e empurrada para a periferia das cidades.

■ 13



Figura 1. Miguel Rio Branco, [sem título], sem data, fotografia. *Maldicidade*, p. 253-254.

Na fotografia referente à Figura 2, saltam aos olhos um casaco que aparenta ser revestido de uma pele bege e os cabelos ruivos penteados, em meio ao breu da noite. A escuridão encobre o rosto e quase todo o corpo desta figura feminina, deixando entrever apenas uma mão que segura frouxamente um cigarro – parece bem iluminada a brasa entre os seus dedos. Um intenso jorro de luz branca aparece na lateral esquerda da foto e entrega não só a visão do lado direito do casaco e as madeixas vermelhas como, também, de um muro com textura grosseira, onde a pessoa parece estar apoiada, e uma fresta de chão e parede, igualmente malcuidados. A fotografia, feita enquanto a figura se movimentava, deixa entrever que há algo perturbador ali.



Figura 2. Miguel Rio Branco, [sem título], sem data, fotografia. *Maldicidade*, p. 127-128.

Na terceira fotografia aqui considerada (Fig. 3), um salão de baile com pessoas em movimento, dançando ou atravessando o ambiente. Destaca-se a figura de uma mulher que

¹ Apesar de ter nascido em Las Palmas de Gran Canária (Espanha), Miguel da Silva Paranhos do Rio Branco é naturalizado brasileiro, atuando como fotojornalista. Após organizar e participar de algumas exposições, ele passou a se reconhecer como artista visual, premissa já consensual, assumida neste trabalho. Filho de diplomata e bisneto do Barão do Rio Branco, passou a infância e a adolescência em diferentes países, estudando no New York Photography Institut (1966-1968) e na Escola Superior de Desenho Industrial do Rio de Janeiro (1968). Ingressou no fotojornalismo em 1972, sendo correspondente na prestigiada agência Magnum de Paris. Recebeu o Prêmio de Melhor Fotografia no Festival de Cinema de Brasília, em 1981, com o curta-metragem *Nada levarei quando morrer*; aqueles que mim devem cobrarei o inferno, que retrata a comunidade marginalizada do Maciel, no Pelourinho de Salvador, e dois prêmios no Festival do Filme Documental de Lille em 1982 pelo mesmo filme. Também ganhou o primeiro prêmio na 1ª Trienal da Fotografia do MASP, em 1982, e no mesmo ano, o Prix Kodak de la Critique Photographique, em Paris. Hoje, seu trabalho pode ser encontrado em diferentes museus e galerias em todo o mundo.

dança abraçada a um homem que está de costas para a fotografia, escondido parcialmente pelas sombras e pelos braços de sua parceira. Um vestido estampado apertado e fresco marca os contornos do seu corpo ao passo que deixa os braços livres e descobertos. Seu rosto parece querer dizer algo, com um semblante que vai do triste ao apático, como que estivesse com os pensamentos distantes daquele lugar. À esquerda é possível ver ao fundo o rosto de outro homem, com expressão séria, que parece estar em movimento. De resto, braços, costas e rostos indecifráveis. O vermelho dá tom para as formas que surgem às sombras, tornando toda imagem fantasmática. Ao fundo, uma única fresta de luz branca sob uma porta, indicando talvez uma saída para um ambiente ainda claro, externo ou não.



Figura 3. Miguel Rio Branco, [sem título], sem data, fotografia. *Maldicidade*, p. 97-98.

Organizado pelo próprio artista, o *photo book* revisita a produção artística que Rio Branco realizou ao longo de quarenta anos, apresentando uma série de imagens fragmentárias de um Brasil e de uma América Latina estigmatizada como decadente e violenta, evidenciando situações de solidão. Com uma fotografia (sempre na horizontal) por página dupla sem qualquer informação técnica (título, ano, localidade ou série de origem), Rio Branco inicia a seleção de fotos com carros velhos e amassados, outrora símbolos máximos da boa-vida que as cidades ofereciam e, daí, convida o observador-leitor do livro a fazer um passeio errático e fragmentado pelas metrópoles urbanas, como que tivéssemos embarcado nesses automóveis destrocados. No total, são 200 as fotografias apresentadas no *photo book*. Para este trabalho, foram selecionadas três delas que deixam antever uma questão bastante exposta na obra de Rio Branco: a melancolia da mulher na fotografia contemporânea, embora possa estar mesclada a outros sentimentos ou estados de espírito. O presente artigo entende a melancolia como um complexo de estados de ânimo interligados, sem ignorar que a percepção destes estados de

modo isolado pode se evidenciar em certas fotografias. Talvez, a própria indefinição, vagueza deste estado de tristeza, fronteiro ou até inescapável da tristeza, do erotismo e da violência, caracterizam negativamente a impossibilidade de um reconhecimento objetivo desse mesmo complexo.

A partir do reconhecimento da existência de uma relação intrínseca da poética de Rio Branco com a questão de uma melancolia contemporânea, propomos uma leitura desses três ambientes voltados à figura feminina na contemporaneidade: na primeira fotografia, apresenta-se o que se supõe ser uma família – centralizada por uma figura feminina –, na qual a violência familiar se impõe, enquanto o que parece ser uma figura masculina se configura na sua presença-ausência; na segunda, supõe-se a “profissão da noite”, a prostituição, seus perigos e desencantos; na terceira fotografia, o lazer onde a mulher é a peça central do divertimento da casa. Embora não tenha se debruçado especificamente sobre as três fotografias aqui consideradas, Daniela Bousso² percebeu um tom evocativo acerca do protagonismo da mulher na obra de Rio Branco que iria se manter não só na mostra paulista como também no livro: “Eram, portanto, as mulheres como sustentáculo de uma sociedade destruída pela ação do homem” (BOUSSO, 2012, p. 22).

A ação do humano que valora essa sociedade destruída traz à tona os vestígios de uma urbanidade que, se antes era modelo para uma vida ideal em tempos de paz – tornando-se, de fato, numa auto-imagem que os Estados Unidos disseminaram pelo mundo no dizer *American way of life*³ – passa a representar, a partir da segunda metade do século XX, um símbolo de decadência que produz uma retórica dos escombros, que havia se tornado tão popular na Arte Moderna. Ao pesquisar a trajetória do sentimento da saudade entre a poesia medieval e a fotografia contemporânea, Samuel de Jesus (2015, p.268) percebeu que as ruínas assumem o “lugar não apenas de rememoração, mas também de contemplação”, tornando-se uma força poética que “conduz o sujeito a sair do mundo em direção a um retiro meditativo sobre o tempo”. Ele conclui a reflexão salientando o papel da fotografia na manutenção dessa imagem sobre ruínas:

O que o filósofo retém aqui da ruína, e especialmente da força que ela confere à representação pictórica da paisagem, pode sempre encontrar eco, hoje, em sua representação fotográfica. Além da “imediateza aparência” de sua presença, ela permanece um convite meditativo sobre o tempo, uma consciência da perda sempre mais próxima. A fotografia não seria ela própria ao mesmo tempo a impressão e o símbolo dessa perda? A ruína não é apenas o resultado de um espaço que surge de maneira caótica, mas também aquele que se recompõe na própria ordenação dos escombros e se dá a ver com o fruto de “uma construção do espaço de tal perfeição que a fotografia

² Curadora da exposição Maldicidade – Marco Zero, realizada no Museu da Imagem e do Som (MIS) de São Paulo em 2010, ela inspirou o artista a criar o photo book quatro anos depois.

³ Modelo de comportamento valorizado nos Estados Unidos a II Guerra Mundial que tinha como base o consumo, a padronização social e a crença nos valores democráticos ideais. Nela, vendia-se a ideia da felicidade como resultado do trabalho – principalmente aqueles ligados a serviços, comuns às grandes cidades – que permitiria a compra e a manutenção de bens de consumo muitas vezes supérfluos.

aparece como um ato poético superior, que exige de nós uma atenção a sua altura”. (JESUS, 2015, p.268-269)

Aqui, então, reconhece-se a importância da apresentação do espaço nas fotografias de Rio Branco para evidenciar essa ideia de ruína contemporânea. Nas Figuras 1 e 2, a parede descascada compartilha o protagonismo da imagem – seja pelo enquadramento da primeira, que dedica quase metade da fotografia à superfície velha e descascada; seja pela fresta de luz que, ao iluminar a mulher, acaba por iluminar também parte do recinto, salientando o estado decadente que se encontra o lugar retratado. Já na Figura 3, a ruína se evidencia pelo contraste entre a expectativa que o observador tem sobre uma danceteria ou boate e o jogo de luzes e sombras: o vermelho, ao invés de dar um tom festivo ao espaço, parece oprimir as pessoas que emergem com dificuldade da escuridão. O semblante apático dos *dançantes* também difere do esperado em um ambiente de lazer. A réstia de luz branca parece surgir como única fuga possível de local destinado a uma alegria que não chegou a existir de fato.

Falar de espaço, aqui, é falar de emoção, ou da falta dela. Nas três fotografias, mais que servir como proposta de cenário, os ambientes determinam uma perspectiva. Esse pensamento remete ao que Gaston Bachelard defende em *A Poética do Espaço*

, escrito em 1957. Para ele, o “espaço compreendido pela imaginação não pode ficar sendo o espaço indiferente abandonado à medida e reflexão do geômetra. É vivido. E é vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação” (BACHELARD, 2008, p.196). Ou seja, é das frestas do real, que as fotografias não dão conta de encenar para o observador, que a imaginação se serve: enquanto o visível sugere, o olhar imagina e completa. Se a decadência é sugerida, ela se insere como real dentro daqueles que se veem diante da imagem. Tal correlação do fotografado e do imaginado com o espaço em ruínas remete também ao “O Mundo-Imagem”, texto publicado por Susan Sontag no livro *Sobre a Fotografia*:

Tais imagens são de fato capazes de usurpar a realidade porque, antes de tudo, uma foto não é apenas uma imagem (como uma pintura é uma imagem), uma interpretação do real; é também um vestígio, algo diretamente decalcado do real, como uma pegada ou uma máscara mortuária. (SONTAG, 2004, p.170)

Uma pegada ou uma máscara mortuária. Essas imagens parecem tratar do inalcançável da verdade. O que têm diante de si são rastros, ainda que sejam registros. Cabe aqui a afirmação de Georges Didi-Huberman, presente no artigo *Quando as imagens tocam o real*: “O arquivo é cinza, não só pelo tempo que passa, como pelas cinzas de tudo aquilo que o rodeava e que ardeu” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.211). Desse modo, o que alcançável com a imagem não apresenta só o que resta, a evidência *de per se*, mas também aquilo que está à volta: o que falta.

E o que é a falta às mulheres nessas três imagens? Reação, identidade, felicidade – todos termos que geram alguma empatia por parte dos observadores.

Há um deslocamento das mulheres em cena não só com o ambiente em que se encontram, como também com uma possibilidade de narrativa que possa ser feita a partir do retratado. Elas faltam. Carregadas de melancolia, estão isoladas do mundo. Reconhece-se a solidão, sentimento este estudado a fundo pelo escritor Octavio Paz (1914-1998) no fragmento “Dialética da solidão”, no qual, afirma-se que o homem é o único ser que se sente sozinho, o único que é busca de outro.

A nossa sensação de viver se manifesta como separação e ruptura, desamparo, queda num ambiente hostil ou estranho. À medida que crescemos, essa sensação primitiva se transforma em sentimento de solidão. E, mais tarde, em consciência: estamos condenados a viver sozinhos, mas também estamos condenados a atravessar a nossa solidão e a refazer os laços que num passado paradisíaco nos uniam a vida. Todos nossos esforços visam a abolir a solidão. Assim, sentir-nos sós tem um duplo significado: consiste por um lado, em ter consciência de si mesmo; por outro, em um desejo de sair de si. A solidão, que é a própria condição da nossa vida, se apresenta como prova e purgação, ao fim da qual a angústia e a instabilidade desaparecerão. (PAZ, 2014, p. 189)

18 ■

Ao mesmo tempo em que explicita o desejo de abolir a solidão, Paz afirma e analisa a angústia que é estar preso a essa solidão. E parece um mal crônico essa solidão que acomete as figuras das imagens analisadas. Na primeira fotografia, há um contraste entre a forma como que a mulher mantém seu corpo exposto para câmera e a forma como tapa os olhos da criança, negando-a a mesma exposição. É aqui um gesto de proteção materna ou não? Ora, ela não interrompe a mão que se aproxima esquerda e que parece disposta a interromper, com violência, aquela situação, em que a criança parece ser fragilmente defendida, permanecendo na expectativa do movimento que se desvela diante de si. Já a figura da segunda fotografia está tão submersa na solidão, que o breu não escapa nem ao seu rosto. Ilumina-se o cabelo avermelhado e seu casaco felpudo, ornamentos de um jogo de sedução talvez necessário à sobrevivência – mas não sua própria identidade. O cigarro, que afirma sua única ação, poderia ser um sinal de sua solidão. A terceira fotografia explicita como que a solidão nada tem a ver com estar sozinha: rodeada por muitos, ela se percebe só, desconectada. As três vivem a angústia de estarem em meio à “queda num ambiente hostil”, como diz Paz e como Rio Branco nos deixa antever no espaço representado nessas obras. E na impossibilidade de resgatar o outro em sua completude, “condenados a viver sozinhos”, o sentimento de solidão é intensificado e torna-se *eterno*. Se a vida é travessia, a fotografia se configura como permanência solitária. Desse modo, ela porta, simultaneamente, diferentes temporalidades, do registro do visível, da presença do que não se pode ver, da suscitação que gestos fugazes, vultos e silhuetas que mergulham na sombra, da persistência da imagem no tempo, da memória que ela porta diante de um sujeito que coloca diante dela e se abre a miríades de memórias, individuais e coletivas, que suscitarão uma explosão de associações com outras imagens e lembranças, conceitos e pré-conceitos.

A melancolia entre a psique e a poética

É na melancolia, nesse complexo em que se entrecruzam tempos, imagens e estados d'alma, que se percebe, então, o tempo anulado pela desesperança de que cheguem tempos melhores – inviabilizando qualquer possibilidade de superá-la. Sigmund Freud desenvolveu uma análise acertada sobre o que é este sentimento ao tentar diferenciá-lo do luto em *Luto e Melancolia*. Neste livro, publicado em 1917, a melancolia esta é descrita como um estado psíquico de ânimo profundamente doloroso no qual se revela a falta de interesse pelo mundo exterior e, também, uma série de autoacusações.

A melancolia se caracteriza por um desânimo profundamente doloroso, uma suspensão do interesse pelo mundo externo, perda da capacidade de amar, inibição de toda a atividade e um rebaixamento do sentimento de autoestima, que se expressa em autorrecriações e autoinsultos, chegando até a expectativa delirante de punição. (FREUD, 2011, p. 47).

■ 19

Tais características, indica Freud, aproximam a melancolia do luto, à exceção do fato de que, no luto, sabe-se qual é o objeto perdido. “O luto profundo, a reação à perda de uma pessoa amada, contém o mesmo estado de ânimo doloroso (...) e o afastamento de toda e qualquer atividade que não tiver relação com a memória do morto” (FREUD, 2011, p. 47).

Devido às suas semelhanças, é na dor do enlutado que Freud busca o entendimento da dor do melancólico. Ele afirma que é possível que em ambas as situações, por exemplo, o sofrimento possa decorrer da perda de um objeto (ou alguém) amado. Porém, enfatiza Freud, no caso da melancolia o “objeto não é algo que realmente morreu, mas que se perdeu como objeto de amor” (FREUD, 2011, p. 51). Daí o psicanalista pontua que a melancolia existe a partir da noção de uma perda desconhecida pelo indivíduo e do narcisismo que surge por conta das autorrecriações, em que as acusações dirigidas ao outro voltam-se contra o próprio eu. “O complexo melancólico se comporta como uma ferida aberta, atraindo para si, de toda parte, energias de investimento (...) e esvaziando o ego até o empobrecimento total” (FREUD, 2011, p. 71). Enquanto o ser em luto culpa o mundo e sofre até que o eu se reestabeleça, o melancólico aponta a culpa para si mesmo, afundando num vazio que se aproxima de uma patologia.

Presas ao mundo dos homens, sendo constantemente observadas por eles. As mulheres seriam, como foi dito por Bousso, “sustentáculo de uma sociedade destruída” (2012, p. 22). Desse modo, para além da desordem pública revelada na consonância entre o estado melancólico dessas figuras femininas e o espaço degradado nas três fotografias discutidas, essas personagens estabelecem a representação também do que seria uma desordem íntima quando se reconhece, na individualidade de cada uma delas, apresentadas em diferentes situações, uma decadência imposta por uma perspectiva masculina muito enraizada, que as coloca como objeto de desejo, de disputa e de posse dos homens. Afastando-se do ponto de vista moral, que poderia se percebida em diferentes leituras acerca da

decadência urbana e social, entra aqui um novo elemento que diz respeito à melancolia: a questão sexual.

Assim, deve-se verificar como que essa questão sexual – que perpassa o amor e o erotismo – vincula-se, de alguma forma, à melancolia que parece se expressar / que aqui reconhecemos nas imagens de Rio Branco. Ainda em *A Dialética da Solidão*, Paz afirma que o amor é,

involuntariamente, um ato antissocial, pois toda vez que chega a realizar-se, abala o casamento e faz dele aquilo que a sociedade não quer que seja: a revelação de duas solidões que criam por contra própria um mundo que rompe a mentira social, suprime o tempo e o trabalho e se declara autossuficiente. (PAZ, 2014, p.193)

Melancólico em sua descrição, o amor é então aquele que, por ser autossuficiente, toma o outro apenas como o objeto de desejo do ser que ama. Em *A Dupla Chama: Amor e Erotismo*⁴, Paz avança sobre o tema e identifica que o “amor é sofrimento, padecimento, porque é carência e desejo de posse daquele que desejamos e não temos; por sua vez, é felicidade porque é posse, ainda que instantânea e sempre precária”⁵ (PAZ, 1994, p.214). Ou seja, se há felicidade, ela é momentânea por existir apenas durante o breve prazer da posse – prazer esse rompido pelo que se assume como um conflito familiar apresentado na primeira fotografia, pela impossibilidade de reconhecer o objeto de desejo na segunda fotografia e pela presumida infelicidade da mulher que participa do jogo de sedução que é a dança na terceira fotografia. Nas três, o amor não se efetiva, mas o observador é levado a desejá-las, arrancando-as de suas próprias solidões.

Afastando-se da concepção de amor concernente ao sexo em si e avançado para o erotismo, temos em Georges Bataille a possibilidade de compreendê-lo em sua carga melancólica. Em *O Erotismo*, escrito em 1957, afirma que a diferença entre uma relação sexual feita por animais de uma realizada por seres humanos se deve à questão do erotismo. E o que diferencia o erotismo da relação sexual é “uma procura psicológica independente do fim natural encontrado na reprodução e na preocupação das crianças” (BATAILLE, 1987, p.11). Ou seja, o erotismo é a procura por algo que vai além do prazer carnal, buscando também um prazer subjetivo. Como explica posteriormente: o “erotismo é na consciência do homem aquilo que põe nele o ser em questão” (BATAILLE, 1987, p. 27, grifos do autor). E é nessa consciência que se verifica também a melancolia do indivíduo.

Para o literato francês, essa percepção teria se dado, já na era paleolítica, comentando que o homem teria se diferenciado dos primatas mediante o trabalho, pela relação com os mortos (que eram cultuados) e pelo erotismo.

Sabemos que os homens fabricaram instrumentos e os utilizaram a fim de prover sua subsistência, depois, sem dúvida, bastante depressa,

⁴ “La llama Doble”: esta e as demais traduções livres deste texto são dos autores deste trabalho.

⁵ “El amor es sufrimiento, padecimiento, porque es carencia y deseo de posesión de aquello que deseamos y no tenemos; a su vez, es dicha porque es posesión, aunque instantánea y siempre precaria.”

suas necessidades supérfluas. Resumindo, eles se distinguiram dos animais pelo *trabalho*. Paralelamente, eles se impuseram restrições conhecidas como *interditos*. Essas interdições essencialmente – e certamente – recaíram sobre a atitude para com os mortos. É provável que elas tenham tocado ao mesmo tempo – ou pela mesma época – a atividade sexual. (BATAILLE, 1987, p.28, grifos do autor)

Assim, Bataille conclui que o homem escapou da sua condição de animal “trabalhando, compreendendo que morria e passando da sexualidade livre à sexualidade envergonhada de onde nasceu o erotismo” (1987, p.29).

Esse pensamento estabelece, então, que o erotismo entra como um dos interditos do homem. Ao se “envergonhar”, o ser humano teria começado a encontrar o prazer e a dor em sua própria subjetividade. “Em certo sentido, o ser se perde objetivamente, mas nesse momento o indivíduo identifica-se com o objeto que se perde. Se for preciso, posso dizer que, no erotismo, EU me perco” (BATAILLE, 1987, p.29). Assim, pode-se afirmar que a experiência erótica é uma experiência interior do ser humano. Sendo interiorizado e parcialmente *interditado*, o erotismo passa a ser visto tanto como um elemento que liberta como um que aprisiona, repleto de paradoxos que são testados por meio da não-completude pertinente à consciência humana. “A experiência interior do erotismo exige de quem a pratica uma sensibilidade bem maior ao desejo que leva a infringir o interdito que à angústia que o funda” (BATAILLE, 1987, p. 36). Essa angústia leva à melancolia por ser aquele elemento interior do homem que entristece, incomoda, mas não pode ser acalentado por palavras e parece não ter solução. Não à toa, Bataille relaciona essa experiência interior do erotismo com a poesia: “sentimos tudo o que é a poesia. Ela nos funda, mas não sabemos falar dela” (BATAILLE, 1987, p. 23).

Além disso, Bataille também afirma que o erotismo se aproxima da morte. O próprio ato em que se consuma a relação sexual representa, de certo modo, a violação do outro e a dissolução do indivíduo, abalando – ainda que momentaneamente – a estrutura do próprio ser. “Com seu trabalho, o homem edificou o mundo racional, mas sempre subsiste nele um fundo de violência. A própria natureza é violenta e, por mais comedidos que sejamos, uma violência pode nos dominar de novo” (BATAILLE, 1987, p. 37).

Essa concepção de erotismo ao mesmo tempo parece esclarecer e complexificar as fotografias de Rio Branco. Na primeira fotografia, a mão que cobre o rosto da criança, como foi dito anteriormente, sendo ou não um gesto de proteção, acaba por retirar aquela criança de um protagonismo da fotografia. Já o braço aparentemente masculino em movimento poder denotar a violência e o desejo de posse que sempre ameaça. Na segunda fotografia, o rosto nas sombras serve de *interdito* e também levanta a questão da vergonha. É ela que parece esconder sua identidade ou a sociedade que não dá conta de percebê-la, individualizando-a e percebendo-a como indivíduo? Já a terceira fotografia traz à tona a anulação, ou, ao menos, uma tensão do erotismo, pois ao mesmo tempo em que o corpo feminino está disponível no jogo de sedução da dança, seus olhos realçam a distância em que ela se encontra daquele lugar, daquela situação. São melancolias que circulam entre o sentimento individual e o espaço coletivo sem jamais escapar às próprias angústias.

Conclusão

A partir das três fotografias aqui destacadas do *photo book Maldicidade*, de Rio Branco, foi possível perceber diferentes questões que envolvem a formação senão de uma representação da melancolia contemporânea de uma alusão a ela. Elas se dão, principalmente, pela relação entre o espaço coletivo e as figuras femininas. Inseridas em ambientes considerados decadentes, estes marcados por paredes descascadas e espaços mal iluminados, as figuras humanas acabaram por se tornar sombrias, carregando vestígios de uma solidão repleta de “separação e ruptura, desamparo” (PAZ, 2014, p. 189). Além disso, carregam pelo jogo de luz e sombras – e pelo semblante *anestesiado* de seus rostos – um estado psíquico de ânimo melancólico, que é para Freud marcado por um “desânimo profundamente doloroso” (FREUD, 2011, p. 47). Foi possível verificar, também, pelo contexto que envolve as fotografias, como que as figuras femininas, fragilizadas por suas condições socioeconômicas em diferentes contextos – a família, a profissão e o lazer – uma questão sexual que aponta para um amor e um erotismo completamente atravessado pela melancolia. Daí, foi possível considerar a afirmação de que “amor é sofrimento, padecimento” (PAZ, 2014, p.214) pela perspectiva de Paz e de que, no desejo, “o indivíduo identifica-se com o objeto que se perde”, como bem disse Bataille (BATAILLE, 1987, p.29).

22 ■

Referências

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BATAILLE, Georges. **O Erotismo**. Tradução de Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BOUSSO, Daniela. **Maldicidade – Marco Zero**. São Paulo: Imprensa Oficial; Museu da Imagem e do Som- -SP/Governo do Estado de São Paulo, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. “Quando as imagens tocam o real”. Tradução de Patrícia Carmello e Vera Casa Nova. In: **Pós**. Belo Horizonte: v. 2, n. 4, p.204 – 219, nov. 2012.

FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia**. Tradução de Marilene Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

JESUS, Samuel de. **Saudade**. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

PAZ, Octavio. “A Dialética da Solidão”. In: **O Labirinto da Solidão**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p.189-224.

PAZ, Octavio. **A Dupla Chama: Amor e Erotismo**. Tradução de Waldyr Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

RIO BRANCO, Miguel. **Maldicidade**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

SONTAG, Susan. “O Mundo-Imagem”. In: **Sobre Fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo:

Companhia das Letras, 2004.

Como Citar

LANNES, P.; PUGLIESE, V. A figura feminina melancólica em Maldicidade de Miguel Rio Branco. *ouvirOUver*, v. 18, n. 1, p.011-023, jan./jun. 2022. DOI: 10.14393/OUV-v18n1a2022-59037.



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

Uso da técnica de stop-motion como ferramenta de metodologia ativa.

FLÁVIO GOMES DE OLIVEIRA
MÔNICA MITCHELL DE MORAIS BRAGA

■ 24

Flávio Gomes de Oliveira é Doutor em Arte e Cultura Visual pela FAV/UFG. Mestre em Arte e Cultura Visual pela FAV/UFG. Especialista em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico pela UNB. Especialista em Arte Contemporânea pela FAV/UFG. Bacharel em Artes Visuais com habilitação em Design Gráfico pela FAV/UFG. Professor efetivo e coordenador do Curso de Design Gráfico da FAV/UFG desde 2019. Professor convidado do Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual da FAV. Professor do Mestrado Profissional em Artes do IFG. Coordenador de produção Audiovisual do CIAR (Centro integrado de aprendizagem em rede da UFG). Foi professor e coordenador do curso de Artes Visuais do IFG Cidade de Goiás. Foi professor do curso de Cinema e Audiovisual do IFG Cidade de Goiás. Foi professor do curso de Design da PUC Goiás onde coordenou o curso por quatro anos. Também atuou como professor em várias Universidades e Faculdades privadas do Estado de Goiás entre os anos de 2002 e 2016. Atua como professor e pesquisador na área de produção audiovisual, principalmente ligado à animação em Stop-motion. Já dirigiu e produziu vários curta-metragens, a maioria em animação com a técnica de Stop-motion, dentre eles, destaca-se o curta “Vida de Boneco”, vencedor do prêmio de Melhor Curta Metragem de Animação de 2017 no Grande Prêmio do Cinema Brasileiro.

Afiliação: Universidade Federal de Goiás – UFG
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6251395246014220>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0875-5929>

Mônica Mitchell de Moraes Braga é doutora em Arte pela UnB. Mestre em Cultura Visual pela UFG. Licenciada em Artes Plásticas pela UFG. Especialista em Formação de Professores pela UCG (PUC-GO). Professora de Arte/Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Inhumas. Professora do Mestrado Profissional em Artes do IFG. Membro do grupo de pesquisa: Arte, Educação, Profissionalização e Comunidades – INCOMUM (IFG), Pesquisa em ensino de arte em ambientes digitais – GPEAA (UFG) e do Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais – MEMAV (UNB).

Afiliação: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7404650663127050>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1176-2452>

■ RESUMO

Este trabalho busca apresentar uma proposta de uso da técnica de animação em *stop-motion*, como ferramenta para viabilização de metodologias ativas em sala de aula, independentemente da disciplina e do tipo de conteúdo. No primeiro momento, é feita uma explanação a respeito do conceito de metodologias ativas, seguido por uma breve explicação sobre a técnica de animação em *stop-motion*, com apresentação de três exemplos práticos. O texto é finalizado com uma explanação da proposta de uso da técnica como ferramenta pedagógica, utilizando objetos simples do cotidiano e um *smartphone* como base para produção dos vídeos animados.

■ PALAVRAS-CHAVE

Stop-motion, metodologias ativas, smartphones, animação.

■ ABSTRACT

This work seeks to present a proposal for the use of the stop-motion animation technique, as a tool for making active methodologies feasible in the classroom, regardless of the discipline and type of content. In the first moment, an explanation is made about the concept of active methodologies, followed by an explanation about the technique of stop-motion animation, with the presentation of three practical examples. The text ends with an explanation of the proposed use of the technique as a pedagogical tool, using simple everyday objects and a smartphone as the basis for producing animated videos.

25 ■

■ KEYWORDS

Stop motion, active methodologies, smartphones, animation.

1. Introdução

A proposta deste trabalho é apresentar a técnica de animação em *stop-motion*, como possibilidade de ferramenta pedagógica para uso em projetos de ensino baseados em metodologias ativas. Para tanto, será feita uma breve explanação sobre o conceito de metodologias ativas, em seguida a técnica de *stop-motion* será apresentada por meio de três filmes no formato de videoaulas, produzidos com essa técnica. Por fim, será apresentada a proposta de uso da técnica de animação em *stop-motion*, como ferramenta de metodologia ativa.

Para facilitar o uso por professores que nunca tiveram contato com essa técnica, será apresentada uma proposta de App¹ para produção de animações diretamente no celular, de forma simples e rápida.

2. Metodologias ativas

O modelo educacional em que o professor é o detentor do conteúdo e o transfere para o estudante sem possibilidade de interação apresenta-se cada vez mais defasado frente ao constante crescimento da disponibilização da informação em meios interativos digitais. A internet e os meios digitais de transmissão e arquivamento de informações facilitaram o acesso do estudante ao conteúdo, criando um problema para o professor e para o modelo de educação com o qual estamos acostumados. O professor como único transmissor do conhecimento parece não fazer mais sentido frente a uma sociedade que tem acesso ao conhecimento em tempo integral.

Os primeiros movimentos que presenciamos na educação frente ao avanço da tecnologia foi a proibição do uso de *smartphones* em sala de aula e a repulsa de alguns professores pelo aparato tecnológico. Porém, a história nos mostra que não existem barreiras que impeçam o desenvolvimento da tecnologia. Frente a isso, Moran (2015) aponta dois caminhos possíveis: um no sentido de manter o formato curricular existente, porém, fazendo uso de metodologias ativas, e outro caminho, mais disruptivo, de abolir as disciplinas e modificar completamente a metodologia do aprendizado.

De certa forma, os professores mais conservadores precisam repensar suas práticas metodológicas no sentido de avaliar a qualidade de metodologias meramente expositivas, em contrapartida ao aproveitamento das tecnologias de informação, buscando, cada vez mais, integração entre o universo cotidiano dos estudantes e o conteúdo a ser trabalhado. Nesse sentido, trazer o conteúdo por meio de pesquisa ou desafios para os estudantes se caracteriza como uma forma de aproximá-los do professor facilitando a discussão e ampliando as possibilidades de interação em sala de aula.

Moran (2015) chama essa mistura entre o modelo clássico de escola e o uso de metodologias experimentais, flexíveis e ligadas com a tecnologia, de “*blended*”. Segundo o autor, a opção menos traumática para ambos os lados dentro do modelo educacional é misturar os processos buscando harmonia.

¹ App – Esta sigla será usada, aqui, para designar aplicativos específicos para *smartphones*.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MORAN, 2015, p. 16)

Segundo Moran, “As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. O autor preconiza a importância de se partir para metodologias dinâmicas que explorem a capacidade do estudante de se colocar e produzir seu próprio aprendizado mediado pelo professor. (MORAN, 2015, p. 18)

Neusi Aparecida Navas Berbel afirma, em seu artigo intitulado “As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes”, que a autonomia do estudante não é um fator importante apenas para o aprendizado, refletindo em sua vida. Segundo a autora, um estudante autônomo se tornará um adulto autônomo. Berbel conceitua as metodologias ativas da seguinte forma:

Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. (BERBEL, 2011, p.29)

Garofalo (2018) propõe uma forma de caracterizar as metodologias ativas segundo uma taxonomia específica, com as seguintes categorias:

Aprendizagem baseada em problemas / *project based learning* (PBL) – O professor tem uma função de mediador, aplicando uma proposta ou desafio para os estudantes que devem buscar uma solução para o problema usando todos os tipos de meios acessíveis.

Aprendizagem baseada em projetos – trata-se de uma variação do modelo PBL, porém, neste caso, os estudantes devem colocar a “mão na massa” e trabalhar com a solução direta do problema por meio de protótipos ou modelos.

Aprendizagem entre times – *team based learning* (TBL) – O professor mais uma vez é um mediador e apresenta um problema para que os estudantes consigam resolver por meio de times ou grupos. Esse modelo privilegia o fazer em conjunto para que haja compartilhamento de ideias.

Sala de aula invertida (*flipped classroom*) – Neste modelo, o professor libera o material de consulta para o estudante antecipadamente, para que o mesmo possa ter acesso a toda a informação ou conteúdo que precisará para o desenvolvimento das atividades. Dessa forma, a sala deixa de ser o ambiente

escolar e se expande para todos os lugares onde o estudante queira estudar. Em geral, esse modelo serve de base para o desenvolvimento de todas as outras propostas de metodologias apresentadas.

Dentre os principais objetivos apresentados pelo uso de metodologias ativas é importante destacar os seguintes: autonomia dos estudantes; aptidão em resolver problemas; colaboração; senso crítico; protagonismo; confiança; aprendizado envolvente; empatia; responsabilidade e participação.

A proposta de trabalhar com metodologias ativas não se baseia apenas em escolher um dos modelos citados acima e usar como se fosse solucionar todos os problemas. Na realidade, trabalhar com metodologias ativas consiste em misturar todas essas propostas e verificar de que forma elas funcionarão, especificamente, com os estudantes e com o conteúdo em questão.

3. *Stop-motion*

Stop-motion é uma técnica de animação que parte do princípio do uso de imagens estáticas para construção de *frames*² (quadros) que se tornarão um vídeo no final do processo. Em geral, são utilizadas de 12 a 30 fotografias estáticas para gerar cada segundo de animação. O processo de animação é feito com uso de um sistema de captura de imagens através de câmera digital ou equipamento semelhante.

Durante o processo de produção, o animador³ deve fotografar um objeto, boneco ou personagem, em seguida modifica-lo de forma sutil, fotografar novamente e seguir a rotina até completar o movimento previsto. Por fim, as imagens são intercaladas, em ordem, em um software⁴ de edição de vídeo e teremos a animação.

Purves acrescenta que

No *stop-motion*, assim como em toda animação, a criação bem-sucedida de movimento contínuo depende de como um quadro (ou uma posição) se relaciona com os quadros anteriores e subsequentes. Quanto mais um quadro se conecta com o anterior, em termos de composição, movimento, cor e assim por diante, melhor e mais fluida será a animação. (PURVES, 2011, p 20)

Assim, podemos dizer que a animação em *stop-motion* é uma forma de simulação do tempo, do espaço e do movimento por meio de objetos, miniaturas e bonecos fotografados.

Durante muitos anos, esse processo foi usado basicamente para produção de efeitos visuais em filmes em *live action*⁵. Em geral, os filmes que contavam com

² *Frames* – Cada quadro ou fotograma de um filme. Neste trabalho vamos nos referir a eles como quadros para usar a denominação portuguesa.

³ Animador – Neste texto, serão chamados de animadores todos os agentes que utilizarem uma técnica de animação, seja como profissional ou amador.

⁴ Por *software* vamos tratar todos os programas feitos especificamente para computadores.

⁵ *Live action* – Filmes produzidos com atores.

personagens de universos fantásticos, monstros, bruxas, criaturas mágicas ou mitológicas, utilizavam a técnica de *stop-motion* para produzir tais personagens. O uso da técnica de *stop-motion* para produção de efeitos especiais perdurou por todo o século XX, desde as primeiras experimentações até o surgimento da computação gráfica e da animação digital no final do século. Período que permitiu o uso de computadores para produção de efeitos especiais.

O processo de produção de animação em *stop-motion* era oneroso, além de depender de equipamentos complicados e de difícil acesso. Por isso, somente grandes produtores ou estúdios conseguiam realizar animações utilizando essa técnica. (PURVES, 2011)

A partir da primeira década do século XXI, principalmente com o surgimento das primeiras câmeras digitais, a técnica de *stop-motion* começou a se popularizar. Além dos equipamentos mais simples, surgiram os primeiros *softwares* que facilitavam o processo de produção e permitiam que animadores, com um computador simples, uma câmera digital e um tripé, pudessem produzir suas próprias animações. Nesse contexto, com o barateamento de todo o processo de produção, surgiram vários animadores, amadores e entusiastas que começaram a produzir seus filmes e participar de festivais e mostras. Porém, o processo ainda era complicado e exigia conhecimento tecnológico e técnico, tanto do processo de produção dos bonecos e cenários quanto dos equipamentos e softwares utilizados para produção de animações.

A popularização ampla dos processos de produção de animações em geral e também da técnica de *stop-motion* veio com o surgimento e ampliação de uso dos *smartphones*. Com a popularização dos telefones inteligentes, surgiram também os primeiros aplicativos para produção de animações. Esses Apps facilitaram o processo e propiciaram a criação de animações em nível profissional. Além de permitir que pessoas leigas, que nunca tiveram possibilidade de trabalhar com animação, pudessem experimentar a técnica e produzir pequenos vídeos.

A animação por meio de *smartphones* se apresenta como uma solução possível para desenvolvimento da metodologia ativa, por meio de aprendizagem baseada em projetos, proposta que pode ser usada em todo tipo de conteúdo. A técnica de *stop-motion* permite o uso de diversos tipos de materiais e possui uma série de variações de possibilidades de uso. Antes de apresentar um modelo metodológico para uso da técnica de *stop-motion*, serão apresentados três exemplos dessa técnica que pode ser usada para produção de vídeos diversos.

Os filmes apresentados são o “ECA Estatuto da criança e do adolescente”, “SUS Sistema único de saúde” e a “História das bibliotecas no Brasil”. Os três filmes foram produzidos pelo CIAR (Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás como alternativas para apresentação de conteúdo em disciplinas dos cursos de bacharelado e em disciplinas de pós-graduação.

3.1. ECA – Estatuto da criança e do adolescente

O filme do Estatuto da Criança e do Adolescente (Figura 1) foi produzido em 2011 e publicado no canal do Youtube no dia 14/06/2011. Atualmente possui

290.900 visualizações e 2.500 “gostei”⁶. O filme levou cerca de 3 meses para ser produzido por uma equipe de 4 pessoas. A proposta era produzir uma síntese do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), de forma que fosse possível ao espectador acompanhar o conteúdo de forma resumida, sendo numa espécie de resumo do estatuto.



Figura 1. Quadro do filme “Estatuto da criança e do adolescente” capturado do Youtube. (https://youtu.be/y5r6vThH_XU)

■ 30

Com seis minutos e quarenta e cinco segundos de duração, o filme foi produzido em formato DV⁷ com janela de 4X5, sendo que as imagens de câmera foram filmadas separadamente e a parte animada foi criada por meio de imagens fotográficas em um fluxo de 14 imagens para cada segundo de animação. A técnica utilizada foi animação em *stop-motion* com uso de câmera em tripé e animação de cordões de algodão em uma placa de madeira fixada em uma parede.

O filme conta com dois momentos específicos: no primeiro, gravado em *live action* (com a presença de um ator mirim), aparece “Felipe”. A criança enrola o cordão em um pião e lança o brinquedo. Quando o pião cai no chão girando, a criança deixa o cordão cair em uma superfície de madeira e o mesmo ganha vida, criando várias imagens em movimento, enquanto um texto em *off* narra os diversos artigos contidos no documento.

A animação foi feita utilizando uma câmera fotográfica fixa em um tripé, posteriormente conectada ao computador com *software Dragonframe*⁸ usado para captura remota dos quadros. Uma placa de madeira foi fixada em uma parede e sobre ela foi aplicada uma camada fina de cola permanente⁹ que permite que objetos sejam presos na superfície e retirados posteriormente, assim, os desenhos eram feitos cuidadosamente. Em seguida, eram animados de forma que iam se desfragmentando até um ponto em que ficasse apenas uma linha esticada em um ponto específico da tela. No modo de edição, as imagens foram invertidas e a impressão que se tem é que o desenho se forma a partir de uma linha esticada,

⁶ ECA. Disponível em: https://youtu.be/y5r6vThH_XU Acesso em 04/11/2020.

⁷ DV, sigla para Vídeo Digital, em geral possui uma resolução de 720x576 pixels em PAL 50 Hz e 720x480 pixels em NTSC 60Hz.

⁸ Dragonframe – programa utilizado para auxiliar o animador que utiliza a técnica de stop-motion no processo de captura das imagens que irão compor os quadros ou frames dos filmes.

⁹ Cola permanente – é um tipo de cola que cria uma superfície adesiva que não seca nunca, usada geralmente para serigrafia ou aplicações adesivas de tecido.

voltando a ser uma linha esticada no final para se transformar novamente em outro objeto.

No computador, foram inseridos textos de apoio para enfatizar as ideias principais do roteiro e uma trilha, que foi desenvolvida especificamente para essa animação. O vídeo foi utilizado em diversas ocasiões dentro da Universidade Federal de Goiás, tanto em cursos de graduação, quanto em cursos de pós-graduação. O vídeo também foi exibido em emissoras públicas de TV e por meio do canal do CIAR no YouTube, além de ganhar várias outras aplicações não quantificáveis.

3.2. SUS – Sistema único de saúde

O filme SUS – Sistema Único de Saúde, (Figura 2) foi produzido em 2014 e publicado no Youtube no dia 11/04/2014. Atualmente possui 224.374 visualizações e 3.200 “gostei”¹⁰. O filme levou cerca de 3 meses para ser produzido por uma equipe de 6 pessoas. A proposta do vídeo era apresentar toda a base de funcionamento do Sistema Único de Saúde brasileiro para estudantes dos cursos de medicina, ciências ambientais, biomedicina, entre outros.



Figura 2. Quadro do filme “Sistema Único de Saúde” capturado do Youtube. (https://youtu.be/_GKse_BCAWU)

Com quatro minutos e seis segundos de duração, o filme foi produzido em *Full HD*¹¹, com janela de 3x9 animado em um fluxo de 24 quadros por segundo. A técnica utilizada foi animação em *stop-motion* de bonecos flexíveis e fotografados em cenários de madeira e papel. A animação dos lábios (*lip sync*) foi feita em computação gráfica por meio do *software Photoshop*¹² e o som foi aplicado para finalizar a animação.

Os bonecos usados no filme foram produzidos com arame flexível de alumínio, revestido com uma camada de esparadrapo e outra de látex pigmentado. As cabeças foram feitas com massa de *biscuit*¹³ colorida e as roupas foram costuradas à mão com tecido fino. O cenário foi feito com uma mistura de madeira e

¹⁰ SUS. Disponível em: https://youtu.be/_GKse_BCAWU Acesso em 05/11/2020

¹¹ Formato de vídeo digital com resolução de 1920x1080 pixels utilizado por grande parte dos produtores de conteúdo digital para transmissão em TV digital ou Youtube.

¹² Photoshop programa para tratamento de imagens e fotografias.

¹³ Massa de modelar para artesanato produzida com cola branca e amido de milho.

papel, pintado à mão, detalhe por detalhe para manter a originalidade e equilíbrio estilístico.

A animação foi produzida por meio de uma câmera digital acoplada em um tripé e conectada em um computador, sendo usado o *software Dragonframe* para captura das imagens. O cenário foi devidamente preso em uma bancada, de forma que os bonecos pudessem ser fixados para o processo de animação. Após a coleta das imagens, estas foram tratadas em *Photoshop* e foram feitos os movimentos labiais para o sincronismo da fala com a dublagem. Por fim, as imagens foram editadas em software de edição de vídeo no qual foram feitas as inserções das trilhas e das falas.

3.3. História das bibliotecas no Brasil

História das Bibliotecas no Brasil (Figura 3) é um filme de 2014 que foi publicado no Youtube no dia 01/12/2014. Atualmente possui 8.468 visualizações e 159 “gostei”¹⁴. O filme levou cerca de duas semanas para ser produzido com uma equipe de 4 pessoas. O filme sintetiza boa parte dos grandes acontecimentos históricos que envolvem a história das bibliotecas mundiais e mais especificamente das brasileiras.

■ 32



Figura 3. Quadro do filme “História das Bibliotecas no Brasil” capturado do Youtube. (<https://youtu.be/v5ZBlejL99Y>)

Com sete minutos e quarenta e dois segundos de duração, o filme foi produzido em *Full HD*, com janela 3x9 animado em um fluxo de 24 quadros por segundo. A técnica utilizada foi animação em *stop-motion*, com papéis coloridos e recortes de imagem xerografadas. Este é com certeza o exemplo mais simples dos três apresentados, pois a técnica de animação utilizou apenas a transição de imagens recortadas sobre papel colorido para gerar movimento e dinamismo, ilustrando o texto em *off* que narra os diversos acontecimentos ocorridos ao longo da história das bibliotecas no Brasil.

¹⁴ História das Bibliotecas no Brasil <https://youtu.be/v5ZBlejL99Y> acesso em 05/11/2020.

Nesse caso específico, a câmera foi fixada em um suporte diferenciado que fica acima da mesa, apontando a câmera para a superfície onde o movimento foi capturado. As folhas de papel foram posicionadas em frente à câmera e fixadas na superfície da mesa. Como nos dois filmes anteriores, o *software Dragonframe* foi utilizado para captura das imagens que, após um pequeno tratamento, foram editadas para inclusão das trilhas.

Como pode ser visto nos três exemplos apresentados, a técnica de *stop-motion* possibilita uma variedade de processos de animação. Podem ser usados objetos pequenos como sementes, linhas, cordões, roupas, objetos maiores, desenhos, objetos do cotidiano como ferramentas, utensílios, etc. e até mesmo pessoas, por meio de uma variação da técnica chamada de *pixelation* ou *pixillation*. Nesse caso, as pessoas são fotografadas enquanto se movimentam sutilmente até que a sequência gere um movimento completo, e por fim as imagens são animadas.

4. Uso da técnica de animação em *stop-motion* como ferramenta de metodologia ativa

O objetivo deste texto é apresentar uma possibilidade de uso da técnica de *stop-motion* como ferramenta para metodologia de aprendizagem, baseada em projetos simples, utilizando recursos de baixo custo e *smartphones* como ferramentas de captura dos movimentos. Dessa forma, a proposta metodológica será descrita e em seguida serão apresentados os recursos necessários para o seu desenvolvimento.

Nem sempre existem disciplinas ou matérias específicas para aplicação da técnica nos cursos. Entende-se que essa metodologia possa ser utilizada em qualquer tipo de disciplina ou para qualquer tipo de conteúdo, ficando o resultado limitado, apenas, à criatividade e à persistência dos professores e estudantes envolvidos.

Como qualquer proposta de metodologia ativa, o professor deve cumprir o papel de mediador, aquele que apresenta o problema, sem detalhar demais para não entregar o conteúdo todo aos estudantes, possibilitando um certo nível de autonomia na produção do roteiro. O fluxo do processo metodológico segue os seguintes passos:

a) Eleição do problema – sugere-se que, dentro do conteúdo destacado pelo professor, em conjunto com os estudantes, seja feita uma reunião no sentido de destacar que parte do conteúdo será utilizada para a produção do vídeo de animação;

b) Sala de aula invertida – seguindo a recomendação do processo de sala de aula invertida, é interessante que o professor disponibilize uma quantidade de conteúdo sobre o tema que será tratado para pesquisa por parte dos estudantes de forma antecipada;

c) Aprendizagem entre times – para essa proposta de atividade prática, é muito interessante dividir a turma em grupos para que haja maior interação entre os estudantes enquanto trabalham seu projeto de animação;

d) Aprendizagem baseada em projetos – os estudantes devem realizar uma animação utilizando a técnica de *stop-motion* para explicitar a solução dos

problemas. Podem criar um roteiro baseado no assunto que está sendo visto na disciplina ou elaborar uma síntese do tema e apresentar por meio da animação.

4.1. Animando em *stop-motion*

O primeiro passo para realizar a animação é escolher a técnica e o *software* que serão utilizados. Para esta proposta metodológica, indicamos o uso do App *Stop Motion Studio*, que possui uma versão gratuita. Existem vários outros Apps indicados para animação em *stop-motion*, disponíveis nas lojas de aplicativos para Android e IOS, mas focaremos no *Stop Motion Studio* por sua versatilidade e facilidade de uso. O App apresenta uma interface amigável, possibilitando a interação de forma rápida e intuitiva.

A seguir (Figura 4) é apresentado um resumo do processo de uso deste App.

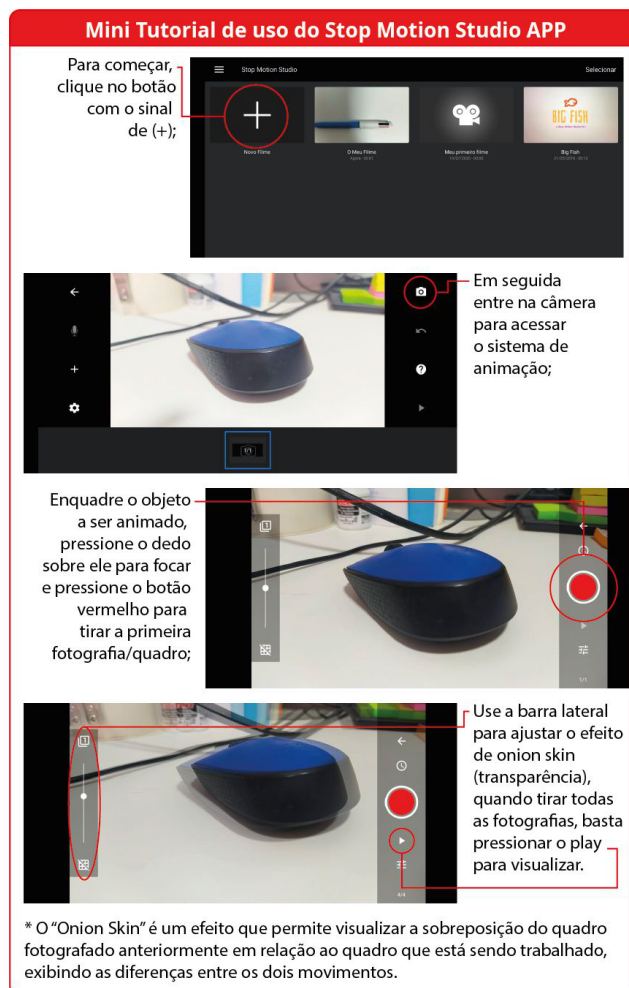


Figura 4. Minitutorial de uso do App Stop Motion Studio, imagem produzida pelo autor e aplicada em oficinas de Stop-motion em escolas, com estudantes de ensino fundamental e médio além de eventos diversos.

4.2. Escolhendo variação da técnica para a animação

Antes de iniciar o processo de animação em *stop-motion*, é necessário travar o *smartphone* em um tripé ou suporte para que ele não se movimente. Nesse processo é importante que o celular fique estável, no mesmo local, para que o movimento do personagem ou do objeto seja mais suave e fluido e o fundo não se mova.

Para tanto, existem duas formas de travar o telefone: primeiro por meio de um tripé ou base (Figura 5), no qual celular ficará de frente para o objeto que será animado, seja um boneco, brinquedo ou objeto.



Figura 5. Celular posicionado em frente ao boneco que será animado e fixado em mini tripé de mesa. Fotografia do autor.

Caso não se tenha um tripé como o mostrado na Figura 5, existem várias possibilidades de se fixar o celular usando bases de apoio, tripés caseiros, etc. Quando assim for, o boneco será manipulado no espaço tridimensional e o resultado será um vídeo que simula a realidade, por meio de bonecos. Esse é o processo usado para animação do vídeo do SUS apresentado aqui.

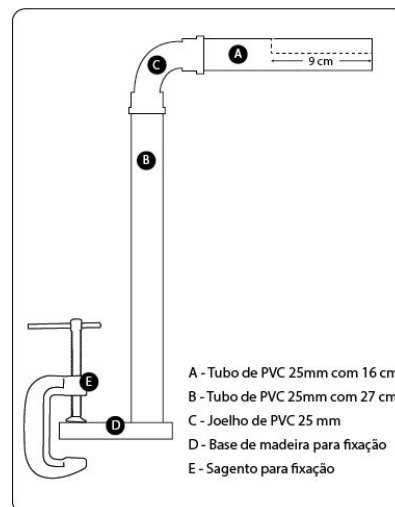


Figura 6. Suporte de cano de PVC para animação de mesa ou bancada. Fotografia do autor.

O segundo modelo de animação é feito por meio de um suporte fixo em uma mesa, onde o celular é posicionado com a câmera apontada para a mesa. Nesse caso, os recortes, objetos diversos ou mesmo massa de modelar a serem animados vão ser posicionados deitados na mesa. Foi o mesmo processo usado para produzir o filme do Estatuto da Criança e do Adolescente e também o filme da História das Bibliotecas no Brasil. Para facilitar esse tipo de produção, foi elaborado um projeto de suporte de mesa¹⁵ simples, feito com tubos de PVC (Figura 6), um pequeno pedaço de madeira e um grampo sargento.

Esse suporte pode ser feito pelo próprio professor utilizando objetos simples e baratos. O detalhamento do processo de produção está no *link* apresentado e citado na nota de rodapé 15. Nesse caso, o animador vai posicionar os objetos na mesa, fotografar, modificar o objeto minimamente, fotografar novamente e seguir essa rotina até que o movimento esteja finalizado.

5. Considerações Finais

As metodologias ativas têm mostrado bons resultados nos processos educacionais, principalmente frente a estudantes com facilidade de acesso às tecnologias digitais. O uso de *smartphones* aliado às metodologias ativas têm grande chance de ampliar a atuação do professor e o interesse do estudante pelo conteúdo. O objetivo deste estudo foi apresentar uma dinâmica que favoreça essa união através do uso da animação, uma forma de manifestação artística lúdica e divertida, com possibilidades de produção de conteúdo em nível profissional.

O desdobramento dessa proposta é preparar os professores e os estudantes para atuarem como multiplicadores do conteúdo, podendo a disponibilização dos materiais produzidos de forma pública ser uma das etapas da atividade.

Acreditamos que o uso de animação em *stop-motion* pode ser um forte aliado na relação dos estudantes com os conteúdos escolares, e que essa iniciativa pode abrir espaço para outras formas de uso da tecnologia, como apoio ao ensino. Poderá trazer o prazer e a ludicidade da arte como forma de abordar conteúdos mais sérios ou técnicos, e isso pode ser vantajoso tanto para o estudante quanto para o professor.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.

Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BLAIR, Preston. **Cartoon Animation**. California: Laguna Hills, 1994.

CÂMARA, Sergi. **O Desenho Animado**. Lisboa: Editorial Estampa, 2005.

FIELD, Syd. **Manual do Roteiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 14ª edição, 2001.

¹⁵ Suporte para acoplar o celular em uma mesa. Disponível em: <https://youtu.be/nxz5uBMLef8> Acesso em 05/11/2020.

GAROFALO, Débora. Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. **Revista Nova Escola**, publicado em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>, acesso em 10/08/2019. Publicado em 25 de Junho de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1.

LUCENA JUNIOR, Alberto. *Arte da Animação*. São Paulo: Senac, 2002.

MARCHETI, Ana Flávia. **Trajatória do Cinema de Animação no Brasil**. São Paulo: Edição do autor, 2017.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. UEPG, 2015.

PURVES, Barry. *Stop-motion*. Porto Alegre: Bookman, 2011.

37 ■

Recebido em 29/04/2021 - Aprovado em 21/09/2021

Como citar:

GOMES DE OLIVEIRA, F.; MITCHELL DE MORAIS BRAGA, M. Uso da técnica de stop-motion como ferramenta de metodologia ativa. *ouvirOUver*, v. 18, n. 1, p. 024-037, jan/jun. 2022. DOI: 10.14393/OUV-v18n1a2022-60761.



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

Avant-garde: uma proposta para o uso de games no ensino-aprendizagem em Artes Visuais¹

JOSÉ LOURES

■ 38

Artista multimídia, professor de Histórias em Quadrinhos, e produtor cultural. Doutor em Artes pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro do Coletivo Interdisciplinar de Pesquisa em Games (CIPEG). Professor de Artes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Trabalha na linguagem da arte computacional, histórias em quadrinhos, webarte, fake arte e gamearte. Também pesquisa sobre transhumanismo, videogames, jogos de tabuleiro, cibercultura, sexualidade e práticas divinatórias.

Afiliação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9434-9913>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2089042854569020>

¹ Trabalho de conclusão desenvolvido durante o Curso de Especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica – EaD/IFG, defendido em 21 de maio de 2020.

■ RESUMO

O artigo apresenta uma pesquisa teórica sobre o uso de *games* em sala de aula, em específico o uso do jogo independente *Avant-garde* (2013) no ensino-aprendizagem de Artes Visuais. Esse jogo do gênero RPG propicia ao jogador a possibilidade de conhecer o cotidiano de pesquisa e o processo criativo de um artista em meados do século XIX. O trabalho também analisa *Avant-garde* nos quesitos: conteúdo, jogabilidade, possibilidades de ações, acesso e viabilidade. Por fim, apresenta discussões sobre o ensino-aprendizagem de Artes Visuais através de *Avant-garde*.

■ PALAVRAS-CHAVE

Avant-garde, artes visuais, videogames, ensino-aprendizagem, RPG.

■ ABSTRACT

The article presents a theoretical research on the use of digital games in the classroom, specifically the use of the independent game *Avant-garde* (2013) in the teaching-learning of Visual Arts. This RPG genre game provides the player with the possibility of getting to know the research routine and the creative process of an artist in the mid-19th century. The text/paper also aims at the analysis of *Avant-garde* in terms of: content, gameplay, possibilities of actions, access, and viability. Finally, it presents discussions on the teaching-learning of Visual Arts through *Avant-garde*.

39 ■

■ KEYWORDS

Avant-garde, visual arts, video games, teaching-learning, RPG.

1. Introdução

O jogo sempre foi um elemento presente em nossa cultura, sendo a disputa algo recorrente da sociedade humana. Para Huizinga (2012), a cultura surge no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter. Assim, segundo o autor, a evolução da civilização humana aconteceu devido ao interesse nos jogos. Para ele, a cultura se desenvolve dentro de um contexto lúdico, um fenômeno cultural e não biológico. Então, Huizinga (2012, p. 1), chega à seguinte conclusão: “creio que, depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* merece um lugar em nossa nomenclatura”.

Os jogos digitais – também conhecidos como *games*, são uma linguagem que permitem o jogador ser um atleta, herói, guerreiro medieval, bruxo, ouriço azul ou até mesmo um encanador em busca de cogumelos. Nesse contexto, os professores também se apropriam dos *games* no fazer educacional e dessa maneira discutem as possibilidades no ensino-aprendizagem.

Surge, então, a relação entre videogames, arte, ensino e o questionamento sobre a possibilidade do uso de *games* no ensino de Artes. A partir dessas três instâncias é proposta uma discussão teórica através do jogo digital *Avant-garde* (2013) e suas possibilidades de aplicação em sala de aula, mais especificamente no ensino de Artes Visuais. O objetivo do artigo é levantar as possibilidades do uso de *Avant-garde* em sala de aula e conseqüentemente os pontos positivos e negativos dessa ação a partir de pesquisa teórica sobre as possibilidades didáticas dos *games* no ensino de Artes Visuais.

2. Convergências entre jogos, ensino e a arte

O filósofo Johan Huizinga faleceu em 1945, antes da invenção dos videogames. Em seu livro “*Homo Ludens*” compila suas principais ideias sobre o jogo na cultura humana. Para o autor, o jogo está presente em todas as esferas da cultura humana, como por exemplo: arte, política, relacionamentos, literatura e direito. Huizinga (2012) cria regras que definem o que é um jogo, as quais ainda hoje são válidas e atuais: todo jogo é formado por regras, atitudes repetitivas que limitam as ações, estas criadas e aceitas pelos jogadores. Assim, o autor estipula a primeira regra fundamental de qualquer jogo, a total liberdade que é oferecida ao jogador, de adentrar e sair daquele mundo quando quiser. O jogo possui a vantagem de se adaptar a qualquer temática, atraindo o aluno através de uma atividade lúdica. Posteriormente, surgiram os jogos educativos e brinquedos com o objetivo de ensinar e destinados às mais variadas faixas etárias. Contudo, uma das características fundamentais de um jogo é a participação por livre vontade e aqui o aluno não tem essa escolha. O jogo perde a sua essência pois se torna obrigatório. Para que uma atividade seja reconhecida como um jogo, ela deve ser realizada de livre e espontânea vontade, sem nenhum tipo de obrigatoriedade: “Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural” (HUIZINGA, 2012, p. 10).

Ainda segundo Huizinga (2012), o jogo é definido por suas limitações e está ligado às noções de tempo e espaço. Sendo assim, é necessário um local e um tempo determinado para se jogar e aplicar os jogos em sala de aula. Nesse contexto, os *games* educativos são criados a partir da ideia de ensinar através da diversão. O principal propósito desses jogos digitais é a interação com um conteúdo de forma dinâmica, envolvente e multimídia (ALBUQUERQUE; FIALHO, 2009). Esses *games* não são substitutos de outros recursos didáticos de ensino, mas são um suporte para os professores e poderosos motivadores para a aprendizagem (BITTAR et al, 2010). Assim, os jogos digitais têm potencial pedagógico para utilização em sala de aula, o que coloca em discussão alguns desafios que serão abordados posteriormente. Entretanto, primeiramente, é importante compreender o que são os videogames para vislumbrar o seu impacto cultural e possibilidades pedagógicas.

2.1 Os videogames

O videogame é um jogo eletrônico em que o jogador interage com as imagens e sons enviados para um aparato tecnológico que as exibe, que pode ser uma televisão, monitor ou dispositivos móveis. Também se utiliza o termo videogame para os aparelhos que processam os jogos, os *consoles*, por exemplo, Xbox One da Microsoft, PlayStation 4 da Sony e Nintendo Switch da Nintendo. Jogos digitais são *softwares* que oferecem interatividade e que estimulam o jogador com imagem, som e narrativa. Os *games* têm por tendência evoluir juntamente com a tecnologia e assim apresentar novos níveis de interação e imersão. Cada jogo segue uma proposta, sendo classificado em diversos gêneros como ação, aventura, terror, luta, esporte, estratégia, simulação, plataforma, musical, erótico, tiro e RPG (*Role-Playing Game*). Assim, os

Jogos eletrônicos podem desde apenas emular outros meios (o tabuleiro, por exemplo) sem praticamente nada adicionar de novidade, até propor interfaces e exigências de movimentação/compreensão/habilidade completamente alheias ao que seria fisicamente possível no mundo real. Ainda, dada a evolução técnica e, com ela, a possibilidade de informatizar interfaces tradicionais, as fronteiras externas da região estarão em constante expansão e disputa (ASSIS, 2007, p. 2).

Os jogos digitais são uma forma de entretenimento e se pode jogar sozinho e/ou em grupos, e também presencialmente ou *online*. De acordo com Assis (2007), o companheiro ou adversário pode ou não ser humano, sendo a forma de interação e objetivos predeterminada por regras. Há jogos em que o avanço do jogador é determinado por etapas concluídas dentro da narrativa do jogo, onde geralmente é usado o termo “passar de fase”. Assim, uma das principais características dos videogames é a apresentação de problemas e, conseqüentemente, as soluções via interação com o jogador (MONTEIRO, 2015 *apud* COSTA, 2017, p. 31).

Hoje os games entregam ao mercado o que o consumidor deseja, tanto um novo jogo de uma série de televisão em ascensão quanto uma franquia anual. Em

todo caso, o que geralmente determina o lançamento de um jogo via grandes desenvolvedoras é o lucro, sendo um fator que acaba por limitar o experimentalismo e a inovação nessas produções. Desde 2007 a indústria de games se tornou a mídia do entretenimento mais lucrativa da história, superando somadas as indústrias do cinema e da música (FERREIRA, 2016). Os *games* já estão enraizados na cultura humana e isso é irreversível. Por isso, temos a responsabilidade de compreender as consequências dos jogos em nossa sociedade.

Machado (2007, p. 31-32) coloca que o artista sempre utilizou as ferramentas do seu tempo e defende com naturalidade o uso de computadores, *tablets*, videogames e demais itens eletrônicos, pois, têm-se

[...] de um lado, aumento das expectativas de vida, incremento de produtividade, multiplicação das riquezas materiais e culturais, mudanças profundas nos modos de existir, circular, relacionar-se, perceber e representar o mundo, campo fértil para experiências artísticas inovadoras; de outro, generalização dos efeitos colaterais, dos riscos de acidentes de toda espécie, centralização da produção e do poder nas mãos de um número cada vez menor de nações e empresas transnacionais, ampliação da exclusão social, do apartheid econômico, do gap entre ricos e pobres, produtores e consumidores, hegemônicos e marginais.

É inevitável perceber como os *games* influenciam o nosso cotidiano, pois os carregamos para todos os lugares, já que estão presentes até mesmo nos celulares. Mas também é importante compreender que os videogames são bens de consumo para uma sociedade de consumo, logo, somente aqueles com capital econômico podem adquirir tal item. É interessante perceber essa relação com algo tão presente em nosso cotidiano, mas que ainda pertence a uma elite econômica.

A principal característica dos videogames é a sua interatividade. A relação de jogo e jogador somente pode ocorrer a partir do encontro com o outro. Sendo assim, depende

[...] do engajamento e das operações daquele(s) que a joga(m). Todo esse sistema lúdico, por sua vez, não ocorre num vácuo, mas surge atravessado por diversas outras operações e agenciamentos, em contiguidade (MASTROBERTI, 2019, p. 1026).

O vácuo citado por Mastroberti (2019) pode surgir devido aos jogos pedagógicos digitais não se entenderem primeiramente como um game, ou seja, terem o foco apenas no conteúdo e a interação e criatividade de lado. É possível que o aluno não compare um jogo educacional digital com um material educativo, mas sim com os games disponíveis no mercado, consumidos de maneira espontânea em seu tempo livre (NESTERIUK, 2018). E, para atrair a atenção dos alunos, um jogo precisa ter uma jogabilidade, visualidade, narrativa e dificuldade atraente. Caso falhe nesses quesitos, o jogo é deixado de lado.

Os videogames são usados para abordar temáticas diversas e para ouvir

públicos diversos, indo além de entretenimento. É uma linguagem também utilizada para discussões e reflexões acerca de nossa cultura e história, e esse é um caminho sem retorno e com constantes inovações tecnológicas, como por exemplo a realidade aumentada e a realidade virtual. Assim, os videogames são passagens para inúmeros universos e labirintos, esses concentrados em um único ponto.

2.2 Ensino

De acordo com Libâneo (2008), o processo de ensino apresenta três características principais: a) o aluno está em constante processo de aprendizagem de maneira progressiva; b) o processo de ensino também tem como objetivo alcançar um resultado através do domínio de um determinado conhecimento; e também, c) o ensino apresenta um caráter bilateral, ou seja, existe uma expectativa de enquanto o professor deseja ensinar, o aluno deseja aprender. Essas são, para Libâneo, características fundamentais para o entendimento sobre os papéis do professor e do aluno, ainda mais em um contexto social que essas relações são constantemente discutidas e até mesmo desvalorizadas.

Quando pensamos na nossa trajetória como estudantes é comum lembrar de alguma disciplina que a turma ficava em silêncio, que apenas o professor se expressava e a turma copiava. Também era comum que essa cópia não nos ajudasse nos exercícios em casa. Reproduzir um determinado conteúdo não significa compreender o seu funcionamento e aplicação. Como bem coloca a pesquisadora Battisti (2005, p. 3): “Já não basta um grande conhecimento da área de atuação, é preciso conhecer como se dá o processo de aprendizagem, conhecer estratégias que estimulem a elaboração criativa e ativa do conhecimento, aliado à resolução de problemas contextualizados”.

Por se tratar de um processo de um ensino-aprendizagem, não podemos deixar de lado que o videogame é um objeto de alto custo e que vivemos um cenário de extrema desigualdade. Para o objetivo de estimular o desenvolvimento do conhecimento dos alunos de forma lúdica e interativa, os videogames são uma alternativa plausível. Entretanto, como são bens de consumo, estes exigem recursos financeiros para a obtenção de *hardware* (consoles, placa de vídeo, processador, memória, placa-mãe, caixa de som e monitores) e de *softwares* (os jogos em si). Essa desigualdade é um dos fatores que podem inviabilizar a aplicação dos *games* em sala de aula, pois encontramos condições diferentes em escolas privadas ou públicas, professores com conhecimento ou não sobre a aplicação de jogos digitais, e realidade social de cada região. Além disso, é importante o uso crítico das tecnologias, em específico dos *games*, pois

Sabemos que a mediação tecnológica exacerba a potência do visual e das visualidades, mas também sabemos que essa mediação é irreversível e nos faz reconhecer que há algo nas imagens, nas obras artísticas e nos objetos, algo que não temos como transpor para os textos, ou seja, algo que não se deixa submeter a eles (MARTINS, 2018, p. 126).

Uma maneira de confrontar a alienação causada pelas constantes inovações tecnológicas em um cenário capitalista é educando o aluno para compreender as imagens de maneira crítica em um mundo em constante mudança. Podemos utilizar as imagens através da abordagem triangular sistematizada por Barbosa (2009): ler, contextualizar e fazer. Dessa forma, encontramos sentido na busca e compreensão das imagens partindo de um contexto social e político com a práxis no ensino-aprendizagem em Artes Visuais. Pois, na contemporaneidade, já estamos vivenciando constantes inovações tecnológicas:

Devido à velocidade dessas mudanças, este é o grande desafio da Educação contemporânea, que necessita incorporar as novas tecnologias de informação e comunicação em seu processo pedagógico e, assim, acaba por evidenciar a disparidade de percepção entre professores, tradicionalmente leitores contemplativos e moventes, e alunos, leitores imersivos por serem nativos digitais (NOBREGA *et al*, 2011, p. 355).

■ 44 Pensemos, assim, duas situações recorrentes: na primeira, o aluno é um nativo digital e confronta uma alienação decorrente das interações tecnológicas e suas imagens; na segunda, o aluno se sente perdido e desestimulado perante o ensino tradicional e educadores que insistem em usar apenas o giz e os livros. Originam-se daí as questões abordadas posteriormente ao analisar *Avant-garde* e as propostas para a sua utilização no ensino de Artes Visuais. É necessário discutir a viabilidade da aplicação desse *game* e também o possível interesse e desinteresse dos alunos pela atividade proposta.

2.3 A arte e o desenvolvimento humano

Mesmo com a presença da arte em todas as esferas, o senso comum ainda a coloca como algo supérfluo e descartável. E, com isso, o investimento em cultura e conseqüentemente em arte está em declínio nos últimos anos (NERY, 2018). Para Farias (2010, n.p.): “o artista é um sujeito que por um movimento que não se sabe ao certo, ele dá as costas à região iluminada da sociedade, a região iluminada do próprio ser, e vai de encontro à escuridão”. Já para Araújo (2018, p. 27): “através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças”. Nesse contexto, os artistas estão envolvidos em questões sociais, poéticas e culturais que nos permeiam, e ao desvalorizá-los se corre o risco de não abordar temas importantes para a construção de uma sociedade igualitária e multicultural. Pois uma das funções da arte é auxiliar em um despertar de sentidos, para assim construir a sua própria realidade (ARAÚJO, 2018).

A arte está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano de maneira inerente e imprescindível em nosso cotidiano. Dessa maneira, os papéis dos artistas e arte/educadores convergem para o mesmo objetivo: vivenciar novas experiências através do contato com o outro. Pois somente com essa troca de saberes e de

realidades é possível compreendermos as possibilidades e a importância da arte no desenvolvimento humano.

3 Os games no ensino

Para Sérgio Nesteriuk (2018), no processo de ensino-aprendizagem, é preciso estar atento para não se criar um abismo tecnológico e, conseqüentemente, criar conflitos entre os educadores e educandos. A constante e cada vez mais rápida substituição dos aparelhos eletrônicos no nosso cotidiano traz uma mudança de paradigma cognitivo no usuário (NOBREGA *et al.*, 2011). Já Costa (2017) entende que o aluno, através do videogame, leva para a escola uma bagagem rica em termos e expressões que são incorporadas até mesmo ao seu próprio vocabulário, ou seja, existe uma abertura potencial para o conhecimento. Isso nos convida a repensar como o ambiente escolar se altera, se modifica e se expande em tão pouco tempo. Utilizar os videogames como objeto educacional pode ser um ato visto como vanguardista, contudo, existem questões deveras complexas envolvidas.

Segundo Rocha (2010 *apud* SOUZA, 2014), esse sistema tradicional de hierarquia e com aulas sistematizadas transforma a escola em uma fábrica, um quartel, um hospício, e assim cria uma necessidade desesperadora de sair daquele local. Outro ponto que merece destaque é que a aula é na maioria das vezes associada ao tédio, falta de prazer e repetição, já o videogame é vinculado a sensações opostas (ROCHA, 2010). Para professores mais conservadores a união entre *games* e educação pode parecer ousada e até mesmo pouco viável em sua proposta. Contudo,

[...] o conceito de educação (*ex ducere*) como ação que leva a ampliação dos sujeitos envolvidos no ensinar e aprender, justaposto a um conceito de jogo como lugar de ampliação das práticas existenciais dentro de um sistema organizado por regras, evidenciam que ambos, educação e jogo, partem de um mesmo princípio fundamental: a integração entre sujeitos e suas novas experiências cognitivas a partir da emulação de uma ambiência virtual (MASTROBERTI, 2019, p. 1027).

Nesse contexto, a integração e a interação se mostram como elementos-chave que propiciam novas possibilidades na aplicação dos *games* na educação. Assim, são como uma maneira de combinar a arte, a educação e o jogo através de ações realizadas por alunos/jogadores *autopoiéticos*, ou seja, os colocando no controle de suas enações educativas (MASTROBERTI, 2019). Os jogos digitais estimulam a curiosidade, autoconfiança e autonomia, e como linguagem interativa é possível vivenciar os conteúdos apresentados e assim unir teoria e prática (NOBREGA *et al.*, 2011). Contudo, é importante o acompanhamento e entendimento do educador das possibilidades oferecidas ao se utilizar os *games* como objeto didático, caso contrário, existe o risco de se cair na condição de apenas entretenimento.

Por tal motivo o professor deve conhecer as condições estruturais da instituição em que atua e, assim, as possibilidades, viabilidades e, conseqüentemente, os pontos positivos e negativos de aplicar os *games* como recurso didático.

Considerando todas essas variáveis descritas acima, foi jogado, selecionado e analisado o jogo independente *Avant-garde*. Ressalta-se que essas etapas visam explorar não apenas o conteúdo a ser ensinado, criando uma análise superficial que desconsidera fatores como jogabilidade e narrativa. Sendo assim, o game escolhido, *Avant-garde*, foi analisado através do seu conteúdo, jogabilidade, possibilidades de ações, acesso e viabilidade (figura 1):

CONTEÚDO	JOGABILIDADE	ACESSO	VIABILIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • Movimentos artísticos do século XIX; • Principais artistas; • Cotidiano do artista; • Mercado da Arte; • Salões de Arte. 	<ul style="list-style-type: none"> • RPG; • Cliques com o mouse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo independente para Navegadores; • Mouse; • Gratuito; • Língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode ser acessado através de qualquer computador; • O jogo está incompleto. • Necessário o uso de instaladores.

Figura 1. Apresentação da análise sobre *Avant-garde*. Fonte: Tabela desenvolvida pelo autor

3.1 Avant-garde

Avant-garde é um jogo independente desenvolvido para navegadores e pertencente ao gênero RPG (*Role-Playing Game*²), em português: jogo de interpretação de papéis. A principal característica desse gênero é a narrativa envolvente onde o jogador interpreta um personagem através de um sistema de diálogos e evolução por meio de missões (LORENZI; RIBEIRO; KURTZ, 2018). O jogo foi desenvolvido por AD1337 e disponibilizado gratuitamente em diversas páginas dedicadas a jogos em *flash*³ e lançado em março de 2013. Na página Kongregate⁴ é contabilizado que o *game* já foi jogado mais de 72 mil vezes e conta com uma boa avaliação dos usuários. De acordo com o dicionário, a palavra *avant-garde* significa aquele que é precursor e de vanguarda nas artes. Assim, o jogador é colocado no papel de um artista recém-chegado a Paris em janeiro de 1863. Nesse contexto propício às artes, o jogador é recebido por Édouard Manet (1832 – 1883), um dos principais artistas do movimento impressionista, e que pergunta qual é o nome do jogador.

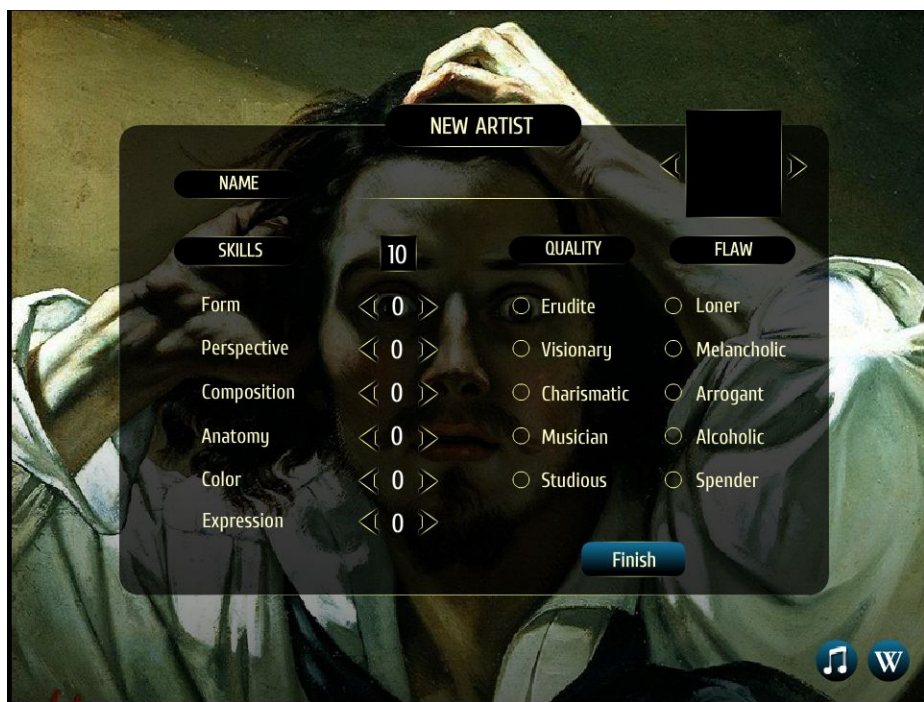
Como se trata de um jogo de RPG, a interpretação, personalização e escolhas do seu personagem são elementos-chave. Portanto, além de escolher o

2 Alguns exemplos desse gênero no meio dos games são: Tokyo School Life (2015), Persona 5 (2016), Doki Doki Literature Club! (2017), e Potion Craft (2021).

3 São jogos para navegadores desenvolvidos através da linguagem de programação da plataforma Adobe Flash. No começo dos anos 2000 esse formato se popularizou no desenvolvimento e compartilhamento de games e animações devido a sua facilidade de acesso.

4 Avant-garde pode ser jogado em: <https://www.kongregate.com/games/AD1337/avant-garde>.

nome artístico, o jogador deve distribuir pontos em: habilidades, qualidades e defeitos (figura 2):



47 ■

Figura 2. Criação de personagem. Fonte: Captura de tela de *Avant-garde*

Após o momento de seleção inicial, o jogador pode começar a escolher temas e técnicas artísticas para estudar. Quanto mais o jogador desenvolve um tema e técnica, mais valiosa pode se tornar sua obra. Contudo, temos um outro fator tão impactante na jogabilidade quanto o processo criativo é o gerenciamento de recursos (figura 3).



Figura 3. Processo criativo. Fonte: Captura de tela de *Avant-garde*

3.1.1 Conteúdo e jogabilidade

O jogador utiliza apenas o *mouse* para efetuar ações durante o *game*, não sendo necessário nenhum periférico mais complexo. Cada ação do jogador é contabilizada com a passagem de 1 mês dentro do *game*. O cenário de *Avant-garde* é composto por diversas pinturas e no canto inferior direito da tela existe a possibilidade de visualizar o nome do artista e sua respectiva obra. Além disso, essas informações estão ligadas à Wikipédia, ou seja, o jogador pode consumir mais informações caso deseje, uma opção simples, mas útil para pesquisas.

Os movimentos artísticos apresentados durante o jogo são: realismo, impressionismo, pós-impressionismo, pontilhismo, expressionismo, *art nouveau*, fauvismo, cubismo e abstracionismo. O jogador pode encontrar no café os artistas que são referências para cada um desses movimentos. Nesse local é possível conversar, tomar bebidas e aprender novos temas com os artistas. Por exemplo, conseguir a amizade de Gustave Courbet (1819 - 1877) disponibiliza os temas retrato e autorretrato (figura 4).

Em pouco tempo o jogador consegue habilitar todos os temas, o que torna obsoleta a conversa com os artistas, pois não existe mais nenhuma recompensa por conversar com os mesmos. O *game* não recebeu atualizações que expandem a funcionalidade dos artistas *in game*. Também existe a possibilidade de o jogador criar o seu próprio movimento artístico, ao escolher as suas principais características e, por fim, colocar um nome em seu manifesto.

■ 48

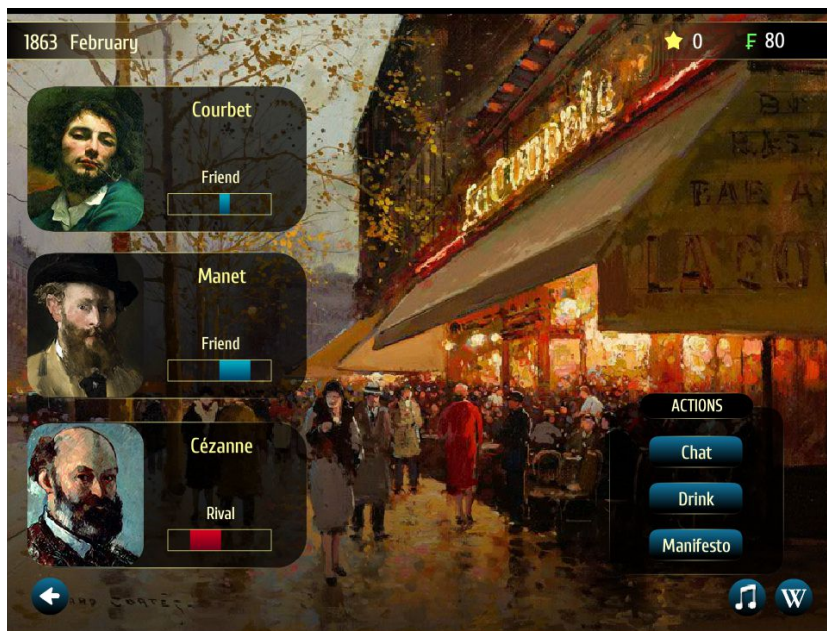


Figura 4. Ponto de encontro entre os artistas. Fonte: Captura de tela de *Avant-garde*

O jogador desenvolve suas obras em seu atelier (figura 5). Nesse local, é possível escolher o título, temática, material, suporte da obra e o movimento

artístico. Nesse processo cada tema exige técnicas diferentes e quanto mais são utilizadas mais evoluem, podendo alcançar, no máximo, o nível 10. Nem todas essas opções estão liberadas logo de início, pois o jogador começa a partida com 100 francos (moeda do período), ou seja, o jogador deve gerenciar o custo de produção de suas obras para não sair no prejuízo. De acordo com o nível das técnicas, a produção da obra se inicia e a mesma pode ser avaliada da seguinte forma: repugnante, grotesco, horrível, muito pobre, pobre, decente, bom, muito bom, excelente, soberbo e obra prima. Essa classificação determina o valor de venda da obra, sendo assim, a única maneira do jogador sobreviver e conseguir investir em sua carreira artística. E por último, o jogador pode frequentar a Academia de Belas Artes de Paris e ter aulas de pintura e desenho com modelos vivos, e quanto mais se deseja evoluir suas técnicas maior se torna o custo (figura 6).

Periodicamente, o jogador é avisado que estão abertas as inscrições para o Salão de Artes de Paris. Nesse momento deve-se escolher alguma obra de arte para tentar ser aceita no evento. As obras do jogador podem ser recusadas ou aceitas e também concorrer ao terceiro, segundo e primeiro lugar. Caso a obra seja aceita e premiada o valor da mesma aumenta, sendo assim uma maneira de se acumular dinheiro ao decorrer da partida.



Figura 5. Atelier. Fonte: Captura de tela de *Avant-garde*



Figura 6. Academia de Belas Artes de Paris. Fonte: Captura de tela de *Avant-garde*

■ 50

Apesar de *Avant-garde* abordar vários movimentos artísticos, o projeto foi lançado ainda incompleto. Depois de alguns minutos é perceptível que o escopo do *game* se tornou muito abrangente e, assim, limitando as suas mecânicas. Existe um conflito entre a narrativa e a jogabilidade, pois o cenário do jogo não se desenvolve com o passar do tempo. Os personagens começam a repetir as mesmas frases e a academia de artes não apresenta novos meios de aprendizagem. Nesse contexto, a jogabilidade é afetada, pois os novos movimentos artísticos exigem menor aptidão em determinadas habilidades, mas não existe uma maneira funcional de se resolver isso. Com o tempo o jogador consegue acumular dinheiro, mas não há local funcional para se investir. Mesmo com o problema de se encontrar inacabado, o *game* se mostra uma interessante, divertida e instigante introdução sobre os movimentos artísticos do século XIX. Dessa maneira o jogador conhece um pouco da rotina dos artistas, assim como o seu processo de pesquisa e também o mercado da arte da época.

3.1.2 Acesso e viabilidade

Avant-garde é um jogo para navegadores que poderia ser acessado através de qualquer computador que tenha o programa Adobe Flash Player. Mas, no início de 2021 foi encerrado o suporte para Adobe Flash Player, nesse contexto houve um temor que os jogos de navegadores desaparecessem da internet. Contudo, as principais páginas como Kongregate e NewGrounds possibilitam ao público o uso de instaladores para substituir o Adobe Flash Player. Não existe a necessidade de um computador voltado para jogos⁵ e com peças específicas para o processamento

5 Um computador com os requerimentos mínimos para rodar um jogo digital de maneira satisfatória com os aspectos gráficos colocados no médio, com taxa de 30 quadros por segundo e em resolução full HD – 1920 x 1080p. Em outubro de 2021 o preço médio para um computador nessa categoria é de R\$ 5000,00.

de gráficos. Sobre os periféricos, o *mouse* cumpre todas as funções, não sendo necessário um *joystick* ou até mesmo o teclado. Recomenda-se apenas uma caixa de som para melhor imersão durante a jogatina, mas não é algo imprescindível. Já a internet é fundamental para se acessar as páginas e, conseqüentemente, o *Avant-garde*.

O *game* é encontrado apenas em inglês e isso pode ser um empecilho para aqueles com pouco domínio dessa língua. Contudo, o título possui pouco texto e na maioria das vezes apenas palavras-chave de objetos e situações cotidianas. O jogador pode acessar um tradutor *online* ou mesmo o dicionário para conhecer as palavras que mais surgem no *game*.

Avant-garde tem potencial de ser utilizado no ensino de Artes Visuais devido a sua facilidade de acesso e sua viabilidade, pois não é exigido um computador para jogos ou *console*. Além do mais, se trata de um jogo gratuito, ou seja, o custo para adquirir o jogo é nulo, o que propicia o seu acesso em locais sem recursos financeiros. Apesar da barreira inicial da língua isso pode ser superado com o auxílio de um dicionário e também pode ser motivo para atividades interdisciplinares. O *game* pode ser explorado em sala de aula, em um laboratório de informática e nos lares de estudantes que tenham computador e internet, o que abre várias possibilidades para os seus usos.

51 ■

4. Considerações finais

Os *games* já estão fundamentados em nossa cultura e cotidiano e esse é um caminho sem retorno. Aprender e desenvolver as possibilidades dos *games* em sala de aula é uma maneira de manter o diálogo entre diferentes gerações de educandos e educadores. Um jogo somente existe através de regras pré-estabelecidas, assim como o estereótipo só existe com o olhar para o outro. Em *Avant-garde* é apresentada a rotina e os processos do artista, o que gera discussões acerca do que é ser um artista. Essa abordagem se manteve no âmbito teórico, pois ainda estamos em tempos pandêmicos.

Originalmente este artigo foi projetado para ser desenvolvido junto a uma ação prática com alunos do curso integrado de Química do Instituto Federal de Goiás – Campus Anápolis. Contudo, devido à atual situação de isolamento social gerada pela pandemia causada pelo Covid-19 não foi possível a sua aplicação em sala de aula. A pesquisa seria realizada em diálogo com os educandos para conhecer suas opiniões acerca do uso de *games* no ensino e também suas experiências ao jogar *Avant-garde*. Pois o *game* pode ser utilizado como estopim para discussões sobre o universo da arte, seus protagonistas e também seus estereótipos.

À primeira vista, *Avant-garde* se mostra simples em seu aspecto visual e sua jogabilidade, mas seu desenvolvedor percebeu a complexidade que é abordar a Arte e respectivamente os artistas com a união entre narrativa e jogabilidade. No artigo foi apresentado *Avant-garde*, o que pode servir de precedente para outros *games* no ensino de Artes Visuais. Ainda existe a intencionalidade de aplicar *Avant-garde* em sala de aula em um futuro próximo e, assim, captar, analisar e discutir as diversas emoções e percepções dos educandos.

Referências

ALBUQUERQUE, Rafael; FIALHO, Francisco. Concepção de jogos eletrônicos educativos: Proposta de processo baseado em dilemas. Em: **Anais do SBC – Proceedings of SBGames e VIII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital**, 2009, Rio de Janeiro (RJ), p. 1 – 7. Disponível em: <<http://www.sbgames.org/papers/sbgames09/artanddesign/60398.pdf>>. Acesso em: 23 de abril de 2020.

ARAÚJO, A. R. F. **Fundamentos da Arte na Educação**. CIAR – Universidade Federal de Goiás, 2018. Disponível em: <<https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/modulo/1/002.html>>. Acesso em: 26 de maio de 2020.

ASSIS, Jesus de Paula. **Artes dos videogames: conceitos e técnicas**. São Paulo: Alameda, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos de 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BATTISTI, Alba. Mediação Pedagógica na Educação a Distância: Interlocuções entre a Teoria e a Prática. Em: **Anais do 12º Congresso Internacional de Educação a Distância**, 2005, Florianópolis. Publicações das produções, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/062tcf3.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

BITTAR, Thiago; LOBATO, Luanna; PEREIRA, Paulo; LONGO, Elson. Considerações para jogos educativos na Web com base nas experiências e resultados do desenvolvimento do Ludo Educativo. Em: **Anais do SBC – Proceedings of SBGames e IX Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital**, 2010, Florianópolis (SC), p. 256 – 259. Disponível em: <http://sbgames.org/papers/sbgames10/computing/short/Computing_short10.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2020.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Appris Editora, 2017.

FARIAS, Agnaldo. **Entre Homero e Platão: Agnaldo Farias at TEDxUSP**. YouTube [Online], 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JQcfrgU_kqY>. Acesso em: 26 de maio de 2020.

FERREIRA, Matheus. **Indústria de games supera o faturamento de Hollywood**. Web Notícias UFG, 2016. Disponível em: <<http://www.webnoticias.fic.ufg.br/n/68881-industria-de-games-supera-o-faturamento-de-hollywood>>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LORENZI, Fabiana; RIBEIRO, Vinícius; KURTZ, Gabriela. RPG Educacional para o ensino de Design Thinking. Em: **Anais do SBC – Proceedings of SBGames e XVII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital**, 2018, Foz do Iguaçu (PR). Disponível em: <<http://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoFull/188295.pdf>>. Acesso em: 26 de abril de 2020.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARTINS, Raimundo. **Conversando Sobre Estudos Críticos e Educação**. CIAR – Universidade Federal de Goiás, 2018. Disponível em: <<https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/modulo/2/006.html>>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

MASTROBERTI, Paula. Ludopoéticas: Relações possíveis entre jogo, arte e educação a partir de ações de pesquisa. Em: **Anais do SBC – Proceedings of SBGames e XVIII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital**, 2019, Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <<https://www.sbgames.org/sbgames2019/files/papers/EducacaoFull/195670.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

NERY, Carmen. **Participação da cultura no orçamento reduz em todas esferas de governo em 2018**. Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26238-participacao-da-cultura-no-orcamento-reduz-em-todas-esferas-de-governo-em-2018>>. Acesso em: 26 de maio de 2020.

NESTERIUK, Sérgio. Games e Educação: possibilidades e desafios. Em: **Revista Páginas Abertas**, São Paulo (SP), v. 38, p. 30-31, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327977569_Games_e_Educacao_possibilidades_e_desafios>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

53 ■

NOBREGA, Christus; SILVA, Tiago; PUGLIESE, Vera; MIRARI, Lisa; FERREIRA, Talita. Gameduca: criação de jogos digitais para o ensino da história da arte. Em: **Anais do 20º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 2011, Rio de Janeiro (RJ), p. 352–366. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/christus_menezes_da_nobrega.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

ROCHA, Mateus. **Desvendando o Role Playing Game: História, definição e prática**. Rio de Janeiro: Novas Ideias, 2010.

SOUZA, Marcelle. **A escola deveria parecer um parque de diversões, diz educador**. [Online] Portal de Notícias Educação UOL, 2014. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/11/04/a-escola-deveria-parecer-um-parque-de-diversoes-diz-educador.htm>>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

Recebido em 04/05/2021 - Aprovado em 25/10/2021

Como citar:

LOURES, J. Avant-garde: uma proposta para o uso de games no ensino-aprendizagem em Artes Visuais. *ouvirOUver*, v. 18, n. 1, p. 038-053, jan./jun. 2022. DOI: 10.14393/OUV-v18n1a2022-60874.



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

Revelações do corpo: possibilidades de uma experiência estética.

JÉSSICA HENCKE

■ 54

Jéssica Hencke é licenciada em Pedagogia pela UERGS e Artes Visuais pela UFRGS. Mestre em Educação e Tecnologias pelo IFsul (Instituto Federal de Educação Sul-rio-grandense Campus Pelotas/RS). Mestre em Artes Visuais pela UFPEL (Universidade Federal de Pelotas). Professora de Artes Visuais na rede estadual e municipal de ensino. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino-aprendizagem, investiga os seguintes temas: corpo, artes visuais, currículo, experiência e educação. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF/FURG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1871453612089852>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4734-9122>

■ RESUMO

O presente artigo situa-se nos estudos fenomenológicos a partir de Merleau-Ponty e acerca-se de leituras do campo das “filosofias da diferença” atravessado por conceitos como: encontro, diferença, desejo, multiplicidade, experiência e potência provenientes das leituras de Peter Pál Pélbart e Michel Foucault. A presente escrita se propõe a pensar o corpo humano composto por órgãos, cartilagens, ossos e sua carnalidade, amparado nos estudos de Merleau-Ponty (1992, 1994, 2004), cuja intenção é apresentar uma síntese provisória do conceito de “percepção”. Fala-se acerca do processo de formação corporal e da experiência sensível, que se mostra como propulsora à estesia. Acredita-se que o ser humano, em estado anestésico, vive num fluxo automático de ação-reação irrefletida e indiferente aos acontecimentos que modificam o seu meio cultural. Realiza-se algumas aproximações da temática corpo como potência de criação inebriada por fluxos, sensações e excreções, amparado na experiência estética. Neste contexto a estética não é balizada como uma vertente da filosofia que visa explicitar o belo, mas sim, enfoca a experiência que transforma, desestabiliza e produz sensações. Busca-se dirimir a dicotomia corpo e mente, a medida em que se acredita no corpo como um elemento inseparável da sua história.

■ PALAVRAS-CHAVE:

Corpo, experiência estética; estesia.

55 ■

■ ABSTRACT

This article is located in phenomenological studies by Merleau-Ponty and addresses readings in the field of "philosophies of difference" crossed by concepts such as encounter, difference, desire, multiplicity, experience and power from the readings of Peter Pál Pélbart and Michel Foucault. This writing proposes to think about the human body composed of organs, cartilage, bones and its carnality, supported by the studies of Merleau-Ponty (1992, 1994, 2004), whose intention is to present a provisional synthesis of the concept of "perception". It talks about the process of formation of the body and the sensitive experience, which is shown to promote esthesia. It is believed that the human being, in an anesthetic state, lives in an automatic flow of action-reaction inconsiderate and indifferent to the facts that modify his cultural environment. Some approaches are made to the theme of the body as a creative power drunk with flows, sensations and excretions, supported by aesthetic experience. In this context, aesthetics is not defined as a branch of philosophy that seeks to explain the beautiful. Rather, it focuses on the experience that transforms, destabilizes and produces sensations. The objective is to resolve the dichotomy between body and mind, since the body is believed to be an element inseparable from its history.

■ KEYWORDS:

Body, aesthetic experience; esthesia.

1. Do corpo

O corpo, em suas múltiplas manifestações, não deixa de ser redescoberto continuamente, ao ser reinventado pela bioquímica, transformado pela experiência genética ou manipulado por habilidosas mãos de cirurgiões plásticos. A cada instante o corpo torna-se visado pela indústria de cosméticos, nutrição, bioestética, academias, aulas de ginástica, pilates, yoga e natação, regimes disciplinares, privação da liberdade, torturas; há toda uma engrenagem técnica que visa transformar a “máquina” corporal num produto de exibição, erotização, medicalização, venda e comercialização, demovendo a humanidade do corpo humano. Outrora, havia problemas com a divisão entre corpo e mente, inteligível e sensível, carne e espírito, racionalismo e empirismo, um efeito da bipolarização do ser (GREINER, 2005).

No racionalismo há uma ênfase excessiva no que se refere a razão, e esta torna-se responsável por promover e organizar as experiências cuja cabeça (considerada o princípio de coesão e conhecimento) é o centro vital que conduz o corpo e o transforma em gente. Por sua vez, o empirismo, enfatiza a experiência, cujo desenvolvimento do saber não provém de um sistema organizador transcendente, mas ocorre perpassado pelas vivências cotidianas, desta forma, não há uma supremacia entre a razão e a emoção, o que há é um corpo que percebe e experimenta o mundo físico que o rodeia.

Cada tentativa de compreensão e reconhecimento do funcionamento corporal traz à tona incógnitas e desafios, visto que o corpo em sua materialidade modifica-se continuamente a cada época, cultura e grupo social. Nesse artigo, não se pretende fazer uma genealogia da história do corpo, sendo esta uma tarefa hercúlea, a intenção é apresentar alguns olhares sobre o corpo, aquele que nos pertence e nos possibilita entrar em contato com as diversas manifestações do mundo a nosso redor e viver experiências com arte e filosofia, permitindo-se atravessar por conceitos das “filosofias da diferença”. “Um corpo não é vazio. Está cheio de outros corpos, pedaços, órgãos, peças, tecidos, rótulas, anéis, tubos, alavancas e foles. Também está cheio de si mesmo: é tudo o que é” (NANCY, 2012, p.43).

As artes, pós anos de 1960, período de mudanças que envolvem a sexualidade, a liberdade de expressão, o direito ao uso do corpo próprio, se apropria do corpo como instrumento de manifestação artística: corpos em pedaços, híbridos, transformados, monstruosos, homossexuais, expõem marcas da idade, rugas e sulcos cravados na carne, põe em evidência o que outrora ficava subsumido em camadas de tecidos, traz à tona o prurido, o asco e a repulsa (SANTAELLA, 2003).

Neste movimento ondulatório de transformações, o corpo, passa a ser concomitantemente explorado, valorizado e banalizado. Não há ambivalência entre carne e espírito, o ser humano é um ser neuronal, sua estrutura corpórea apresenta potencialidades e inteligência. Nesse campo de pensamento Merleau-Ponty apresenta uma visão de um corpo em movimento, que se relaciona e vive experiências imersas no mundo físico, “[...] meu corpo, ele próprio se move, meu movimento se desenvolve. Ele não está na ignorância de si, não é cego para si, ele irradia de um si...” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16) [grifos do autor].

Um si em relação consigo, com outros corpos e com o mundo físico. O dilema é perceber-se ao influenciar e ser influenciado, ao tocar e ser tocado, ao transformar-se e ser transformado, um sistema de trocas. Dentro das artes a pintura é a que mais evidencia o uso do olhar, do visível.

O pintor "emprega seu corpo", diz Valéry. E, de fato, não se percebe como um Espírito poderia pintar. É oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura. Para compreender essas transsubstanciações, é preciso reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é uma porção do espaço, um feixe de funções, que é um trançado de visão e de movimento. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16).

Ao empregar seu corpo na arte, o pintor, dá a ver o invisível, dá vida a seus anseios, desejos e imaginação, compartilha com outros corpos o que seu corpo vê, sente e vive. A representação do corpo como pintura foi o estilo artístico predominante até o século XIX; no século XXI o corpo torna-se sujeito e objeto da arte, fatores que ocasionaram transformações na percepção do corpo. Marcel Duchamp foi pioneiro em cocriações artísticas. "Em 1921, Marcel Duchamp barbeou seu cabelo na forma de uma estrela, revelando que o artista e sua obra se fundem em uma mesma realidade e que o artista ele mesmo tem uma presença estética" (SANTAELLA, 2003, p. 253). O corpo está em evidência e sua relação com um universo de materialidades: tinta, cadeiras, alimentos, parafina, luzes, fumaça, água, roupas, películas, projeções multimídias, entre outros elementos que se tornam arte e compõem sua corporeidade.

57 ■

2. Da percepção sensível

A estética provém da palavra grega *aisthesis* que engloba em seu cerne noções de sensação e sentimentos, relacionados com as atividades físico-corporais. Uma experiência estética envolve transformações singulares, vivenciadas de múltiplas formas por diferentes corpos. Merleau-Ponty (1992) demonstra que o corpo sensível é composto pelo estofado do mundo, a carne, o verbo, o desejo, a linguagem, a história, os acontecimentos e entrelaçamentos geográficos. O substantivo corpo, provém do latim *corpus* e *corporis*, da mesma família dos termos corpulência e incorporar (GREINER, 2005), composto por múltiplos elementos: carne, músculos, sangue, ossos, órgãos, cartilagem, neurônios e sentidos que apreendem o mundo e o transformam.

Essa proposta de pensamento rompe com o significado original da palavra corpo, proveniente da física como um "corpo sólido" visto como uma massa compacta situada no espaço. A filosofia cartesiana herda essa visão "objetal" do corpo como algo extenso, que resguarda e é conduzido por um espírito translúcido, o qual domina as ações corpóreas. Mas, como a filosofia e a ciência se confundem este suporte material adoece, falha, produz ações impulsivas e descontroladas, sofre, reage ao mundo físico, têm febre, alergia, reproduz células cancerígenas, pus, bolhas d'água, parasitas e bactérias, seu sistema de defesa o protege, desafiando

continuamente a medicina contemporânea. Mesmo diante das transformações na área da medicina, da engenharia genética, da bioquímica, o corpo não cessa de nos surpreender.

Merleau-Ponty, inaugura outra forma de pensar o corpo que não pode ser visto de fora. Foucault (2014) amplia o espectro de pensamento ao destacar que não se trata de pensar o corpo como um sistema anátomo-fisiológico influenciado por dispositivos de controle disciplinar, não é apenas uma máquina a ser dissecada, corrompida, esquartejada e sistematizada em órgãos isolados é um corpo próprio, vívido, instrumento de acesso ao mundo. “O corpo pode se tornar falante, pensante, sonhante, imaginante. Sente o tempo todo alguma coisa. Sente tudo o que é corpóreo. Sente as peles e as pedras, os metais, as ervas, as águas e as chamas. Não para de sentir” (NANCY, 2012, p.45).

O corpo e o conhecimento são incidências sensíveis do ser humano e compreendidas como uma obra aberta e inacabada, por sua vez, o corpo configura uma comunicação gestual, cuja interpretação é atribuída pelo espectador. O corpo próprio é um objeto afetivo que produz relações com a cor, a forma, a sonoridade, as texturas, os sabores, os aromas, os olhares, as imagens do mundo, as imagens de outros corpos, mergulhado num mundo sensível desde a mais tenra idade.

■ 58

Através do conceito de percepção, Merleau-Ponty (1994) tentou mostrar que não há uma dicotomia entre empirismo e racionalismo, ou seja, na sensibilidade há uma inteligibilidade, em outras palavras, há razão na sensibilidade e há sensibilidade na razão. O corpo próprio mostra-se como um instrumento humano para desencadear relações, é através do corpo que percebemos e vivenciamos o que acontece a nosso redor, é o local da subjetividade envolta por uma atmosfera geográfica e histórica. O sujeito da percepção existe atravessado pelas relações que ocorrem desde o nascimento entre seu corpo e o mundo, entre as sensações e experiências corporais, nesta perspectiva a história não é uma eterna novidade, tampouco uma repetição ininterrupta, “[...] mas o movimento único que cria formas estáveis e as dissolve” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 130) [grifos do autor].

O organismo e suas dialéticas monótonas não são portanto estranhos à história e como que inassimiláveis por ela. O homem concretamente considerado não é um psiquismo unido a um organismo, mas este vaivém da existência que ora se deixa ser corporal e ora se dirige aos atos pessoais. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 130).

“O corpo vivo é mais do que uma coisa estendida num espaço visual, e sim todas as relações que suscita e que em certa medida são absolutamente singulares” (GREINER, 2005, p. 101), um corpo vê, pensa, pulsa, geme, treme, transpira, emana fluídos, transforma-se num mecanismo de aprendizagem e experiências estéticas, não é um produto pronto e acabado, vive um *continuum* de transformações. A cultura corporal se constrói na relação individual e coletiva, o dentro e o fora, a emoção e a razão, a ação corpórea e a conceituação (GREINER, 2005), cuja percepção é compreendida como movimento do corpo.

Não há visão sem pensamento, destaca Merleau-Ponty (1992), mas este pensamento está irremediavelmente preso ao que acontece a nosso corpo, se não podemos nos livrar da capacidade de pensar não podemos nos livrar do corpo. A percepção expressa sentidos do mundo que habitamos, aproxima-se da linguagem enquanto forma falante, prática e experiência coletiva. A aprendizagem, não ocorre num fluxo do simples ao complexo, da parte ao todo, visto que estamos imersos no mundo e junto a ele construímos nossos saberes.

A percepção refere-se a uma vivência provisória, uma forma de apreensão do mundo através de nossos sentidos, ocorre no movimento, no processo de vivência e criação de novas situações, o movimento e o sentir são indispensáveis à percepção (MERLEAU-PONTY, 1994).

Perceber é aprender a viver inebriado pelos sentidos que compõe este corpo que é mente, sensação, vibração, excrementos e potencializa a sinestesia. De forma contrária, o pensamento cartesiano e o positivismo deslocam a razão da emoção e concebem uma mente sem corpo, uma massa informe que pensa, um cérebro que projeta o que se deve ver, ouvir, sentir e viver. A percepção emerge do corpo, é na carne que se produz os acontecimentos perceptivos. Entende-se por carne uma visão ampliada do corpo: a palavra, os desejos, a história, os espaços de encontro.

59 ■

A carne não é matéria no sentido de corpúsculos de ser que se adicionariam ou se continuariam para formar os seres. O visível (as coisas com o meu corpo) também não é não sei que material psíquico que seria, só Deus sabe como, levado ao ser por coisas que existem como fato e agem sobre meu corpo de fato. De modo geral, ele não é nem soma de fatos materiais ou espirituais... A carne não é matéria, não é espírito, não é substância. Seria preciso, para designá-la, o velho termo elemento, no sentido em que era empregado para falar-se da água, do ar, da terra e do fogo, isto é, no sentido de uma coisa geral, meio caminho entre o indivíduo espaço-temporal e a idéia (sic.), espécie de princípio encarnado que importa um estilo de ser em todos os lugares onde se encontra uma parcela sua. (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 135-136).

A ideia de carne amplia a noção de corpo, uma substância que faz parte das coisas do mundo, envolve-se, constrói relações e vive experiências. O corpo-carne inclui outras dimensões do simbólico, dos desejos, da linguagem, o ser da indivisão que se desenvolve através do sensível, do conhecimento e das experiências. Neste ínterim, o ser não pode ser subsumido a índices científicos, cálculos físicos, reações químicas, o corpo surge como uma possibilidade de percepção de si, do outro e do mundo.

Mundo e corpo relacionam-se, complementam-se, produzem saberes. A animação do corpo não é a junção aleatória de suas partes, mas sim, o complexo entrelaçamento entre os órgãos, a capacidade de desenvolver pensamentos e ações e o envolvimento extracorpóreo.

3. Revelações

O corpo humano após quarenta semanas de gestação está pronto para nascer. Neste movimento ondulatório, envolto por um ambiente líquido é expelido do calor úmido e agradável de sua placenta. A primeira respiração é um choro convulsivo. Sozinho, este novo ser é colocado num mundo perverso, com misérias, drogas, maldades, promiscuidades, desesperos e medos, sofre na carne as atrocidades de estar vivo, de ter sensações, raiva, angustias, inseguranças e necessidades. No decorrer da vida aprenderá que seus pensamentos causam dor, suas escolhas acarretam perdas, seus desejos nem sempre serão alcançados, sentir-se-á cansado, frustrado e incapacitado (GREINER, 2005).

Mas, nem tudo são mazelas, há o calor acolhedor dos braços maternos, o gosto adocicado do leite, os odores que emanam de corpos que se aproximam no aconchego de um abraço em suas primeiras experiências estéticas pós-parto. Suores, porosidades e epidermes se misturam. Mãe e filho, duas pessoas que formam apenas uma carne, um corpo em acolhimento, proteção, carinho e amor, visceralidades que se conjugam.

A vida, em seus limiares, movimentada ondas de sensações. É preciso ter forças para arrancar-se da cama, da cadeira, do chão e continuar a andar. Levantar-se. Cair. Recuperar-se. Persistir à busca dos desejos.

Problemas e dificuldades multiplicam-se a cada segundo, medos, temores e angústias são vividos na carne, é importante focar nas potências que levam ao crescimento sócio-humano-corporal. Nóbrega (2008, p. 147) com base nos estudos de Merleau-Ponty, afirma que somos “uma estrutura psicológica e histórica, um entrelaçamento do tempo natural, do tempo afetivo e do tempo histórico”, ao mesmo tempo, não há subdivisões orgânicas nem imagéticas, o sensível e o inteligível esposam-se no mundo fenomenológico. Imerso na fenomenologia de Merleau-Ponty pode-se destacar que o mundo dos fenômenos é o mundo dos sentidos, não formado por verdades, mas sim, por efeitos de verdade que compreende o corpo sensível na construção de saberes.

O corpo emana fluidos, geme, treme, sente dor, compõe-se de excrementos e vibrações, torna-se possibilidade de ação, interação e movimento, tudo que há são células que unem e alteram-se, átomos, energia. A liberdade se expressa pela transformação, se há dor pela perda há dor pelo nascimento. A experiência vivida é habitada por sentidos estéticos que passam pelo corpo.

Corpus: um corpo é uma coleção de peças, de pedaços, de membros, de zonas, de estados, de funções. Cabeças, mãos e cartilagens, queimaduras, suavidades, emissões, sono, digestão, horripilação, excitação, respirar, digerir, reproduzir-se, recuperar-se, saliva, coriza, torções, câibras e *grains de beauté*. É uma coleção de coleções, *corpus corporum*, cuja unidade resta uma questão para si própria. Mesmo a título de corpo sem órgãos, ele tem uma centena de órgãos, cada um dos quais puxa de um lado e desorganiza o todo que nunca mais chega a se totalizar. (NANCY, 2012, p. 51) [grifos do autor].

A experiência do corpo possibilita conhecer o mundo. A arte, por exemplo, apresenta-se, em algumas proposições, como potência disparadora de pensamentos e assume uma ação corpórea, visual, sonora, tátil, gustativa, e exhibe-se por cores, gestos, sons, suores, tremores, imagens, movimentos.

[...] A arte recente tem usado não apenas pintura a óleo, metal e pedra, mas também ar, brisa, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas. Não há técnicas ou métodos de trabalho que possam garantir a aceitação do trabalho final como arte. Junto com a pintura, a fotografia também coexiste com o vídeo, com as instalações e com tipos variados de atividades como dar passeios, apertar as mãos, vender picolés, cultivar plantas. (SANTAELA, 2003, p. 326).

O mundo que concebemos é conhecido por nossa carne que ousa relacionar-se e interagir com a poeira que compõe o ar, a areia que forma o solo, a água que mata a sede e purifica a epiderme repleta de marcas e cicatrizes cotidianas. Têm-se um corpo que precisa ser cuidado, alimentado, apreciado, torna-se elo de contato com o mundo extracorpóreo, com outros corpos, outros tons, outros sons, repleto de nuances que tingem as emoções, a busca da estesia.

“A estesia é uma comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, numa síntese sempre provisória, numa dialética existencial que move o corpo humano em direção a outro” (NÓBREGA, 2008, p. 147). É a possibilidade de viver uma experiência que nos passa e nos transforma. Não se concebe, nesta dimensão, a divisão corpo e mente, razão e emoção, sensível e inteligível, há uma corporeidade que vive as experiências em sua plenitude. O ser em estado de anestesia, contrário a estesia, sente-se amortizado, indiferente, incapaz de ter ações e reações diante do que lhe causa dor, asco, tornando-se um mero executor de tarefas, reproduzidor de modelos, incapaz de viver experiências, engessando-se numa morbidez em vida.

O corpo é instável, mutável, um fluxo incontrolável. A estática lhe é insuportável, o sangue flui inexoravelmente carregando oxigênio e vida, alimentando-o de energia. Martins e Picosque (2012) apontam a perversa dicotomia das relações binárias que dividem o corpo e a mente, o sensível e o inteligível, fragmentam o pensar e o fazer. Cujo corpo, em sua integralidade torna-se esquecido, subsumido as normas, regras e padrões. Um corpo é encontro com outros corpos.

Péllbart (2003) pergunta: o que o corpo não aguenta mais? Será que há um limite de forças entre o encontro com a luz e os alimentos? O oxigênio? Os sons e as palavras? Os sofrimentos físicos e traumas psicológicos que se vivem no corpo?

[...] o corpo não aguenta mais o *adestramento* e a *disciplina*. Com isto, ele não suporta mais o sistema de martírio e narcose que primeiro o cristianismo e a medicina em seguida, elaboraram para lidar com a dor, um na sequência e no rastro do outro: culpabilização e patologização do sofrimento, insensibilização e negação do corpo. (PELBART, 2003, p. 72) [grifos do autor].

O corpo deseja a vida, as pulsões e as relações. O conhecimento sensível se expressa por batimentos cardíacos, secreções, tristezas, euforias. A emoção envolve movimentos, ações, manifestações corpóreas, transformações. Nem tudo o que o corpo sente pode ser significado, há sensações que não se traduzem em palavras, para conhecer é preciso viver e não apenas significar ou interpretar.

O mundo não está diante de nossos olhos como representação, mas como potência febril de acontecimentos. Para que haja percepção o corpo necessita estar em movimento, vivenciando incertezas, indeterminações em espaços-temporais, num *continuum* processo de comunicação entre o dado e o evocado. Para Merleau-Ponty o corpo não é um objeto de estudo das ciências positivistas, não é um feixe de ossos, músculos, sangue e carbono, não é uma rede de causas e efeitos, não é o suporte para uma alma ou invólucro da consciência, todas estas características são projeções que fazemos a *posteriori* em relação ao corpo (NÓBREGA, 2008).

O corpo próprio é a forma como interagimos no mundo, nosso modo fundamental de ser e estar no mundo, de nos relacionarmos com ele e ele conosco. Nosso primeiro contato com o mundo é sensível, e isto só é possível porque somos um corpo, porque compartilhamos corporalmente com o mundo, formamos uma mesma carne. A experiência motora do corpo antes de ser conhecimento é comunicação com o mundo. O corpo é uma potência de ações, cujas relações de coexistência com o mundo permitem reconhecer o ambiente que o circunda.

Merleau-Ponty destaca que o corpo vivencia um processo de simbiose em suas relações. Meu corpo próprio é um ser visível e vive junto a outros seres visíveis, mas, possui a peculiaridade de também ser vidente. Ao mesmo tempo em que é sonoro, pode-se fazer ouvir e ouve a si mesmo quando fala, quando me falam, sou sonoro a mim e aos outros (MERLEAU-PONTY, 1994).

Meu corpo possui a qualidade da reversibilidade, quando minha mão direita toca a mão esquerda há um processo de reflexão na intenção de compreender qual mão toca e qual é tocada. Meu corpo é tátil e tocante, ele vivencia de forma simultânea processos de relações entre ver e ser visto, tocar e ser tocado, ouvir e ser ouvido por si mesmo. O corpo comunica-se (MERLEAU-PONTY, 1992).

O corpo tem a possibilidade de se “dilatarse”, expandir seus limites de percepção e atuação para além do estabelecido pela anatomia, é pelo corpo, pelos sentidos, que temos o contato originário com o mundo, que podemos nos sentir parte dele, e nos comunicarmos tanto com ele quanto com os outros seres. É pelo corpo que estabelecemos relações com o mundo em sua complexidade, através dele que nos comunicamos. As relações humanas são intercorporais.

O corpo, como elemento primordial da existência e das relações humanas, na contemporaneidade, apresenta-se como uma manifestação das causas sociais, engajamento político, veículo de transferência e emissor de informação e dor, uma máquina desejanse que fere e pode ser ferida. Um corpo mostra-se como veículo de agenciamentos, relações e vivências, que espera, cuida, serve e ama.

[...] um corpo não cessa de ser submetido aos encontros, com a luz, o oxigênio, os alimentos, os sons e as palavras cortantes – um corpo é primeiramente encontro com outros corpos (PÉLBART, 2003, p. 72). É uma narrativa repleta de signos, marcas, uma causa social, um engajamento político, uma postura ética, valores morais, um veículo de informação, um receptáculo ativo de conhecimentos,

emissor de dor, uma máquina em transformações, que produz tanto excrementos como sensações. Um ponto de encontros e rupturas, invenções.

O corpo não deve interpretar, refletir pensamentos já pensados, reproduzir sentimentos catalogados, precisa ser desafiado, inventar outros pensamentos, agenciar desejos, compor novas verdades sempre provisórias. Construir realidades, perceber e viver o indigesto, abrir-se ao incomum, dispor-se a dor, ao deleite e ao prazer, apreender sensações.

O eu se revela enquanto dejetos, prurido, excreção, líquidos, gases, secreção, cicatrizes, ferimentos, corporeidade. Revelar-se como corpo é expor-se, deixar-se nu diante dos próprios olhos, reconhecer a si, perceber-se como integrante de um universo amplo, complexo e repleto de outros corpos.

Um corpo se revela, confessa suas limitações, seus medos, dificuldades e interesses. Torna-se uma página que pode ser lida, compreendida e analisada por seus gestos faciais, movimento do tronco, *tics* nervosos, piscadelas, forma de se portar diante das situações, sons da respiração e batimentos cardíacos, sinais que descrevem sentimentos íntimos e inquietações.

Durante toda a vida, através de nosso corpo, excretamos substâncias salinas no suor, no sangue, na saliva, no esperma, no muco, nas lágrimas. Evoca-se continuamente um universo marinho, quando o tema é o corpo. Esse universo o massageia continuamente com ondas que emanam odores e amores, disparam a vida e a morte, produzem movimentos e deslocamentos (GREINER, 2005). Vive-se múltiplos impulsos e limitações sociais e emocionais na própria carne, o corpo é o veículo de acesso, aprendizagem e contato com o universo extracorpóreo, é através do intermédio corporal que se produz aprendizagens, transforma-se o mundo e formam-se multiplicidades.

“O corpo muda de estado cada vez que percebe o mundo” (GREINER, 2005, p. 122). Merleau-Ponty afirma que a combinação de estímulos pode ocasionar sensações diferentes daquelas que os estímulos objetivos exigiriam, visto que o ser humano é sujeito e objeto do conhecimento e vivência sua experiência.

Este corpo que é corporeidade e sensibilidade une-se a árvore, torna-se seiva-fluxo, cuja epiderme em contato com a casca troca vibrações e fluídos, noutro instante o carro que se guia amplia sua vastidão corpórea é aço, fibra, borracha e tecido, a caneta que escreve vira dedos, articulações, mecanismos para marcar, registrar, extrair a nudez cega do papel, múltiplas ideias concretizam-se no suporte virginal. Um corpo que se metamorfoseia num abismo de desejos pulsátil, sensível aos fluxos ambientais, sente-se habitado por pássaros e o impulso de voar, por cobras que rastejam e sensibilizam-se com as deformidades da terra úmida, o musgo das rochas e a putrefação das folhas que intentam ser húmus, ganha força e galga montanhas com a perspicácia de um coioote. Este corpo existe apenas na relação com o outro, como diferença, no momento do encontro, ao pensar o que não é, mas pode vir a ser, o instante, a transformação, o devir.

O corpo não é mais ordem, nem carne, nem alma, tampouco construções tecnológicas feitas através da reestruturação orgânica (pontes de safena, corações biônicos, cirurgias plásticas), os corpos são ressonantes, não é a prisão da alma, não se reduz a um amontoado de órgãos, ossos, sangue, cartilagem, aprisionador de desejos e intenções para servir e adequar-se a uma estrutura social.

E este corpo? Como age, reage e se apresenta? Meira (2007) ao citar Jorge Luis Borges fala do corpo como a possibilidade de mobilizar o pensamento, de inventar outras formas para relacionar-se, visto que existir depende da relação que se estabelece junto ao outro em potência e desejo, em suas palavras:

Jorge Luís Borges diz que o olho é redondo para que possa rolar na cavidade do crânio e dar ao pensamento a mobilidade que ele não tem. O olhar faz o pensamento dançar, dá gingado ao corpo, tanto quanto o faz o ouvir e o tocar, na medida em que as mãos produzem plasticidade, fazendo do gesto um ato criador, e das imagens, registros e marcas que mostram como é esse corpo ao erotizar suas práticas e relações. (MEIRA, 2007, p. 19).

Greiner (2005) destaca que o corpo não é hegemônico, nem deve ser visto de forma dual corpo/alma, natureza/cultura, corpo orgânico/corpo cultural, e sim percebido como um sistema e não um instrumento ou produto exterior.

O corpo é algo quase impossível de se dizer, incorre-se sempre numa escrita provisória, visto que é mutação, se mostra como objeto de constantes questionamentos, investigações e olhares divergentes, não consegue ser aprisionado em teorias, catalogado e desmembrado pela medicina. Um corpo é pulsão, biologia, desejo, transformação, sexuado, impulsivo, comedido, falante, comunicativo.

O imperativo contemporâneo cria a necessidade de desvendar a matéria de que nosso corpo é feito, compreender suas partes, seus fragmentos e potencialidades. O corpo remodelado, desmantelado, permite uma compreensão do organismo humano e sua reinvenção através de múltiplas tecnologias, todavia, ainda não se desvelou o milagre da vida. O corpo aberto, dissecado, cadavérico, na mesa de autópsia, mostra-se como válvula que faz escorrer saberes, conhecimentos e aprendizagens.

Há um diálogo seminal entre sensível e inteligível, quando um é afetado e prejudicado o outro, imediatamente, responde a estas vibrações externas. Para Merleau-Ponty (2004) o corpo é o substrato de nosso ser, não estamos nem temos um corpo, somos um corpo e este é o ponto de vista que se tem sobre o mundo, através dele que tecemos a rede de significados vivos e significações vividas. É através de nosso corpo que nos colocamos no mundo e nos relacionamos, “nosso corpo é para nós o espelho de nosso ser” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 236), onde nos revelamos a nós e aos outros, expondo impressões, sensações, sentimentos, valores e emoções.

O corpo produz uma unidade indivisa entre ele e o mundo das coisas físicas, numa relação de intercorporalidade que ocorre através das experiências, corpo e mundo se criam e recriam. O corpo é a morada visível para a alma invisível. Dentro desta perspectiva a compreensão do corpo ocorre pela experiência vivida, onde cada sujeito é protagonista de sua vivência corpórea.

4. Entrelaçamentos

Falar sobre o corpo humano e seus nuances é uma ação desafiadora e, ao mesmo tempo, instigante. Perscrutar o olhar sobre algumas teorias, sentir o corpo como pulsão de vida, invólucro de sensações, campo vasto da percepção, espaço de relações que não admite ser subdividido entre sensível e inteligível, sendo carne, sangue, suor, vida e excrementos. Têm nos estudos de Merleau-Ponty, potência que o faz ser visto de forma ampliada, cujas relações se entrecruzam no olhar, no sensível e na percepção.

Essa escrita, apresentou algumas aproximações e justaposições teóricas dos estudos deste filósofo relacionando-o a arte do século XXI que abre o corpo, o coloca em evidência e exposição. Os corpos se relacionam, emanam partículas que se deslocam entre corpos, perdem células mortas que se renovam continuamente, alongam-se e experimentam simbioses com o mundo físico em contínuo processo de transformação.

Privilegia-se a experimentação, as intensidades, as transformações na própria carne. A percepção conjuga o ato de ver, ser visto e sentir, emite forças, produz movimentos e os acontecimentos sucedem, cria relações que vão além do fato vivido, experimentado, produz ecos, interage com as partículas gasosas do ar, transforma o espaço que habita ao mesmo tempo em que se transforma.

E a arte, que recebe de empréstimo o corpo e a força vital do artista, possui vida, mostra-se como um plano coletivo de indagações, produz encontros do corpo com a tela, a dança, a performance, as intervenções que valem-se apenas de corpos em movimentos e relações. Produz deslocamentos, demove a acomodação e a estática que leva o corpo a viver na segurança, no lugar comum, inebriado pela reprodução dos gestos. A arte leva ao riso, ao uso de múltiplas linguagens, a liberdade de experimentar diferentes estilos, romper com o modelo único, fomentar novos encontros corpóreos.

A arte se misturou ao corpo e se perdeu no espaço cotidiano, produz paradoxos, olhares divergentes, transformações. Neste ínterim, há desdobramentos no olhar, aprender a ver, ver novamente, vivenciar o visto, experimentar sensações e transformar a vida. A arte nasce da imprecisão da vista, ver é escolher, é delimitar, configurar, ver é um gesto artístico, o que se vê envolve a capacidade de olhar, absorver, contemplar, tornar o ser humano apto a criar.

Um corpo não é sólido nem líquido, nem pura cognição tampouco sensação. Um entremeio, ossos, músculos, nervos, ligamentos, células, fluxos, virado pelo avesso, crescendo, movimentando-se, atrofiando-se, produzindo verdades/inverdades sempre provisórias, saberes e poderes reverberantes de sensações e cognições. O corpo é inquieto, sensível, transformável e reverberante.

Referências:

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 42ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2014.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para Professores Andarilhos na Cultura**. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da Criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução de Artur Gianotti e Armando Mora. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

NANCY, Jean-Luc. 58 Índícios sobre o Corpo. **Revista da UFMG**. Belo Horizonte, v.19, n.1 e 2, p.42-57, jan./dez. 2012. Disponível em: https://www.ufmg.br/revistaufmg/pdf/REVISTA_19_web_42-57.pdf. Acesso em: 20.agosto.2021.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. In: **Estudos de Psicologia**, 2008, 13(2), p. 141-148. Versão digital disponível in: www.scielo.br/epsic.

PELBART, Peter Pál. Corpo do Informe. In: GREINER, Christine; AMORIM; Claudia (org.). **Leituras do Corpo**. São Paulo: Annablume, 2003. p. 67-76.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do Pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

Recebido em 12/05/2021 - Aprovado em 21/09/2021

Como citar:

HENCKE, J. Revelações do corpo: possibilidades de uma experiência estética. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 054-067, jan./jun. 2022. DOI: 10.14393/OUV-v18n1a2022-61023.

ouvirouver ■ Uberlândia v. 18 n. 1 p. 054-067 jan. | jul. 2022



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

Parte da história da atorialidade liminar (do teatro e do cinema): em foco, o elemento voz

RICARDO DI CARLO FERREIRA

■ 68

Ricardo Di Carlo Ferreira é ator, autor, pesquisador, professor, cineasta, roteirista, videomaker e diretor teatral. Mestre em Cinema e Artes do Vídeo pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Especialista em Cinema e Linguagem Audiovisual pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Especialista em Metodologia do Ensino de Artes, pela UNINTER. Licenciado em Teatro pela UNESPAR. É Técnico em Arte Dramática - Ator Cênico pelo CEP. Membro do Grupo de Estudos sobre o Ator no Audiovisual - GEAs, e do Grupo de Pesquisa Eikos: imagem e experiência estética. No cinema, trabalha como ator, cineasta, roteirista, diretor de arte e preparador de elenco, pesquisando os modos compositivos de filmes de realização atoral imbuídos da posição de ator-autor. Na academia, seus estudos dedicam-se às teorias do ator, do diretor, do autor - em suas abordagens de formação, docência e atuação profissional, em cinema, comunicação, audiovisual, artes do vídeo e teatro, refletindo sobre os processos de realização e experiência estética.

Afiliação: Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1648858898124541>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4150-5238>

■ RESUMO

Tal artigo via a metodologia de revisão bibliográfica objetiva realizar um estudo sobre o percurso da voz da atorialidade liminar, do teatro para o cinema, destacando o seu papel, no que tange à presença e permanência histórica dos/as intérpretes no fazer atuacional. Logo, busca-se rastrear de forma breve os caminhos desta relação erigida historiograficamente, considerando as ascendências da formação do ator/atriz baseadas por longo período na preparação da voz dedicada à operatividade do/a atuante no teatro, a sequente assimilação da atorialidade na linguagem cinematográfica e a respectiva responsabilidade na adaptação da sua expressividade oral, quando da transição do período pré som sincrônico para o pós som sincrônico, abordando a relação prevalente do realismo cinematográfico em requerer ao plano atoral de criação o princípio de verdade cênica – promulgado pelo teatrólogo russo Stanislavski, e notavelmente desdobrado no cinema como a verossimilhança por Pudovkin -, que em suma busca materializar na encenação a ilusão estética e o efeito de imersão na espectadorialidade. Ao fim, atualiza a relação contemporânea entre a performatividade da voz atorial e a materialização da impressão de realidade na mise en scène.

■ PALAVRAS-CHAVE

Voz, verdade cênica, realismo, teatro, cinema.

69 ■

■ ABSTRACT

This article aims to analyse the path of the actor's voice - regarding the actors who are in liminal position, from theater to cinema -, as a guarantee of their permanence in the field of cinema. Therefore, we seek to briefly trace the historiographical movements of this relationship, considering the ancestry of the actor training based for a long period on the preparation of the voice dedicated to the operability of the actor in the theater, the subsequent assimilation into cinema and the respective responsibility for adapting his oral expressiveness, during the transition from the pre-synchronous sound to the post-synchronous sound period, addressing the prevalent relationship of realism, demanding from the actors the materialization of the scenic truth – Stanislavski's postulate, notably unfolded at cinema as verisimilitude by Pudovkin -, which, in short, seeks to materialize in the staging the aesthetic illusion and the effect of immersion in the spectator. At the end, we aim to shed some further light on these reflections about the relation between the actor's vocal performance and the impression of reality in the mise en scène.

■ KEYWORDS

Voice, scenic truth, realism, theatre, cinema.

1. Introdução

Evidencia-se na história da arte a eminente e fulcral *liminaridade*¹ entre o teatro e o cinema, em que se nota que muitas das similitudes e/ou divergências entre estas linguagens artísticas culminaram na criação de inúmeros fatores postos aos entes-intersticiais, a atorialidade² liminar, que são os atores e atrizes que estão na ambiência, no trânsito, no interstício destes dois universos na tarefa atuacional, no plano de atuação, quando da encenação (tanto na linguagem teatral, quanto na cinematográfica). A presença do/a intérprete cênico/a nesse entre-lugar de criação o/a colocou diante do desafio de modular-se em atuação frente às necessidades de cada linguagem a que se insere.

Deste modo, por desenvolver, historicamente, essa característica operativa de atuar em múltiplas linguagens artísticas, especialmente na afeição da realização de obras teatrais e fílmicas, o/a atuante colocou-se a serviço de seus realizadores. Assim, consideravelmente o ente ator/atriz se inscreveu na tradição de representação da estética do realismo³, do teatro para o cinema e, por conseguinte dos princípios norteadores de verdade cênica e verossimilhança⁴, tendo grande papel, no advento do cinema falado (período pós som sincrônico), no que concerne

* Este artigo contempla, afunila, revisiona e atualiza parte de discussões provisionadas em minha dissertação de mestrado (citada em referências, neste texto): estritamente, o rastreio da historiografia da voz atoral. Dessarte, eu esclareço, a quem possa interessar, que o texto dissertativo original (Atorialidade liminar no cinema brasileiro: cinesias atorais) pormenoriza questões mais abrangentes da atorialidade em condição liminar no Brasil, sua historicidade e operatividade, mormente do deslocamento entre as linguagens do teatro, do cinema e das artes do vídeo.

¹ A liminaridade “é a passagem entre status e estado cultural que foram cognoscitivamente definidos e logicamente articulados. Passagens liminares e liminares (pessoas em passagem) não estão aqui nem lá, são um grau intermediário. Tais fases e pessoas podem ser muito criativas em sua libertação dos controles estruturais, ou podem ser consideradas perigosas do ponto de vista da manutenção da lei e da ordem” (TURNER, 1974, p. 5). Diz-se também que é a “condição ou situação a partir da qual se vive e se produz arte (...) espécie de fenda produzida nas crises” (CABALLERO, 2011, p. 34). Nesta esteira, “a liminaridade trabalha os conceitos de borda, fronteira, margem, partilha e o não pertencimento – de quando não pertencem ou não estão mais num lugar; não gozam da mesma posição em origem, mas são ainda estrangeiros por um período intervalar no novo espaço. Estuda os casos dos entes assimilados, incorporados, reintegrados, e aqueles que são atravessadores que vivem na condição de liminaridade (não apenas tempória-intervalar). Os entes liminares são ou estão em passagem em regiões limítrofes, atravessando situações, posições e lugares (espaciais/antropológicos) diversos” (FERREIRA, 2021, p. 27).

² Atoral ou atorial são sinônimos que designam o que concerne ao ator ou à atriz. Atorialidade refere-se àquilo que se relaciona à classe atoral; é relativo àquilo que diz respeito à classe artística de atores e atrizes; pode designar um corpus de intérpretes de um período, de uma espacialidade ou de uma obra (FERREIRA, 2021).

³ O paradoxo do estabelecimento do ator como artista da naturalidade (STANISLAVSKI, 1998), reside no fato de que ele o colocou a serviço das estéticas do realismo, principalmente. Atorialmente, o naturalismo possui o marcador do verismo absoluto (em procedimento de encarnação mimética). Já o realismo, faz menção ao real, o referente da realidade é tangencial, não frontal, e permite o acesso a outros meandros atuacionais, importa muito mais dar a impressão de, de modo convincente, muito mais identificável na realidade atoral, pelo fato de que o campo da atuação já chegou à sapiência do seu caráter inextricável de retroalimentação operativa (FERRACINI, 2011). Nada obstante, os esforços revisionistas constatarem que o próprio promulgador da interpretação naturalista (Stanislavski) produziu eminentemente peças realistas e simbolistas. Logo, o realismo atuacional é mais preponderante do que o naturalismo, apesar de existente, o naturalismo atoral é mais datado e localizado especialmente no cinema clássico hollywoodiano, a sua sintomatologia, entretanto é muito perceptível e sentida, pelo fato de que o corpus de interpretação realista é preponderante e frequentemente ovacionado pelo traço naturalista, ainda que o seu fundamento seja de alicerces em moldes realistas (ROUBINE, 1982).

⁴ O verossímil pode rumar ao realismo cinematográfico, o plano sequência, por exemplo, indica mais um efeito de verossimilhança. Assim, como o verossímil atuacional pode fazer o mesmo. O todo da obra é que conforma o realismo ou não.

à construção da mise en scène rumo ao realismo cinematográfico e os seus postulados, orientados pela busca de ilusão estética e o efeito de imersão no espectador.

Nesta esteira, buscar-se-á neste estudo analisar via revisionamento histórico-bibliográfico o percurso da voz atoral na linguagem cinematográfica (e suas ascendências artísticas), refletindo-se de que maneira este fator operativo basal da linguagem atorial estabeleceu os elementos de presença e permanência dos atores e atrizes na realização da mise en scène do cinema.

2. Historiografia do ator/da atriz liminar: sobretudo a voz, do teatro para o cinema

A operatividade atoral desde a Antiguidade esteve imbricada pela vocalidade. É notório que “na Grécia antiga o ator era “uma voz e uma presença”” (CARVALHO, 1989, p. 9) e, que o seu ofício de atuação era abalizado pelo seu poder de comunicação oral. Historiograficamente, a profissionalização⁵ atoral circunscreve-se no século 4 a. C, dedicando-se nesse período à realização teatral, especificamente as tragédias e as comédias gregas; as demais manifestações artísticas atorais, não tão imbricadas da sacralidade religiosa e não tão engajadas com o organograma político da época, não eram regidas ou reconhecidas em termos sindicais de profissionalização. Havia para os atores profissionais uma grande posição de prestígio, reconhecida pelo caráter de formação que já se fazia presente na Antiguidade e pelo vínculo com o autor, tais como os notórios tragediógrafos Ésquilo, Sófocles e Eurípedes. O teatro era feito e entendido como obra textual, literária; e o ator se subordinava a essa perspectiva, que em suma exigia-lhe a pronúncia prodigiosa da narrativa escrita (ROSENFELD, 1968).

Ao longo dos séculos essa tradição em respeito à oralidade atoral foi sendo sedimentada e a arte da representação foi se dedicando a esmerar-se cada vez mais na busca de se concretizar uma perfeita elocução do texto no fenômeno teatral. Nota-se que a profissão de ator/atriz,

[...] desde o seu princípio esteve atrelada ao ato de se servir a um texto (religioso/literário/trágico/dramático) caminhando nesse percurso ora pela sua sacralização, ora pela sua negação. Chegando, nos dias de hoje, ao entendimento de que é apenas mais um dos elementos

⁵ A sindicalização atoral, em termos de afirmação de direitos de organizações de atores deu-se historicamente na Grécia em meados do século 4 a. C. (conforme exposto), e com o passar dos anos o ofício de ator foi sendo ressignificado, entendido sobre outras tradições, muitas delas conservadoras e reacionárias que colocaram o ator à margem da sociedade via processos múltiplos de estratificação social, incluindo a mobilidade forçada desses indivíduos. Tal processo ocorreu em larga escala em todo o ocidente, engendrado principalmente através da estigmatização e preconceito; por conta disso a sindicalização da profissão perdeu-se na história sendo retomada somente no século XVIII. Ressalta-se que com relação às atrizes, por muito tempo foram impedidas de atuar, somente os homens exerciam o ofício atoral; os papéis femininos eram desempenhados por atores masculinos. Nessa esteira, “não se sabe, exatamente, como se deu a entrada da mulher nos palcos, mas sabe-se que a igreja e a sociedade tentaram vetar e perseguiram tais mulheres de muitas maneiras, pois essas atrizes se mostravam rebeldes e contrárias às normas que o patriarcado desenhou para elas” (BRONDANI, 2017, p. 29). De qualquer modo, “legalmente, tem-se o ano de 1545, para a formação da primeira compagnia dell’arte e 1564, para a entrada oficial da mulher nas artes do espetáculo – a atriz e cortesã Lucrezia Senese ou Lucrezia di Siena” (ibidem).

incorporados ou não à arte de ator, a depender da escolha estética que se faz na obra atorial ou até mesmo da linguagem artística em que tal ofício é exercido (FERREIRA; SILVA, 2019, p. 104).

Logo, a encenação do teatro permaneceu atrelada a concepção do textocentrismo, que colocava o autor no topo do organograma teatral. Essa perspectiva engendrou por muito tempo, que cabia ao bom ator/atriz o pleno domínio: de se falar bem e estar bem na cena (ASLAN, 1994).

Para que possamos visualizar a cronologia dessas discursividades textocêntricas, proponho uma breve reflexividade, em caráter de exemplo, de dois teóricos consagrados em suas escrituras na década de 1960, em que se evidenciam a corrente arregimentação de concepções dedicadas ao texto como o nervo central da teatrologia, e em consequência disso da preparação do ator/atriz – uma vez que a arte teatral era a principal linguagem operativa atorial até o advento do cinema⁶.

Sabe-se que muitos são os estudiosos que se dedicam ao estudo do teatro e que muitos já se aventuraram a estabelecer uma definição que agregue toda a sua significação. Em 1969, Duarte Ivo Cruz⁷, escritor português, publicou o livro modélico-reflexivo *Como montar uma peça de teatro*, em Portugal, em que dizia: “Texto realizado dinamicamente. Teatro é um texto” (CRUZ 1969, p. 14). O referido autor ainda afirma que existem aqueles que afixam ser mais importante a representação e não o texto, porém assevera que “o texto continua a ser a força motriz, a origem de todo o teatro” (ibid, p. 14), e ainda adverte que não está sozinho nesse aforismo – faz menção aos célebres teóricos do período, que como ele procuravam promulgar a tradicional concepção textocêntrica. Era uma reação à insurgência do *Teatro Pós-dramático*⁸ que ia na via negativa da hegemonia do texto/autor.

Em paralelo, no Brasil, Sábato Magaldi⁹ publicou em 1965 o livro *Iniciação ao teatro*. Na seção *Conceito de teatro* de sua publicação há a seguinte asserção: “no teatro dramático ou declamado (...) são essenciais três elementos: o ator, o texto e o público. O fenômeno teatral não se processa, sem a conjugação dessa tríade” (MAGALDI, 1965, p. 8). Como se pode ver, a definição do autor parte da premissa unilateral do Teatro Dramático, na qual se demarca o suporte do texto

⁶ A escolha pela década de 1960 se dá pelo fato de haver uma crescente oposição a essas teorias e discursos favoráveis ao texto (ao autor textual) e a palavra. Sublinha-se que se trata de um período relativamente recente, se considerarmos o fato de que a formação do ator e a arte teatral são milenares.

⁷ Duarte Ivo Cruz (1941) – Teórico, crítico e historiador teatral lusófono.

⁸ O Teatro Pós-dramático engendra articulações estéticas que propunham a não dependência do texto e do ator, bem como o seu rearranjo, revolucionando o organograma das agremiações teatrais e a concepção dos espetáculos, nas palavras de Lehmann “o status do texto no novo teatro deve ser descrito com os conceitos de desconstrução e polilogia” (LEHMANN, 2007, p. 247). Em termos de voz, o Teatro Pós-dramático, historicamente, instou: “um grande rompimento, pois subtrai a percepção de que a palavra pertence ao falante. O ato de falar é nessa proposta um corpo estranho. As gagueiras, omissões, sotaques, pronúncias defeituosas, ou seja, o conflito entre o corpo e a palavra é admitido pelas vanguardas teatrais; heterogeneidade dos dialetos e sonoridades do ator são aceitas. Portanto, agora se abrem portas para um impulso antiprofissional no teatro. Isso surge como abordagem, também política, e não apenas estético-teatral à ameaça de um possível enrijecimento e estagnação no teatro” (FERREIRA; SILVA, 2019, p. 109).

⁹ Sábato Magaldi (1927-2016) – Teórico, historiador e crítico teatral brasileiro.

para a encenação. Nesse ínterim, essa definição significava politicamente, em termos de discursividades teóricas/artísticas, era um modo de afirmação e defesa da tradição vigente. Ainda no exercício de sua conceituação de teatro e em resposta ao movimento antitextocêntrico, Magaldi assevera enfaticamente: “As reformas dos puristas, preocupados em suprimir o gigantismo espetacular ou as contrafações de qualquer natureza, visam sempre devolver o teatro aos seus dados essenciais” (MAGALDI, 1965, p. 8). E continua: “sem a interpretação de um texto o ator se encaminhará para mímica” (ibidem, 1965, p. 8). Fica evidente, nessa concepção teórica que o ator/atriz sem texto, não faz teatro. Tal visão vai ser suplantada no decorrer da história do teatro ocidental, como veremos adiante, mas não significará a morte do teatro dito dramático, de forma alguma.

Tudo isso foi retratado aqui para que se compreenda a construção da valorização histórica atribuída ao texto na cena, de forma milenar, e a conseqüente necessidade de bem dizê-lo cenicamente. Tal concepção evocou inúmeras pedagogias atorais, conquanto todas elas calcadas até o século XX no desvelo do estudo da expressão oral. Essa visão implicava ao ator/atriz um intenso processo de apropriação vocal técnica com vistas ao atendimento de estéticas específicas de encenação. Assim, por muito tempo a atuação e a formação do ator/atriz se deram por meio da técnica da declamação, sendo preterida pela dicção, que passou a ser o principal ponto de expressão vocal do/a intérprete cênico/a, congregando pelo termo (dicção) todas as especificidades da ação vocal do/a ator/atriz. Tal abordagem é consagrada de forma historiográfica passando a ser transmitida em todo o ocidente por meio dos tratados de dicção, que se configuravam como verdadeiros guias de formação atoral (FERREIRA; SILVA, 2019). O sucesso desses tratados se devia ao ganho que se percebeu na cena, em face do abandono da fala pronunciada de forma mecânica – tom esse, que era evocado pela técnica da declamação, uma vez que o ato de declamar se aproximava muito mais de uma leitura elaborada do que de uma atuação convincente. Dito de outro modo, a declamação estava longe de efetivar a vivificação do texto, pois parecia requerer muito mais um leitor eloquente (um declamador) do que a presença de um ator/atriz. Por isso mesmo, a declamação passou a ser vista com horror na história da encenação por parte dos realizadores.

Todavia, o século XX foi um período de grande ruptura na história das artes, no teatro houve a insurgência da predileção pela linguagem corporal na cena e o esmaecimento da força dos estudos sobre a voz atorial (apesar dos esforços teóricos discutidos anteriormente – vide as abordagens de Cruz e Magaldi). Tal medida foi adotada pelos realizadores teatrais como ato político; eles desejavam promover intencionalmente a desvalorização do autor/texto/palavra articulada no teatro, pois aspiravam evidenciar a independência da arte teatral em relação à literatura. Entretanto, o nascimento do cinema no século XIX desenvolve uma predileção inversa: o interesse e a absorção da modalidade realista de atuação, que corroborou para que o teatro buscasse formas de redefinir a sua especificidade¹⁰.

Feita essa breve contextualização da voz no teatro, por ser o caminho inicial

¹⁰ Essa querela do teatro com a palavra esmaeceu, entende-se hoje, que há o pleno convívio temporal, do teatro dramático (aquele que integra o texto na obra teatral), com o teatro pós-dramático ou contemporâneo (aquele em que o texto nem mesmo precisa existir na cena).

que a voz atorial percorreu no tempo, parte-se agora para a sua historiografia cinematográfica. Sabe-se que “as primeiras projeções cinematográficas datam de 1888, o mesmo ano de Bouchers; Em 1895 são projetados, no Grand-Café, os primeiros filmes de Louis Lumière, entre os quais L’arroseur arrosé” (ROUBINE, 1982, p. 27). De modo que:

Assistir a um filme e ver a boca dos atores acompanhada exatamente pelo som correspondente; estranhar a voz escolhida para determinado ator em um filme dublado, por parecer não “combinar”; se incomodar por não entender exatamente qual foi a palavra dita por determinado personagem; ou ainda, perder alguma informação importante porque não deu tempo de entender a legenda - não são questões presentes desde sempre na história do cinema (TAÑO, 2017, p. 23).

De acordo com Taño (2017, 23) “a inclusão da voz humana alterou a lógica cinematográfica de forma, podemos dizer, praticamente definitiva”, a referida autora ainda afirma que “por mais que seu uso também tenha se transformado ao longo dos anos, a voz ganhou espaço notório dentro da construção fílmica (ibid, 2017, p. 23). Sublinha-se que quando o cinema se torna sonoro, o objetivo principal era o de

[...] envolver o espectador com a narrativa ficcional, a história, como se fosse uma realidade sendo assistida por ele no tempo presente, e não como uma ficção, algo inventado e mediado. O som veio aí reforçar o real, não por todas as suas especificidades enquanto matéria sonora (FLÔRES, 2013, p. 15).

Nessa esteira, existem algumas datas importantes na historiografia do cinema, que alteram completamente a sua realização. Após o seu nascimento, amplamente conhecido como cinema mudo (período pré som sincrônico)¹¹, já em 1908, as vedetes de teatro participavam deste cinema. No ano de 1913, há a aparição do primeiro Carlitos. E é somente em 1927, que é realizado o primeiro filme falado. Outro ano importante é o de 1933, quando ocorre o nascimento da dublagem no cinema (ASLAN, 1994).

Assim sendo, a inserção da voz no cinema representou um grande abalo em sua história. De acordo com Aslan (1994, p. 209): “O advento do cinema falado inquietou todos os criadores”, e complementa: “Eisenstein e Pudovkin declararam num manifesto: “As primeiras experiências com o som devem ser dirigidas para sua não-coincidência com as imagens visuais” (ibidem). Segundo a autora, “Chaplin se recusou por muito tempo a falar em seus filmes. Mas a técnica estava lançada, ela não se deteve” (ibid). Como se pode ver, o cinema falado (período pós som sincrônico) impactou de forma direta a realização da mise en scène para muitos dos profissionais da época. No que concerne a profissão de intérprete, aqueles atores/ atrizes que eram menos dotados para a palavra foram afastados das telas, conquanto, “com frequência o ator do cinema falado não era mais sóbrio que o do

¹¹ Sabe-se que “mesmo que o som já se manifestasse no período do cinema silencioso, é a partir de 1927, data convencionalmente considerada como momento inaugural do cinema sonoro, que as primeiras escrituras atentas a este “novo” elemento começaram a surgir” (ALVES, 2013, p. 11).

cinema mudo” (idem, p. 211); percebia-se que “a palavra e a imagem cometiam pleonasma, e a teatralidade, continuamente combatida, renascia sob outras formas” (ibid). Importa ainda destacar que no início da inserção da voz atoral no cinema havia

[...] pouco texto a dizer, a primazia pertence a imagem. O ator fala diante de microfones, os problemas se parecem com os do rádio. A trilha sonora deve apresentar uma qualidade maior, nenhum suspiro parasita, nenhum sussurro indevido passam numa trilha sonora de cinema. A "boca seca" também é um inconveniente: o menor estalar de língua contra o palato assemelha-se, uma vez gravado, ao barulho da queda de granizo. Jean Delannoy assinalava, em 1947, que nos Estados Unidos os engenheiros de som podiam exigir que se refizessem cenas cuja sonorização eles não aprovassem "sem levar em conta a opinião do diretor" (ASLAN, 1994, p. 212).

Tão logo houve a inserção da voz do ator/atriz na linguagem cinematográfica, os/as intérpretes se viram dotados/as daquilo que é considerado o “principal instrumento de trabalho dos atores de cinema, juntamente à expressividade corporal” (SOUZA et. al, 2015, p. 115), isto é, a voz. Em contrapartida, tiveram de passar a lidar com as dificuldades elencadas acima, ainda em fase de tateamento nesse período. Desse modo, como atuar de maneira convincente e atender às especificidades técnicas que o cinema falado impunha (que ainda estavam em desvendamento), sem resvalar na teatralização atorial historicamente construída? A questão estava posta aos atores/atrizes, de forma inextricável à sua ambiência no cinema. Assim, o cinema pós som sincrônico impunha pela primeira vez na história do ator/atriz o abandono da teatralidade na sua interpretação. Notadamente, é por essa razão que o estudo da voz atoral no cinema, não poderia ser negligenciado, no que concerne à pesquisa e entendimento da presença e permanência dos/as intérpretes na linguagem cinematográfica.

3. Texto-voz atoral: princípios estéticos condicionantes

Sabe-se que “desde o cinema falado, podemos considerar que o cinema tendeu continuamente para o realismo” (BAZIN, 1991, p. 243). A inserção da voz impôs imediatamente uma condição: um bom ator/atriz, não pode apenas saber relacionar-se com a imagem, ele precisa saber atuar de posse do domínio técnico de sua voz, de modo a produzir elocuições em pleno atendimento aos princípios estéticos desejados na realização da obra cinematográfica. A respeito disso, sabe-se que “muitas vezes, observou-se que o que caracterizava o cinema, entre os modos de representação, era a impressão de realidade que se destacava da visão dos filmes” (AUMONT et al., 2009, p. 148). Notadamente, o realismo cinematográfico “quer dar ao espectador uma ilusão tão perfeita quanto possível da realidade compatível com as exigências lógicas do relato cinematográfico e com os limites atuais da técnica” (BAZIN, 1991, p. 243).

Deste modo, “o advento do cinema sonoro constituiu um passo decisivo no

refinamento do sistema voltado para o ilusionismo e a identificação. (...); tornar audível o que já está sendo visto é uma forma de torná-lo convincente (XAVIER, 1977, p. 35-36). Destaca-se sobre esse tipo de realização que tudo “caminha em direção ao controle total da realidade criada pelas imagens – tudo composto, cronometrado e previsto” (XAVIER, 1977, p. 31), ao passo em que “ao mesmo tempo, tudo aponta para a invisibilidade dos meios de produção da realidade. Em todos os níveis, a palavra de ordem é “parecer verdadeiro”” (ibid, 1977, p. 31). Assim sendo o realismo integra-se a “todo sistema de expressão, todo o processo de narrativa que tende a fazer aparecer mais realidade na tela” (BAZIN, 1991, p. 244). Nesta esteira:

A própria fala, se tomada em si mesma, já é uma substância de notável complexidade intrínseca. Da sílaba ao ritmo de emissão da frase, do significado transmitido à ênfase na expressividade da voz... de um extremo ao outro, todo um conjunto de potencialidades estéticas se oferece à criatividade do cineasta (PEREIRA, 1980, p. 94).

■ 76 Nesse contexto produtivo, as vocalidades do/a intérprete precisam convergir na sua performance à materialização do conceito intersticial de *verdade cênica*¹², que vai ao encontro do desejado efeito na esfera cinematográfica de produção de *ilusão*¹³ (e imersão) no espectador, pois condiciona a encenação via uma atuação considerada realista, convincente. Pontua-se que:

Quando se diz que o ator precisa convencer o espectador, não se trata de convencê-lo de que sua personagem está certa, de que a fala da personagem condiz com a verdade; não se trata de convencer o espectador dos argumentos da personagem. Trata-se, sim, de fazer o espectador acreditar na verdade da eloquência, na verdade da performance da atuação (MELO, 2011, p. 98).

Assim, ao exercer suas forças operativas nesse espaço de interstício, o ator/atriz por meio de um dos seus canais de comunicação mais potentes (a voz) é fatalmente colocado à prova no ato atuacional, dado que “a voz demonstra o que é inacessível à imagem, o que excede o visível: a “vida interior” do personagem. A voz

¹² Possui antecessores similares, sendo promulgado e consagrado pelo teatrólogo russo Konstantin Stanislavski (1863 – 1938), alvitra que a “verdade cênica não é a pequena verdade exterior (...). É aquilo em que vocês podem acreditar com sinceridade (...). Para que seja artística aos olhos do ator e do espectador, até mesmo uma inverdade deve transformar-se em verdade (STANISLAVSKI, 1998, p. 205), assim não refere ao natural, mas ao eloquente. Tal conceito foi desdobrado por Pudovkin (1893-1953) como a verossimilhança. A distinção terminológica que Pudovkin propõe se dá pelo fato de que o cinema é capaz de captar as sutilezas da interpretação e, portanto, implica que a interpretação deve se dar via cinematografização (dilatação minorada e sutil do tônus atuacional do ator). Esse interesse de Pudovkin pela verdade cênica e Stanislavski se dá pelo diagnóstico que ele promove acerca da formação do ator naquele período: “o ator cinematográfico está mais próximo do método de preparação praticado pela escola de Stanislavski” (PUDOVKIN, 1956, p. 131). O diagnóstico foi preciso e amplamente absorvido pelo cinema.

¹³ A ilusão estética preconiza gerar para a espetatorialidade ambiente capaz de fazê-lo imergir na obra, ainda que sob distanciamento racional, isto daquilo que se trata de uma produção/criação fictícia. Assim sendo, a ilusão estética, não diz respeito a separar o espectador da realidade numa espécie de transe inconsciente, mas de criar condições capazes fazê-lo aproximar-se da obra, enquanto objeto estético de apreciação (WOLF, 2011).

aqui é a marca privilegiada da interiorização, virando o corpo “às avessas” (DOANE, 1991, p. 466). Isto porque “as vozes, com suas tonalidades e timbres, eram os sons que mais poderiam dar corpo às imagens visuais das personagens” (FLÔRES, 2013, p. 28). Alinhando-se diretamente com o princípio de ilusão, uma vez que “algumas características físicas dos sons, como frequência e intensidade, são responsáveis pela identificação da massa, do peso dos corpos e da matéria que os constitui” (ibidem, 2013, p. 28). O verossímil do ator/atriz confirma o realismo cinematográfico:

[...] o contato do público com a realidade/atualidade pelo retrato do comum e a presença do próprio corpo dos atores(..), proporcionam uma reflexão sobre a identidade, ou seja, o efeito do index appeal ou chamamento indicial no espectador (...). Alguns diretores optam por atores não profissionais, com a intenção de aumentar o grau de verossimilhança e credibilidade da história (ANDACHT; OPOLSKI, 2017, p.7-12).

Pontua-se ainda que a ilusão de realidade transpassa o fator atuação, todavia a questão da performatividade atorial contemporânea imbrica o eu do ator/atriz; a sua verdade, em sua presença/imagem.

77 ■

Ao ver as imagens das pessoas moverem os lábios na tela e ao ouvir o som de suas vozes emitido ao mesmo tempo e no mesmo espaço da sala de cinema, cria-se a impressão (ilusão) de que essas vozes estão mesmo saindo dos lábios dos atores, quando, na verdade, saem das caixas de som posicionadas atrás da tela (FLÔRES, 2013, p. 30-31).

4. Considerações finais

Considera-se que em sua tessitura histórica a voz do ator/atriz constitui-se como elemento liminar de grande importância dada à sua ambiência na zona intersticial que envolve a tradição oral do teatro e o advento do cinema falado.

Observa-se que a voz, elemento comunicacional de valor semântico e artístico inestimáveis, próprio da linguagem atorial ao congregar performativamente, força criativa e operativa na realização da mise en scène, foi requerida para além do teatro, instalando-se, também, na linguagem cinematográfica. Espaço este, em que a presença inaudível do ator/atriz já existia.

Assim, o ator/atriz como ente intersticial (e liminar) participou de uma virada histórica do cinema, inscrevendo-se nela como um dos protagonistas, de forma a participar da recontextualização a que a linguagem cinematográfica se disponibilizou a realizar em si mesma.

Para tanto, o ator/atriz vem a perfazer-se profissional em cinema pela já requerida verdade cênica imposta na historiografia teatral; impressa, agora, na voz em verossimilhança, a fim de se concretizar na mise en scène o realismo cinematográfico e a demandada ilusão estética e o efeito de imersão no espectador – amplamente requeridos pelos realizadores do cinema.

Referências

ANDACHT, Fernando. OPOLSKI, Débora Regina. A representação audiovisual do real a partir de uma abordagem das falas dos personagens. **Comunicação & inovação**, v. 18, p. 1-16, 2017.

ALVES, Bernardo Marquez. **Os estudos do som no cinema**: evolução quantitativa, tendências temáticas e o perfil da pesquisa brasileira contemporânea sobre o som cinematográfico. 181 f. Dissertação (Mestrado em Meios e Processos Audiovisuais) – Programa de Pós-graduação em Meios e Processos Audiovisuais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ASLAN, Odette. **O ator no século XX**: evolução da técnica/problemática da técnica. São Paulo: Perspectiva, 1994.

AUMONT, Jacques; BERGALA, Alain; MARIE, Michel; VERNET, Marc. **A estética do filme**. Campinas: Papirus, 2009.

BAZIN, André. **O cinema – ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRONDANI, Joice Aglae. A máscara e a sombra: palco e vida. **Arte da Cena**, v.3, p. 21-42, 2017.

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários Liminares**: teatralidades, performances e política. Uberlândia: Edufu, 2011.

CARVALHO, Enio. **História e formação do ator**. São Paulo: Ática, 1989.

CRUZ, Duarte Ivo. **Como montar uma peça de teatro**. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Primário, 1969.

DOANE, Mary Ann. A voz no cinema: a articulação de corpo e espaço. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1991. p. 457-475.

FERRACINI, Renato. Nem Interpretar, nem representar. Atuar. In: **Para uma história cultural do teatro**. Jaraguá do Sul: Design Editora, 2011, v. 1, p. 309-332.

FERREIRA, Ricardo Di Carlo; SILVA, Elvira Fazzini. A voz do ator: um rastreamento histórico dos aspectos da voz na criação da verdade cênica. **O Mosaico**: Revista de Pesquisa em Artes, v. 17, p. 103-116, 2019.

FERREIRA, Ricardo Di Carlo. **Atorialidade liminar no cinema brasileiro**: cinesias atorais. 240 f. Dissertação (Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo). Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2021.

FLÔRES, Virginia Osorio. **Além dos limites do quadro**: o som a partir do cinema moderno. 213 f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Programa de Pós-Graduação em Multimeios, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

MAGALDI, Sábado. **Iniciação ao teatro**. São Paulo: Editora Ática, 1965.

MELO, Leonor Cristina Cabral. **A voz como revelação do corpo**: saúde e verdade na pedagogia vocal do ator. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PEREIRA, Wilcon. A espacialização da fala no cinema. **Trans/form/ação**. São Paulo, p. 91-103, 1980.

PUDOVKIN, Vsevolod. **O Ator no Cinema**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante, 1956.

ROSENFELD, Anatol. **A arte do teatro – aulas de Anatol Rosenfeld** (1968). São Paulo: Publifolha, 2009.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SOUZA, Priscila Haydée de; FABRON, Eliana Maria Gradim; VIOLA, Izabel; SPINK, Mary Jane; FERREIRA, Léslie Piccolotto. Questões sobre expressividade oral no cinema. **Distúrbios da Comunicação**, v. 27, p. 115-128, 2015.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do ator**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

TAÑO, Debora Regina. **Sonoridades vocais no cinema**: a fala flutuante em Família Rodante. 145 f. Dissertação (Mestrado Imagem e Som). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

79 ■

TURNER, Victor. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

WOLF, Werner. Illusion (Aesthetic). In: HÜHN, P. et al. **The living handbook of narratology**. Hamburg: Hamburg University, 2011. Disponível em: < >. Acesso em: 24 out. 2021.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

Recebido em 05/10/2021 - Aprovado em 26/01/2022

Como Citar

FERREIRA, R. D. C. Parte da história da atorialidade liminar (do teatro e do cinema): em foco, o elemento voz. *ouvirOUver*, v. 18, n. 1, p. 068-079, jan/jun. 2022. DOI: 10.14393/OUV-v18n1a2022-63482.



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

Sonoplastia e sentido: breves variantes de um conceito

CÉSAR LIGNELLI
PABLO MAGALHÃES
GUILHERME MAYER

■ 80

César Lignelli é professor associado de Voz e Performance do Departamento Artes Cênicas (CEN) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPG-CEN). Líder do Grupo de Pesquisa Vocalidade & Cena (CNPq desde 2003). Editor do periódico Voz e Cena.

Afiliação: Universidade de Brasília (UnB)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2723749173803350>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2684-3172>

Pablo Magalhães é mestrando em Processos Composicionais da Cena pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPG-CEN) da Universidade de Brasília, Bacharel em Interpretação Teatral pelo Departamento Artes Cênicas (CEN) da Universidade de Brasília. Participante do Grupo de Pesquisa Vocalidades & Cena.

Afiliação: Universidade de Brasília (UnB)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4023907348613475>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8009-5780>

Guilherme Mayer é mestrando em Processos Composicionais da Cena pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPG-CEN) da Universidade de Brasília, Bacharel em Interpretação Teatral pelo Departamento Artes Cênicas (CEN) da Universidade de Brasília. Participante do Grupo de Pesquisa Vocalidades & Cena.

Afiliação: Universidade de Brasília (UnB)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2904726749543288>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1491-1812>

■ RESUMO

Este artigo é fruto de problemas teórico-práticos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Vocalidade & Cena (CNPq desde 2003) que envolvem relações de produção de sentido (Bakhtin 1997) entre sonoridades e visualidades da cena. Tem por objetivo dar continuidade e detalhar uma perspectiva do conceito de sonoplastia no âmbito das artes cênicas apresentadas inicialmente em Lignelli (2014). Para tal, realizamos o estado da arte da noção de sonoplastia em português e dialogamos com Schafer (2011) no que diz respeito aos conceitos de som fundamental, sinal e marca sonoros. Para fins metodológicos, dividimos o texto em pequenas seções com subtítulos metafóricos perpassados por exemplos de variáveis de uma cena hipotética advinda de um vendedor de coco. Concomitantemente, entrelaçamos esta cena com derivações do conceito analisado visando a acessibilidade e a aplicabilidade da proposta.

■ PALAVRAS-CHAVE

Sonoplastia, música de cena, sonoridades, conceito, sentido.

81 ■

■ ABSTRACT

This article is the result of theoretical-practical problems developed in the scope of the Vocalidade & Cena Research Group (CNPq since 2003) that involve relations of meaning production (Bakhtin 1997) between sounds and visualities of the scene. Its purpose is to continue and detail a perspective of the concept of sound design within the performing arts, initially presented in Lignelli(2014). To this end, we carry out the state-of-the-art of the notion of sound design in Portuguese and dialogue with Schafer (2011) regarding the concepts of fundamental sound, sound signal and mark. For methodological purposes, we divided the text into small sections with metaphorical subtitles permeated by examples of variables from a hypothetical scene coming from a coconut vendor. At the same time, we intertwined this with derivations of the analyzed concept aiming at the accessibility and applicability of the proposal.

■ KEYWORDS

Sonoplastia, scene music, sonorities, concept, sense.

■ RÉSUMÉ

Cet article est le résultat de problèmes théorico-pratiques développés dans le cadre du Groupe de Recherche Vocalidade & Cena (CNPq depuis 2003) qui impliquent des relations de production de sens (Bakhtin 1997) entre les sons et les visuels de la scène. Son objectif est de poursuivre et de détailler une perspective du concept de design sonore au sein des arts de la scène, initialement présenté dans

Lignelli(2014). Pour cela, nous réalisons l'état de l'art de la notion de sound design en portugais et dialoguons avec Schafer (2011) sur les notions de son fondamental, de signal sonore et de marque. Pour des raisons méthodologiques, nous avons divisé le texte en petites sections avec des sous-titres métaphoriques imprégnés d'exemples de variables d'une scène hypothétique provenant d'un vendeur de noix de coco. Dans le même temps, nous avons entrelacé cela avec des dérivations du concept analysé visant à l'accessibilité et à l'applicabilité de la proposition.

■ MOTSCLÉS

Sonoplastia, sonorités, concept, sens, musique de scène.

Devaneio Acústico

Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas.

E me encantei.

Manoel de Barros

Antes de mais nada, um convite ao leitor/a para, durante alguns segundos, fechar os olhos e levar sua atenção aos sons que estão à sua volta.

Por favor, tente.

Pronto.

Agora vamos alterar a perspectiva.

Imaginemos os sons por meio dos contextos dados pelas palavras que se seguem.

Você, um/a passageiro/a que se encontra em um transporte público, está saindo do centro de uma metrópole e indo para a periferia da cidade, neste trajeto percebe-se rodeado/a por sons de pessoas conversando: a sua frente estão sentadas duas senhoras empolgadas com o último capítulo da novela; atrás um possível vendedor de coco conversa sobre seu dia com o cobrador do ônibus; ao seu lado ouve-se o choro de um bebê no colo de uma mãe. Caso estivesse em um ônibus novo, dirigido por um cauteloso motorista, com as janelas fechadas e ar condicionado ligado, escutaria o som do motor do veículo quase imperceptivelmente, formando um som de fundo junto ao som dos carros do lado de fora. Porém, em um ônibus velho, com suas janelas abertas em função do calor, um motorista descuidado e excessivamente apressado, teria seus/suas passageiros/as possivelmente ouvindo os sons dos carros lá fora e do acelerar do motor deste ônibus como constantes alertas.

Tudo o que foi ouvido por estas pessoas e por você leitor/a, estimulados/as tanto pelos sons presentes ao seu redor como os imaginados a partir da descrição acima, será chamado aqui de sonoridades. Se trouxermos essas sonoridades para o campo das artes cênicas, por exemplo, em uma cena que se passa em um ônibus velho com as mesmas características do visto acima, o som do motor e dos carros lá fora, no âmbito deste artigo, seriam considerados como sonoplastia.

Sentido pegado

Os estudos acerca das sonoridades podem ser objetos de distintas áreas de conhecimento como música, acústica, neurociência, psicologia, entre outras. Nas Artes Cênicas, as sonoridades possuem múltiplas possibilidades de produção, reprodução e representação que acarretam em sentidos diversos na cena. Consideramos no âmbito deste artigo produção como qualquer sonoridade gerada a partir de ações humanas em concomitância à cena, enquanto reprodução é entendida como sonoridades produzidas em momento anterior à cena e inseridas no ato a partir de recursos tecnológicos. Já a representação é resultante dos sentidos gerados pelas sonoridades (produzidas e/ou reproduzidas) em contato com as visualidades da cena e as subjetividades do público.

Hoje, entendemos que as sonoridades da cena se manifestam como sonoplastia, palavra e/ou música de cena. Todavia a complexidade das relações entre sonoridades e suas possibilidades de sentido geram fronteiras que borram o determinismo da afirmação acima.

No âmbito deste artigo, compreendemos que o sentido:

[...]deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente (BAKHTIN, 1997, p.386).

Relacionando a definição de Bakhtin ao que chamamos de sonoridades da cena, percebemos que a composição destas com as visualidades em um contexto dado pode revelar uma infinidade de sentidos junto à plateia. Não obstante, os estratos advindos dessas composições terão possivelmente apreensões individualizadas de seus sentidos. No entanto, o contato advindo das relações entre a música de cena, a palavra e a sonoplastia podem também, em si, gerar potencialmente uma profusão de sentidos.

Por esta miríade de possibilidades, divergências podem ocorrer em processos composicionais para cena entre diretores/as, musicistas, atores, atrizes, dramaturgos/as e pesquisadores/as. Considerando estas divergências – que podem ocorrer também em função de certa imprecisão terminológica – realizamos um breve estado da arte. Desta feita, o objetivo central do presente artigo é apresentar e detalhar o conceito de sonoplastia, partindo da perspectiva de Lignelli (2014) e de termos desenvolvidos por Schafer (2011) no âmbito da educação musical e ecologia acústica.

Sonoplastia flash

Etimologicamente a sonoplastia apresenta algumas derivações. Do Latim, *sonus*, significa som e pode ser definido como “vibração de um corpo percebida pelos ouvidos” (BUENO, 1967 p.3805). De uma base Indo-europeias *swen-*, que equivale a soar, do latim *sonare*, relativo ao ato de “emitir som, tinir, ressoar, repercutir e ecoar” (p.3781). Já *plastia*, do Latim *plasticus*, o mesmo que o Grego *plastikos*, indica algo que pode “plasmear, remodelar” (1966 p.3073), e que “modernamente tomou o significado de dúctil, maleável” (p.3073), de *plastos*, “moldado”, de *plassein*, “moldar”, ou seja, modelado. Assim, podemos entender este conceito como a conjuntura entre o som e a modelagem, ou plasticidade. No entanto, mesmo para pesquisadores da língua portuguesa, o conceito de sonoplastia pode ter distintas acepções. Para Tragtenberg, por exemplo, sonoplastia consiste em:

[...] um som inserido na cena que não sofre interferência de um compositor e nem deslocamento em relação ao seu contexto

referencial. Ou seja, a escolha desse som não apresenta outra intenção com relação ao seu uso que não seja a ilustração (1999, p.91).

Nesta perspectiva nota-se que o autor compreende sonoplastia exclusivamente como uma ilustração sonora da cena. Seguindo um raciocínio similar, Chaves comenta que a:

Sonoplastia é outro termo que se refere à parte sonora do espetáculo e que abrange, no inconsciente coletivo dos/das artistas teatrais, os sons criados para ambientações: sons de sinos de igrejas, batidas de portas, balas de canhões, barulho de chuva, e uma infinidade de exemplos similares (2020, p.12).

Apesar da etimologia da palavra apresentar a relação intrínseca entre modelagem e som, Tragtenberg destaca seu caráter ilustrativo e Chaves a sua relação com a ambientação, tal terminologia também pode se relacionar à uma polissemia de termos como “Paisagem sonora, trilha sonora, repertório, sonoplastia, música cênica, desenho de som... A nomenclatura muda de acordo com as propostas e escolhas dos/das criadores de cada espetáculo” (CHAVES, 2020, p.223).

Nesta seara é recorrente o uso do termo sonoplastia como sinônimo de música relacionada ao teatro (ROZA 2016; SOUZA 2007; DOVICCHI, 2004). Por outro lado, ainda na pesquisa de Chaves (2020), observa-se uma visão restritiva da classe artística do termo quando o autor afirma que “[...] há um pensamento comum de que fazer a sonoplastia é operar o som. Nesse sentido, o sonoplasta é a pessoa responsável por controlar a inserção e o volume (intensidade) da mídia gravada” (p.26).

Ademais, a sonoplastia pode ser entendida como inúmeros processos que tratam das sonoridades da cena, uma vez que Camargo afirma que a “Sonoplastia envolve diversas etapas como: pesquisa sonora, seleção e ordenação de material, elaboração de trilha sonora, etc” (1986, p.9). Por fim, conforme Dovicchi a “sonoplastia, decorre da utilização de significantes de ordens sensoriais diferentes (som e cena)” (2004, p.1). Percebe-se nesta passagem o autor associa a mesma a qualquer sonoridade presente na cena.

A diversidade das definições apresentadas constitui em um fator decisivo para a escrita deste artigo, uma vez que acreditamos que a sonoplastia não se restringe à ilustração e tampouco abrange todas as sonoridades da cena e suas respectivas etapas de criação. Tendo isso em vista nesta pesquisa compreendemos sonoplastia como:

[...] todo o som de origem referencial (não caracterizado como palavra nem como música) que se encontre no uso habitual em um dado contexto, produzido para e/ou na cena teatral, que além de sua função referencial, pode exercer funções dramáticas e discursivas, onde se incluem ainda sons não pré-estabelecidos como algumas manifestações da plateia (tosses, interjeições, risadas), dos atores

(queda de objetos de cena, trocas de figurinos), fenômenos naturais (ventos, chuvas e trovões) e demais sons externos ao local (buzinas, passeatas, shows) que podem afetar a cena (LIGNELLI, 2014, p.147).

Partindo desta citação, como princípio, a sonoplastia configura-se como uma sonoridade de origem referencial, ou seja, uma sonoridade criada com o intuito de fazer referência à visualidade proposta na cena. No exemplo a seguir demonstramos essa conjuntura:

Exemplo 1: Imagine uma cena em que uma das personagens, o vendedor de água de coco, utiliza um facão para cortar a superfície da fruta e em seguida perfura-la, para então, servi-la aos compradores. Enquanto essa ação é simulada pelo movimento do ator, ouve-se simultaneamente a reprodução do som gravado de facadas em um coco.

Neste exemplo podemos aferir que o som cumpre uma função exclusivamente referencial, ou seja, o som reproduzido do coco sendo cortado estava fazendo referência à visualidade presente na cena, que nesse caso, é o ator simulando cortes na fruta. Se a sonoridade da cena não tivesse sido gravada previamente, mas fosse produzida no ato pelo próprio ator por meio de reais golpes de facão na fruta, esta sonoridade também seria classificada como sonoplastia com função exclusivamente referencial.

■ 86

Discurso enviesado

Além de ocupar essa função referencial, a sonoplastia pode apresentar funções discursivas quando abarca sugestões e indicações temporais e espaciais relativas ao contexto da cena. Dessa forma, a sonoplastia pode sugerir ao espectador várias informações da cena proposta, como podemos ver no exemplo a seguir:

Exemplo 2: Agora, junto à cena do mesmo vendedor de água de coco, a sonoridade da sirene de uma escola ecoa ao longe.

No detalhe da cena descrita acima, a sonoridade referente à sirene da escola nos dá informações acerca da localidade (indicação espacial) onde o vendedor se encontra e o fato de haver uma escola em sua proximidade. Por outro lado, também pode nos revelar dados relativos à hora do dia (indicação temporal), que neste caso consiste no fim do turno matutino. Esse som pode advir de caixas amplificadas, ser produzido na coxia por meio de um megafone com este recurso, entre outras possibilidades.

Para além de funções discursivas, a sonoplastia também pode desencadear ações e conflitos dos envolvidos na cena, ocupando assim, funções dramáticas, como podemos observar no exemplo a seguir:

Exemplo 3: Na sequência da cena, com o ecoar da sirene da escola, o vendedor lembra que está atrasado para buscar seu filho, a sonoridade faz com que ele guarde apressadamente as frutas em um saco e siga correndo para o outro lado da coxia. Neste momento, assim que o ator sai de cena, ouve-se o som de uma brusca freada de carro e, em seguida, o estrondo de uma batida.

Observando o exemplo 3, as ações da peça são desencadeadas pelas

sonoridades referenciais. Inicialmente, o som da sirene da escola o faz guardar seu material e correr para buscar seu filho. Em seguida, o atropelamento da personagem é aludido pela sonoridade da freada e da batida, que se dá na cena em decorrência do som da sirene, alertando-o acerca de seus compromissos paternos. Assim, nota-se que o som é responsável pelo desdobrar da narrativa da peça.

Fundamental translúcido

Ao assistir um espetáculo o público é atravessado por diversos sons. Estes interferem sensorialmente de uma maneira peculiar nas cenas em que se encontram. Uma dessas sonoridades pode ter uma duração constante ao longo da peça enquanto outra se apresenta rapidamente chamando toda a atenção para si, e ainda outra pode abarcar memórias do/a espectador/a provocando familiaridade.

Retornando às inquietações provocadas no início do presente artigo, acerca da composição de sonoridades percebidas pelo passageiro/a - leitor/a no exemplo do ônibus, que vai do centro à periferia da cidade, podemos aferir que os sons do motor do veículo novo dirigido pelo prudente motorista e dos carros do lado de fora formariam um som de fundo. Estes sons que preenchem o local onde estão inseridos são chamados de som fundamental que segundo Schafer são os sons "ouvidos continuamente por uma determinada sociedade ou com uma constância suficiente para formar um fundo contra o qual os outros sons são percebidos" (SCHAFER, 2011, p.368).

Para uma melhor compreensão de som fundamental dentro do campo das artes cênicas, seguiremos com mais um exemplo a respeito do vendedor de coco:

Exemplo 4: Vamos imaginar que a mesma cena do vendedor de coco é desenvolvida a beira mar. Inicialmente o som do mar invade a cena e, logo em seguida, o vendedor de coco chega à praia e realiza seu ofício.

Como descrito, antes de visualizarmos a presença de nosso protagonista iniciando seu ofício diário, ouve-se o som do mar. Sua presença acústica se mantém durante toda a cena, todavia, ao longo do tempo, com a ação do vendedor abrindo os cocos com o facão e negociando com seus compradores, pode ocorrer um processo de habituação¹ relativo aos sons do mar, após o espectador transmutar sua atenção para essas outras sonoridades e visualidades do contexto. Este processo de habituação pode também ser induzido pela diminuição da intensidade desta inserção sonora.

Sinal marcante

Nota-se que o som fundamental da cena, nesse caso o som do mar, cria um fundo, uma base em que outras sonoridades são inseridas, no caso, principalmente, a sonoridade dos ataques do facão no coco. Estes sons que são apresentados por cima do som de base podem ser considerados como sinais sonoros. Schafer afirma que sinais sonoros configuram-se como todos os sons "para qual a atenção é particularmente direcionada" (SCHAFER, 2001, p.368).

¹ O processo de habituação, quando relacionado à audição, constitui-se em um recurso humano que age como uma espécie de filtro para alguns sons redundantes, possibilitando a transferência da atenção para outros sons do contexto, nesse caso, da cena.

Para exemplificar o termo sinal sonoro no campo das artes cênicas utilizaremos nosso vendedor de água de coco que se encontra na praia. O som do mar se configura como som fundamental enquanto os sons dos golpes do facão projetados no coco se caracterizam como sinais sonoros, uma vez que, a atenção do público é direcionada a estes sons no momento em que se manifestam. Dessa forma, sobrepondo-se ao som fundamental, que passa a ser ouvido inconscientemente ao longo do tempo por meio da habituação, "os sinais são sons destacados, ouvidos conscientemente" (SCHAFER, 2011, p.26).

Como citado anteriormente um sentido só existe em relação a outrem, assim estamos analisando a sonoplastia incluindo a perspectiva da plateia. No próximo conceito a ser apresentado levaremos em conta a trajetória do espectador, ou seja, suas vivências, cultura e conhecimento. As sonoridades, por vezes, nos remetem a memórias e, dependendo do grupo de espectadores, apresentam familiaridade a estes e podem desembocar em relações específicas.

Estas sonoridades que evocam sentidos específicos em contextos determinados são nomeadas por Schafer como marcas sonoras que "[...] se refere a um som da comunidade que seja único ou que possua determinada qualidade que o torne especialmente significativo ou notado pelo povo daquele lugar [...] torna única a vida acústica da comunidade" (SCHAFER, 2011, p.27).

Para aplicarmos este conceito dentro do campo das artes cênicas ampliaremos nosso exemplo:

Exemplo 5: Nas proximidades da praia onde o vendedor trabalha, há uma região portuária. Em meio a seus golpes nos cocos, ouve-se uma buzina de navio.

A buzina do navio que ocorre em concomitância aos ataques do vendedor de água de coco pode constituir-se como uma marca sonora aos habitantes de uma região praiana que tenha certo trânsito fluvial.

Reforço fluido

Retomando, o som do mar que inicialmente invade o espaço, pode ser considerado como som fundamental com função referencial, os sons dos golpes do facão no coco sinais sonoros/referenciais, a sirene da escola e a buzina do navio configuram-se como marca sonora/referencial/discursiva no contexto da cena. No entanto, estas interferências e funções são fluidas, ou seja, para o público, o mesmo som fundamental desta cena poderia inicialmente constituir-se como uma marca sonora uma vez que o público identifica essa sonoridade e, como exposto anteriormente, após a reiteração dela, e ao ocorrer a habituação, o mar torna-se o som fundamental deste contexto. De forma similar, o som da sirene da escola - ao alertar o pai da urgência em buscar seu filho e o mesmo ser atropelado durante sua corrida desenfreada - ganha uma nova função de marca sonora/referencial/discursiva para marca sonora/referencial/discursiva/dramática.

Nos cinco exemplos envolvidos até o momento as relações entre sonoridade e visualidade foram de reforço, ou seja, havia uma convergência do que era visto e ouvido em cena para gerar uma perspectiva exclusiva de sentido - como no movimento do vendedor de coco em relação ao som dos golpes na fruta. No entanto, os outros sons da cena não apresentam uma visualidade correspondente,

mas atuam de forma a estabelecer referencialmente o contexto em que as ações do vendedor são desenvolvidas, como no caso do som do mar, da sirene e da buzina do navio.

Contraponto friccional

Este reforço citado acima é uma das formas como a sonoridade pode se relacionar com a visualidade da cena e suas possíveis outras instâncias². Essa relação pode também se configurar como contraponto, que é compreendido neste trabalho como diálogos e fricções entre sonoridades e visualidades. Essa proposição se aproxima do campo da música que trabalha estas relações de diálogos e fricções entre linhas melódicas como técnica de composição. Para expor essa relação apresentaremos mais uma variável da cena:

Exemplo 6: A cena de nosso vendedor de água de coco, que se encontra em seu ofício, agora apresenta uma novidade acústica, a cada golpe proferido no coco pelo facão é introduzido simultaneamente miados de um gato doméstico.

Podemos perceber que a fricção gerada pela sonoridade do miar do gato doméstico, que se apresenta por características tranquilas e amistosas, em relação às facadas, que demonstram uma visualidade bruta e assertiva, é de contraponto. Para além das diferenças das qualidades entre o som esperado e o som ouvido, que pode gerar uma quebra de expectativa na plateia, podemos elucubrar sobre outras possibilidades discursivas e dramáticas relativas à respectiva fricção. O miado simultâneo as facadas pode ser utilizado como uma proposta nonsense, uma estratégia de humor, de suspense, terror, ou até de algum distúrbio psíquico das personagens, antecipando sentidos que serão concluídos no desenrolar da trama.

Os contrapontos entre sonoridades e visualidades também podem se dar com uma subversão do sentido de determinadas marcas sonoras em contextos específicos. O exemplo abaixo expõe tal situação:

Exemplo 7: O vendedor de água de coco se encontra apreensivo em seu ofício por não conseguir vender seu produto a nenhum transeunte, a marca sonora de dinheiro sendo contabilizado em uma caixa registradora se apresenta a cada rejeição que recebe das pessoas que passam.

No exemplo 7 as ações dos transeuntes negando o produto do vendedor se encontram em contraponto à marca sonora de dinheiro entrando em uma caixa registradora. No entanto esse contraponto pode ser lido pelo público como um reforço se visto pelo prisma da necessidade do vendedor em conseguir dinheiro para sua subsistência e de sua família.

Música fronteiriça

Desta forma os exemplos apresentados até agora foram delineados sempre a partir de sons referenciais, tangenciando outras funções como discursivas e dramáticas, outros aspectos sensoriais como o de som fundamental, sinal e marca sonora, e sobretudo estabelecendo relações de reforço e contraponto com as visualidades da cena. Essa miríade de possibilidades perpassa o conceito de

² Como olfativas, gustativas e táteis não desenvolvidas no âmbito deste artigo.

sonoplastia. Não bastando as elucubrações acerca das possibilidades de sonoplastia apresentadas até agora podemos pensar em propostas estéticas que nublam a delimitação dos territórios entre sonoplastia, música de cena e palavra.

Antes de nos aproximarmos do conceito música de cena apresentaremos uma breve perspectiva etimológica da música:

[...] música significa a arte das musas. Na gênese da palavra musa, encontra-se uma raiz indo-européia, na qual se fundem conceitos ancestrais de exultação, alegria, memória e pensamento. Assim, podemos sugerir que música pode estar relacionada, em suas origens, a uma espécie de arte das sensações e ou emoções. No entanto a música de cena apresenta uma distinção epistemológica básica com relação a música no sentido geral. Uma composição musical normalmente se basta como obra estética em si, enquanto que a música de cena apresenta como princípio de produção de sentido o diálogo com outras instâncias visuais e sonoras presentes na cena (LIGNELLI, 2014, p.144).

■ 90

Considerando a multiplicidade de afetos produzidos pela música, e a especificidade das relações entre música de cena e o contexto em que está inserida entendemos que esta última pode ser caracterizada por:

[...] composições organizadas a partir de sons advindos de qualquer fonte que afetem o sistema nervoso humano, incluindo palavra e sons referenciais desde que estes se encontrem deslocados de seu uso habitual em um dado contexto. É imprescindível que ocorra em tempo e espaço específico e exerça na circunstância funções gerais de reforço e/ou contraponto e suas variáveis discursivas na cena (LIGNELLI, 2014, p.145).

Considerando esta definição, apresentaremos possibilidades dessa zona fronteira entre sonoplastia e música de cena a partir dos quatro exemplos abaixo:

Exemplo 8: A cada ritmado golpe de faca do vendedor de água de coco que se encontra em seu ofício, é colocada a referência simultânea de um contrabaixo elétrico entoando uma mesma nota grave.

Exemplo 9: Agora, a cada ritmado golpe do vendedor, ouve-se notas variadas advindas de um contrabaixo elétrico.

Exemplo 10: Depois, as notas advindas do contrabaixo consideram os golpes do vendedor e extrapolam a simultaneidade das fachadas estabelecendo relações rítmicas e melódicas mais complexas com a cena.

Exemplo 11: Entremeando os momentos desta cena, temos a ausência do som do contrabaixo e, para além dos golpes do vendedor, percebemos a presença do som de outras fachadas que constituem ritmos mais ou menos complexos.

No exemplo 8 já surge uma fronteira, uma vez que, apesar da simultaneidade entre os golpes e a nota grave do contrabaixo, é o som de um instrumento musical que visa induzir a referencialidade da ação do vendedor,

tensionando assim, a relação habitual entre a sonoridade e a visualidade.

No exemplo 9, pelo fato das notas do contrabaixo serem variadas, sugere contornos mais delineados de uma música de cena se comparado ao exemplo anterior.

No exemplo 10 a indicação de uma música de cena é explícita por conter melodias e ritmos que extrapolam o que é sugerido pela visualidade da cena. O mesmo aconteceria caso, no lugar de um instrumento musical, fosse a voz do próprio vendedor que nos apresentassem as notas, melodia e relações rítmicas.

Já nos entremeios, propostos no exemplo 11, apesar de serem constituídos exclusivamente por sons referenciais, no caso as facadas, também indicam a configuração de uma música de cena por suas sonoridades extrapolarem o ritmo sugerido pela visualidade relacionada ao seu uso habitual.

Suponhamos que nos mesmos entremeios no tocante à estrutura rítmica ao invés de escutarmos os sons dos cortes ouvimos as palavras "cortou", "corta", "facada" e "corte" advindas de um ator localizado na coxa falando junto a um megafone. Neste caso a palavra falada encontra-se fora de seu uso habitual o que sugere uma fricção entre ela, música de cena e sonoplastia.

Por fim, se esse vendedor entoasse palavras em notas específicas extrapolando a simultaneidade, e assim, a referencialidade dos golpes teríamos uma música de cena produzida por palavras cantadas.

91 ■

Sonoplastia espontânea

Dentro do presente artigo, até este momento, foram utilizados diversos exemplos visando um acesso fluido ao conceito de sonoplastia. Todos estes exemplos citam sonoridades que foram previamente pensadas e criadas para a cena, porém existem sonoridades que ocorrem ao longo de uma peça que não foram imaginadas anteriormente. Essas sonoridades podem estar fora do controle dos compositores sonoros da cena e se enquadram, como dito anteriormente na citação relativa ao conceito de sonoplastia, como algumas manifestações da plateia, dos atores e das atrizes, fenômenos naturais e demais sons externos ao local, como mostra o exemplo abaixo:

Exemplo 12: Na nossa reiterada cena do vendedor de água de coco em seu ofício, a sonoridade do mar e do vento nas palmeiras geram um clima tropical e litorâneo. Porém, subitamente, ocorre uma forte tempestade do lado de fora do teatro, invadindo sonoramente a atmosfera paradisíaca construída por meio da sonoplastia pensada.

Neste contexto a sonoplastia espontânea toma dimensões inesperadas ao que foi pensado para a cena exigindo de nosso ator um posicionamento de consideração ou desconsideração da presença dessas sonoridades de acordo com o viés estético da encenação.

Movimento ingente

Todo som ao ser produzido é espacializado na cena, ou seja, gera um desenho acústico, a respeito disso Lignelli (2014) propõe que esse desenho pode

se dar de forma mecânica ou técnica, sendo sua fonte humana, não humana ou híbrida. Assim a espacialização mecânica será subdividida em mecânica humana, mecânica não humana e mecânica híbrida que “ocorrem com o deslocamento da fonte sonora no espaço” (p. 145). Essa classificação vai depender de qual ou quem é a fonte sonora. Para a melhor compreensão segue os exemplos:

Exemplo 13: Vamos supor que nosso vendedor utiliza sua voz e se movimenta pelos palcos, chamando atenção de seus possíveis consumidores ao apresentar sua promoção de dois cocos por 5 reais. Nos intervalos de seu pregão, em contínua caminhada, utiliza uma caixa de som em que soa um jingle sobre os benefícios da água de coco. Após cada venda, volta a caminhar e comemora tocando em sequência suas três buzinas, acopladas em seu carrinho, formando um bordão melódico.

Podemos inferir que o vendedor ao entoar seus pregões em movimento realiza uma espacialização mecânica humana, uma vez que, sua voz (fonte sonora humana) se espacializa com seu deslocamento (mecânico) no espaço. Já o jingle, que soa de uma caixa de som (fonte sonora não-humana) localizado em seu carrinho que está em movimento caracteriza-se como espacialização mecânica não humana. Por fim as buzinas comemorativas (fonte sonora não humana) por precisarem de ações humanas para soarem configuram-se como um exemplo de espacialização mecânica híbrida.

A espacialização técnica, assim como a mecânica, também é subdividida em humana, não humana ou híbrida. Lignelli, ao descrever a espacialização técnica, afirma que esta “se dá com alterações controladas de parâmetros do som que simulem a movimentação do som e da respectiva fonte sonora no espaço.” (2014, p. 145). Fazendo um paralelo entre espacialização mecânica e técnica vemos que ao contrário da mecânica, em que a fonte se desloca, na técnica ela permanece parada, como elucidamos nos exemplos a seguir:

Exemplo 14: Enquanto o vendedor corta o coco para um comprador, com recorrência, ao avistar possíveis clientes entoa seu pregão de modo direcionado a estes, que por vezes, estão próximos e por vezes distantes e em direções distintas.

A ação acima descrita força o vendedor a modificar a intensidade e a direção de suas palavras. Neste caso, podemos considerar a espacialização implementada de técnica humana, uma vez que ele permaneceu parado e sua voz percorreu direções e distâncias variadas.

Quanto a espacialização técnica não humana, esta pode se dar por meios analógicos ou digitais como nos exemplos abaixo:

Exemplo 15: Como se não bastassem as buzinas, o jingle e seus pregões, nosso vendedor por vezes também surpreende seus clientes variando de supetão a intensidade de seu jingle como uma marca lúdica de sua personalidade associada a seu produto junto ao seu público.

Exemplo 16: Para anunciar o final de seu expediente, o cair da tarde é representado por um fade out na luz até um blackout, neste movimento visual, o público percebe o som do jingle se deslocando, saindo do palco e percorrendo a plateia até a porta de saída do teatro.

Lignelli afirma que os meios analógicos podem ocorrer “desde um potenciômetro de volume associado a um sistema mono até com o auxílio de

mesas de som, onde distintos canais e caixas de som podem estar conectados permitindo a movimentação do som no espaço” (2014, p. 145). O exemplo 15 configura-se como uma espacialização técnica e é realizada exclusivamente por um potenciômetro associado a um sistema mono localizado no carrinho do vendedor.

Já a espacialização técnica inferida no exemplo 16 poderia ocorrer tanto por meios analógicos quanto digitais dependendo da aparelhagem técnica utilizada. Dentro dos meios digitais de espacialização técnica, Lignelli sugere que “[...] também pode ocorrer digitalmente a partir do uso de hardwares associado a softwares que permitam a movimentação do som no espaço” (2014, p. 145).

Suponhamos ainda, que além do deslocamento do som do jingle apresentado no exemplo 16, tivéssemos em um dado momento da cena, o pregão emanado pelo nosso vendedor, que encontra-se no palco. Por estar utilizando um microfone headset, torna-se possível realizar o mesmo desenho acústico do jingle (palco-plateia-saída) no espaço. Neste caso, a espacialização técnica “se dá com a produção sonora humana ao vivo direcionada artificialmente a partir de interfaces analógicas ou digitais” (LIGNELLI, 2014, p. 146) configurando-se como híbrida.

Fidelidade tumultuada

93 ■

Por fim, as sonoridades da cena, que envolvem palavra, música de cena, sonoplastia e a espacialização destas, podem ter graus de definição distintos. Schafer nomeia essa distinção como *hi-fi* ou *lo-fi*, que consistem em abreviações das expressões em inglês *high fidelity* e *low fidelity* que significam respectivamente alta e baixa fidelidade. Segundo o autor, o termo *lo-fi* caracteriza ambientes em que as sonoridades “[...] se amontoam tendo como resultado o mascaramento ou a falta de clareza” (2011, p.365), por outro lado, o termo *hi-fi* é utilizado para ambientes em que os sons “podem ser ouvidos claramente sem estar amontoados ou mascarados” (2011, p. 365).

Retomando os últimos exemplos de espacialização técnica, exemplos 15 e 16, em que tanto o jingle quanto a voz do vendedor passeiam pelo espaço, podemos sugerir que temos um desenho que possivelmente terá a efetividade desejada se o ambiente acústico se constituir como *hi-fi*. Caso o som de uma manifestação popular realizada nas proximidades do teatro, invadisse acusticamente a cena, o desenho proposto não seria percebido pela plateia, uma vez que, o ambiente foi tomado por essas sonoridades não programadas e passou a obter características de vozes sobrepostas, apresentando assim, características *lo-fi*.

Todavia, os proponentes podem programar o som dessa multidão, advindo de caixas de som localizadas atrás da plateia (saída), que invadem paulatinamente o espaço em direção ao palco. Os sons do vendedor ocorrem no sentido contrário, passando pela plateia em direção à saída. Em dado momento, as sonoridades se fundem e não conseguimos distinguir a localização acústica do vendedor. Repare que o fato do ambiente poder ser classificado como *lo-fi* pode também ampliar as camadas de sentido da cena se relacionado com os objetivos da mesma.

Notas inquietas

Este artigo composto a oito mãos, um facão e um coco, fundamentado a partir de problemas teórico-práticos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Vocalidade & Cena é fruto, sobretudo, de nosso encantamento pelas sonoridades. Envolto por uma série de inquietações acerca da cena teatral, seus sons e criadores, transformamos essas em fontes de análise, dando continuidade e detalhando uma perspectiva do conceito de sonoplastia no âmbito das artes cênicas. Metaforando este percurso, a sonoplastia com sua miudeza movediça brota como um flash com matizes diversas, corremos obstinados rumo a um sentido pegado. Num movimento ingente com discurso enviesado de fidelidade tumultuada deslizamos por trilhas pouco trafegadas, borrando fronteiras musicais e sinais marcantes. Neste tilintar de sentidos o que é fundamental é translúcido, o que reforça é fluido, o que contrapõe é friccional e até a sonoplastia pode ser espontânea. Devaneios acústicos, breves variáveis de um conceito e um convite a mergulhar na vastidão complexa e apaixonante do universo das sonoridades da cena.

Referências

BAHKTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martin Fontes, 1997.

BUENO, Francisco. **Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa**. 7º volume. São Paulo: Saraiva, 1967.

CAMARGO, Roberto Gil. **A sonoplastia no teatro**. Rio de Janeiro: Instituto de Artes Cênicas, 1986.

CHAVES, Marcos M. **De trilhas sonoras teatrais a preparações musicais para artistas da cena**. Rio de Janeiro: Sinergia, 2020.

LIGNELLI, César. Sonoplastia: breve percurso de um conceito. **Ouvirouver**. Uberlândia v. 10 n. 1 p. 142-150 jan. | jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32065>

LIGNELLI, César. A paisagem sonora e as sonoridades da cena. **Anais do VII Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, v.14, n.1, 2013. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2840>

DOVICCHI, João Cândido. Do Espetáculo da Música à Música do Espetáculo: Um Ensaio sobre Sonoplastia. **Teatro ensino teoria prática**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

ROZA, Adriano. Sons inúteis: breve reflexão sobre a construção de sonoplastia para espetáculos do CEDA-SI. **Revista Eixo** IFB, 2016.

SCHAFER, Raymond Murray. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: Unesp, 2011.

SOUZA, Luiz O. C. G. ASPECTOS DA SONOPLASTIA NO TEATRO. **OuvirOUver**, v.1, n. 1; 2007.

ouvirouver ■ Uberlândia v. 18 n. 1 p. 080-095 jan. | jun. 2022

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/29>

TRAGTENBERG, Lívio. **Música de cena**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

Recebido em 21/09/2021 - Aprovado em 26/01/2022

Como Citar

LIGNELLI, C.; MAGALHÃES, P.; MAYER, G. . Sonoplastia e sentido: Breves variantes de um conceito. *ouvirOUver*, v. 18, n. 1, p. 080-095, jan./jun. 2022. DOI: 10.14393/OUV-v18n1a2022-63343. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/63343>.



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

Experiências artísticas em escola: composição do músico-professor no Pibid Música

MARIANA LOPES JUNQUEIRA
CARLA CARVALHO

■ 96

Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB/2018). Possui Especialização em Educação Musical pela Associação Catarinense de Ensino da Faculdade Guilherme Guimbala (2012). Graduada em Artes com Licenciatura em Música pela FURB (2006). É professora no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Membro dos Grupos de Pesquisa Música e Educação (MUSe) na UDESC e Arte e Estética na Educação na FURB.

Afiliação: Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6176935997230687>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0155-8116>

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Educação Artística pela Universidade Regional de Blumenau (1998), mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Atua como professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB) e na graduação em Cursos de Formação de Professores e Design. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação. Atualmente coordena o PROESDE- Licenciatura/ FURB.

Afiliação: Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3577819679344029>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1402-792>

■ RESUMO

Ao cursar a licenciatura em Música, quem opta pela docência na Educação Básica, além de trazer a identidade de professor para a sala de aula, traz também a identidade de músico, visto que as duas estão imbricadas. Em um percurso de formação docente, faz-se necessário que os acadêmicos tenham liberdade para que essas identidades se manifestem quando estão atuando na escola. Neste artigo, temos um olhar voltado ao conceito de experiência de Larrosa (2016), a qual é aquela que nos acontece, que nos toca e que nos transforma. Este estudo caracteriza-se como qualitativo e tem como objetivo compreender como experiências artísticas em escola se relacionam e contribuem para a composição do músico-professor. Realizamos a investigação em uma universidade no estado de Santa Catarina, Brasil, com oito acadêmicos do curso de Música que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Música. Analisamos portfólios reflexivos, conversa em grupo e letras de músicas compostas por esses acadêmicos. O fazer musical perpassou esse percurso de formação no subprojeto, permitindo que as identidades de músico e professor estivessem imbricadas nesse percurso de formação.

97 ■

■ PALAVRAS-CHAVE

Experiências artísticas, formação docente, Pibid música.

■ ABSTRACT

When attending the pre-service teacher education courses in Music, who chooses to teach in Basic Education, besides bringing the identity of a teacher to the classroom, also brings the identity of a musician, since the two are imbricated. In a course of teacher training, it is necessary for academics to have freedom for these identities to manifest themselves when they are acting in school. In this paper, we have a focused look on Larrosa's (2016) concept of experience, which is what happens to us, touches us and transforms us. This study is characterized as qualitative and aims to understand how artistic experiences in school relate and contribute to the composition of the musician-teacher. We conducted this research at a university in the state of Santa Catarina, Brazil, with eight academic students from the Music course who participated in the Music Teaching Initiation Scholarship Institutional Program (known as PIBID). We analyzed reflective portfolios, group talk and song lyrics composed by these academics. The musical making went through this training course in the subproject, allowing the identities of musician and teacher to be embedded in this training course.

■ KEYWORDS

Artistic experiences, teacher training, music Pibid.

1. Tema: um percurso de formação do músico-professor

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Caetano Veloso

Atualmente, vivemos em um mundo fugaz, no qual somos reféns do tempo, queremos tudo para ontem, ao mesmo tempo que não temos tempo para nada. Assim, iniciamos nosso estudo refletindo sobre as palavras de Caetano Veloso e no quanto o tempo é o “compositor de destinos”, uma vez que se faz necessário refletir sobre o tempo que se passa na escola durante o percurso de formação docente.

Músico-professor, conforme Requião (2002), é o músico que atua como professor em escolas alternativas de música e que coloca a atividade docente em segundo plano, mesmo que ela ocupe sua maior carga horária profissional. Em nossas vivências, pudemos inferir que, ao ingressar no curso de licenciatura em Música, o acadêmico, geralmente, já é músico ou tem algum contato com a música, e busca o curso para aprofundar seus conhecimentos em música assim como a formação docente. Assim, utilizamos o termo músico-professor, em nossos estudos, para denominar os professores de música que optam por lecionar na Educação Básica, pois nesse caso, as identidades de músico e de professor estão imbricadas, não sendo possível separar uma da outra. Dessa forma, o termo músico-professor é utilizado com as duas identidades em igualdade.

Participamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Música, como coordenadora e professora supervisora, em instituições diferentes. Ao participarmos do PIBID, identificamos, no programa, um percurso de formação que permite ao acadêmico a inserção na realidade profissional, no qual se aprende dentro da profissão, experienciando a escola pública. Esse percurso de formação em escola, conforme ocorre no PIBID Música, aproxima-se do conceito defendido por Nóvoa (2009), no qual, para ser professor, é preciso integrar-se na profissão, de modo a compreender os sentidos da instituição escolar e aprender com colegas mais experientes.

Nesse sentido, temos um olhar voltado a um percurso de formação em escola, por meio do PIBID Música de uma universidade de Santa Catarina, no ano de 2016. Este estudo, de abordagem qualitativa, tem como objetivo compreender como experiências artísticas em escola se relacionam e contribuem para a composição¹ do músico-professor. Ele está dividido, além desta introdução e das conclusões (chamada de Coda), em mais duas seções, as quais tratam, respectivamente, das experiências em um percurso de formação docente e das experiências do músico-professor.

¹ Utilizamos o termo “composição” como metáfora aos termos musicais, no sentido de constituição do músico-professor. Apesar de o utilizarmos no singular, compreendemos que essa composição não é única, podendo haver mais de uma forma de composição do músico-professor.

2. Variação I: experiências em um percurso de formação docente

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo
Caetano Veloso

Com a falta de tempo constante, podemos parar para refletir sobre “quando o tempo for propício” em um percurso de formação docente em escola. Quando se pensa em escola, precisa-se de tempo para conhecê-la em sua totalidade, para conhecer quem faz parte dela, para, talvez, se ter a oportunidade de sentir um “prazer legítimo” nesse percurso.

Este estudo é um recorte de uma pesquisa maior. Na universidade escolhida para realizar a pesquisa, participavam do PIBID Música 17 bolsistas de iniciação à docência (IDs), dos quais oito participaram deste estudo, pois atendiam aos seguintes critérios de seleção: a) ter participado do programa durante o ano de 2016; b) permanecer no subprojeto em 2017; c) e desejar participar voluntariamente da pesquisa.

Neste estudo, foram analisados portfólios reflexivos dos bolsistas IDs, que foram documentos produzidos por eles em 2016, como parte das atividades desenvolvidas no subprojeto. O portfólio contém os planos de aula elaborados pelos acadêmicos e as observações de aulas que eles realizaram na escola. Ao final de cada aula, eles escreviam uma análise reflexiva de como ocorreu a aula, com os pontos que chamaram atenção deles, o que ocorreu na aula conforme o planejamento ou o que poderia ter acontecido de forma diferente.

Em 2017, foi realizado um encontro com esses oito acadêmicos que atendiam aos critérios da pesquisa, no qual foi realizada uma dinâmica que culminou em uma conversa em grupo e na composição de uma música, sobre as experiências que eles tiveram no subprojeto. Assim, foram analisados, neste estudo, os portfólios reflexivos, a conversa em grupo e a composição dos bolsistas.

Temos esse olhar para a experiência na formação do músico-professor, uma vez que, para Larrosa (2016, p. 18), experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Em nosso cotidiano, passam-se e acontecem muitas coisas, mas nem tudo o que acontece pode ser considerado como experiência, uma vez que nem tudo nos toca ou nos transforma. Por passarem-se tantos acontecimentos, a experiência torna-se cada vez mais rara (LARROSA, 2016).

O PIBID permite que o acadêmico esteja semanalmente na escola, para conhecer a sua realidade, participar de reuniões pedagógicas, formações, conselhos de classe. Contudo, de tudo isso que acontece nesse percurso de formação em escola, nem todas as atividades podem ser tidas como experiências. “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, o que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2016, p. 28). Dessa mesma forma, no PIBID Música, muitas coisas acontecem, mas apenas algumas delas tocam o acadêmico,

as quais se transformam em experiências que compõem o músico-professor.

Como a experiência é o que nos acontece, nos toca e nos transforma, duas pessoas podem passar pelo mesmo acontecimento; apesar disso, este pode não se caracterizar como uma experiência para ambas, ou cada uma delas pode ter uma experiência diferente diante do mesmo acontecimento (LARROSA, 2016). No PIBID, os bolsistas IDs estão juntos na escola, nos encontros na universidade, passando pelos mesmos acontecimentos, mas cada um pode ter um tipo de experiência diferente, ou o que pode ser experiência para um não é tido como experiência para o outro. Severino (2014, p. 125), em sua pesquisa, aborda que “cada bolsista passa pelo PIBID do seu jeito e experimenta essa experiência de forma única”.

Para Larrosa (2016), o sujeito da experiência não se define por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura para que a experiência ocorra. A experiência no PIBID não é a participação do subprojeto em si, mas os acadêmicos precisam estar abertos, receptivos para que as experiências aconteçam. Podemos identificar uma expectativa em relação a como os bolsistas devem interagir no PIBID Música, no relato de Sandy²:

[...] não adianta acho que tu só entrar no PIBID e ah, eu vou esperar que o PIBID vai fazer alguma coisa por mim, entendeu? Pelo contrário, você tem que vestir a máscara do PIBID, [...] porque eu acho que, assim, o PIBID não vai fazer por você, a tua dupla não vai fazer por você, então acho que assim oh, não adianta ter só o PIBID, tem que ter você querendo ser, você querendo fazer, você querendo mudar, você, enfim, se apaixonando, se envolvendo e o PIBID te ajudando a alcançar isso sabe, porque eu conheço muita gente, muitas pessoas que entraram no PIBID e, infelizmente, o PIBID quis fazer isso mas a pessoa não queria, a pessoa não se envolvia, [...] eu acho que assim oh, não é só o PIBID; eu acho que vai de cada um querer ou não querer, porque eu posso muito bem tá aqui falando isso de, da boca pra fora, mas também posso estar aqui realmente falando que o PIBID me mudou.[...] (BOLSISTA SANDY - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

Os dados do excerto sinalizam que há uma expectativa de que o acadêmico, ao entrar no subprojeto, apaixone-se, envolva-se com o PIBID, que vista a máscara do subprojeto. Os dados também indicam que não é só porque participa do PIBID que o acadêmico vai ter as experiências que vão compô-lo como músico-professor; ele precisa querer isso, o acadêmico precisa estar aberto, envolver-se no subprojeto para ter experiências. Sandy sinaliza que, para ela, o PIBID Música é um deflagrador de mudanças, de transformações, de experiências. Para Larrosa (2016, p. 48),

² Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos nomes fictícios, escolhidos por cada participante durante o encontro realizado.

³ Foi mantida a grafia original dos portfólios reflexivos bem como das falas da conversa em grupo focal; no entanto, repetições desnecessárias foram excluídas.

a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa.

Sandy abordou que algumas pessoas passaram pelo PIBID Música e nada mudou, pois, a pessoa não estava aberta a mudanças, não se envolvia com os movimentos realizados nesse percurso de formação.

3. Variação II: experiências do músico-professor

Quando o músico opta por exercer a docência na Educação Básica, ele é conhecido, geralmente, por educador musical ou professor de Música, como se ele deixasse o músico de lado e passasse a ser somente o professor. Penna (2007) defende que profissionais com formação em licenciatura em Música é que devem desenvolver um trabalho de Educação Musical, uma vez que em muitas regiões ainda são contratados profissionais sem o curso de licenciatura.

101 ■

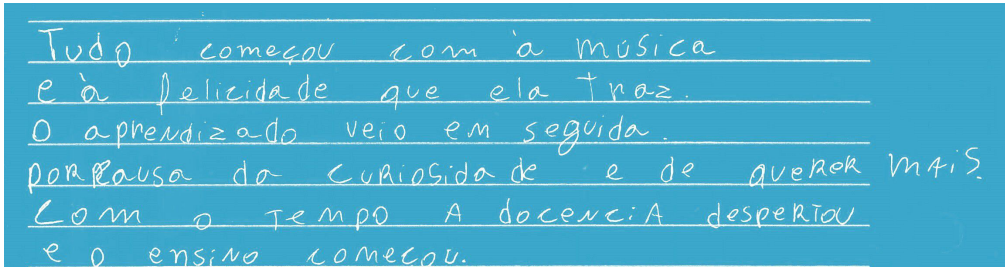
Isso parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente, como expressa o ditado popular “quem não sabe ensina”. Em nossa área, tal preceito se converte em “quem não toca ensina”, que carrega a lógica de que, para ensinar, basta tocar. Dominante em muitos contextos, essa lógica implica que, por exemplo, implantar o ensino de música nas escolas significaria “expandir um campo de trabalho efetivo para milhares de músicos⁴”. (PENNA, 2007, p. 51).

Segundo a autora, o profissional que possui a formação apenas musical consegue trabalhar com o modelo tradicional de ensino da música, baseado na leitura, na escrita musical e na técnica instrumental. Na escola, porém, esse modelo de ensino tradicional não se encaixa, visto a diversidade de vivências musicais e culturais que encontramos nela.

Infelizmente, sobre esse discurso de “quem não toca ensina”, ainda se tem outra visão, de que quem atua como professor de Música é porque não conseguiu seguir a carreira de músico. Dessa forma, o termo educador musical ou professor de Música é utilizado para quem desenvolve atividades como docente de música e músico para quem é artista. Como abordamos anteriormente, em nossas vivências na universidade e no convívio com colegas músicos, é possível inferir que, ao ingressar no curso de licenciatura em Música, o acadêmico geralmente já possui

⁴ A autora utiliza essa expressão remetendo-se ao discurso do ex-senador Roberto Saturnino, para justificar o projeto de lei de sua autoria que institui no ensino das Artes a obrigatoriedade das disciplinas de Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

algum conhecimento musical e busca o curso visando aprofundar esses conhecimentos, além de obter a formação docente. Podemos identificar essa primeira relação com a música, para depois surgir a relação com a docência, na composição do bolsista Belchior (Figura 1):



Tudo começou com a música
e a felicidade que ela traz.
O aprendizado veio em seguida.
por causa da curiosidade e de querer mais.
Com o tempo a docência despertou
e o ensino começou.

Figura 1. Composição do bolsista Belchior, 2017. Dados produzidos para a pesquisa.

■ 102

Ao desenvolver as atividades de docência musical, não se pode separar o músico do professor. Não tem como, em um determinado momento da aula, a pessoa ser somente músico e, no outro, somente professor; as duas identidades são essenciais e inseparáveis nessa atuação. Del Ben (2003), aborda que, para ensinar música, não basta apenas saber música, ou apenas saber ensinar, tanto os conhecimentos pedagógicos quanto musicais são igualmente necessários, não sendo possível priorizar apenas um deles.

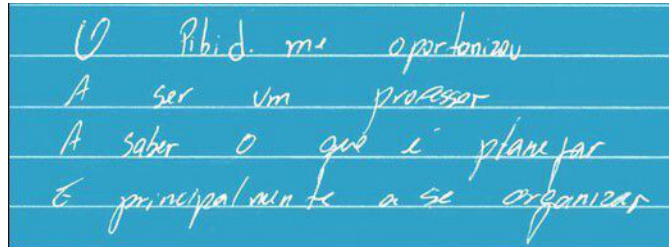
Em alguns cursos de Música, estudam-se diversas metodologias e conteúdos musicais e a pedagogia de forma separada, o que, muitas vezes, impede o acadêmico de ter essa visão pedagógica-musical. Para Kraemer (2000),

a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s), ela divide seu objeto com as disciplinas chamadas ocasionalmente de 'ciências humanas', filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história. A pedagogia da música trata sempre do objeto estético 'música'. Com isso é dada a relação com a musicologia (assim como com a prática da música e a vida musical) (KRAEMER, 2000, p. 52).

Conforme o autor, se a pedagogia da música não for entendida como uma disciplina autônoma, ela é vista como uma cooperação entre a pedagogia e a musicologia. Nesse sentido, o autor afirma que a pedagogia da música não deve apenas se basear no conhecimento sobre fatos e contextos, mas sobre

princípios de explicação, ajuda para decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico-educacional. Por isso, como tarefas da pedagogia da música devem ser definidas juntamente com a aquisição de conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar (KRAEMER, 2000, p. 66).

Assim, não podemos pensar a musicologia e a pedagogia separadamente. Na formação inicial, é essencial que a formação pedagógica-musical seja vista de forma autônoma, na qual a Educação Musical é atravessada pelas demais áreas. Na composição dos acadêmicos (Figura 2), identificamos que eles atribuem ao PIBID Música o aprendizado de tarefas inerentes à profissão docente, como planejar as aulas:



O PIBID me oportunizou
A ser um professor
A saber o que é planejar
É principalmente a se organizar

Figura 2. Composição da bolsista Ana Carolina, 2017. Dados produzidos para a pesquisa.

No PIBID Música, podemos identificar, além das experiências relacionadas à docência em escola, as experiências artísticas em sala de aula. Para Bellochio (2003, p. 20), “o educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa”. O registro de Renato Russo indica que, ao se apresentarem para os estudantes nos primeiros dias de aula, os acadêmicos contaram sua trajetória com a música, pois faz parte do percurso deles, e, para que os estudantes pudessem perceber que, além do professor, ali também estava o músico: “Houve a rerepresentação dos bolsistas, falando um pouco mais sobre sua trajetória com a música” (PORTFÓLIO REFLEXIVO DO BOLSISTA RENATO RUSSO, 13 de maio de 2016, grifos nossos).

103 ■

No registro de Belchior, ao observar outra bolsista ID, emerge essa relação dos acadêmicos com a música:

Observação: A professora [bolsista ID] parecia bem nervosa, o que é normal pois foi sua primeira aula com uma sala relativamente grande e para as crianças, [...] quando pegou o violão para tocar para as crianças ela se soltou mais e se sentiu muito à vontade (PORTFÓLIO REFLEXIVO DO BOLSISTA BELCHIOR, 27 de setembro de 2016, grifos nossos).

Ao lecionar sua aula no subprojeto, a bolsista ID estava nervosa, o que, para Belchior, era normal visto que era sua primeira aula, mas, ao tocar o violão, a bolsista ID se sentiu muito à vontade para lecionar. Tocar, que era algo que a bolsista ID fazia há mais tempo, deu-lhe tranquilidade como professora, uma vez que o músico se sente à vontade quando toca seu instrumento ou canta.

O relato de Sandy sinaliza a importância de se ter conhecimento tanto musicais quanto pedagógico-musicais, que irão compor o músico-professor:

eu acho que tu é professor de música e não saber de música é

muito complicado [...] como que tu vai ensinar uma criança, é música se tu não sabe nada de música? Eu acho que tu tem que, tem que completar a parte da docência, a parte de música, tem que ter os dois, tu tem que ter vivências. Porque vai aparecer de tudo, vai aparecer problemas na área da docência e vai aparecer problemas na área da, musical né, então tu tem que já tá ligado nas duas partes (BOLSISTA SANDY - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

Para ensinar música, o professor precisa ter conhecimentos específicos na área musical para poder trazer isso para a sala de aula, mas também precisa ter o conhecimento pedagógico-musical, porque ambos são utilizados.

[...] você como músico, você pode, por exemplo, ai eu quero trazer uma música, [...] aí tipo ao invés de eu pôr o vídeo eu posso cantar, eu posso tocar então o aluno vai vivenciar isso de perto, entende? Então acho que essa também é um, esse também é um fator importante de ser músico que tu pode trazer a música ali ao vivo, entende? É oportunizando ao aluno talvez uma experiência, ou conhecer um instrumento, o violino, o tambor [...], algo que ele nunca vivenciou, nunca viu de perto, diferente de tu que não sabe cantar vai por alguém cantando sabe? Então eu acho que essa, aproxima o contato do aluno com a música, tu sendo músico e sabendo de música (BOLSISTA SANDY - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

■ 104

O relato de Sandy indica que ser músico permite trazer o fazer música em sala de aula para que os estudantes também possam ter essa experiência musical. Ser músico é o que possibilita ao acadêmico trazer instrumentos musicais para a sala de aula, para que o estudante possa ter contato, assim como cantar com os estudantes ao invés de trazer a música apenas em vídeo ou gravação da música. Uriarte (2017) aborda a importância de trazer o fazer musical para a sala de aula, uma vez que vivemos um “momento muito midiático”, que faz com que os alunos tenham contato apenas com o resultado, desconhecendo o percurso. Assim “são necessárias experiências reais que possuam grande potência de encontro” (URIARTE, 2017, p. 244).

No relato a seguir, emerge que ser músico permite trazer o fazer musical para a sala de aula, assim como uma forma diferenciada para ensinar música aos estudantes.

Acho que desde a escolha do repertório já, né? Tu poder associar isso e eles vão conseguir, por exemplo a gente fez jogo de copos agora com o oitavo e nono ano, então ali foi extremamente clara a parte da gente mostrar a rítmica, não pautada, não fazendo uma partitura própria, mas mostrar pra eles ali ludicamente, oh repete comigo isso, ali ficou bem claro por exemplo, [...] professores que são da artes visuais ou da, do teatro, acabam deixando de lado a música por questão de não conseguir trabalhar aquilo assim, não conseguir,

ah como é que eu vou trabalhar isso? Deixa quieto, passa por cima, ou só passa um vídeo só, é assim oh. Repete do vídeo, vai partir do vídeo, então ali fica bem destacado a diferença da, dessa área da música (BOLSISTA C.C. - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

Essa forma diferenciada é uma maneira mais lúdica de ensinar o estudante no passo a passo como se faz, em vez de ensinar por meio de observação de outras pessoas fazendo, visto que o professor possui domínio do conteúdo que está implementando. Assim sendo, quem não tem formação na área musical iria ter mais dificuldade para selecionar os temas a serem realizados com os estudantes e, talvez, trariam a música somente em forma de gravação de áudio ou de vídeo.

Ao serem questionados sobre como funcionava o planejamento das aulas, os bolsistas relataram que partiam do plano anual disponibilizado pelas professoras supervisoras, mas que, com base nesse plano, escolhiam os temas a serem implementados, e que, a partir daí, realizavam criações de atividades para trazerem para a escola conforme a necessidade:

[...] antes da gente começar a trabalhar, a gente vê o plano anual. A [professora supervisora] disponibilizou, no caso o plano, os trimestres, o que a gente iria trabalhar, a partir daquele tema a gente pesquisa, o assunto ou conversa entre si uma prática, o que, muitas vezes, criamos, né. E tem toda uma apresentação para a supervisora antes e ela que aprova; então, ah, pode ser feito isso ou vamos mudar e assim vai, tem todo um diálogo por trás, um estudo (BOLSISTA ANA CAROLINA - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

105 ■

Esse processo de criação surge da autonomia, que possibilita que os acadêmicos possam ser compositores do seu percurso de formação. Romanelli (2014, p. 145) aborda sobre o planejamento de aula que “bem elaborado não é sinônimo de uma aula rígida sem espaço para a ‘improvisação docente’ que possa se originar a partir de situações educacionais não previstas”. Dessa forma, os acadêmicos, ao planejarem suas aulas, não escolhem atividades prontas como se fossem uma receita, mas criam histórias, músicas, para que a aula possa ser mais coerente com a turma em que será realizada a atividade, ou com os objetivos propostos para ela.

No relato de Isabella Tavianni, emerge que, além da criatividade, eles realizam adaptações de atividades, mas que, mesmo para essas adaptações, precisam utilizar a criatividade:

eu acho que muitas vezes é, também é adaptação, porque você tem uma música, mas você sabe, então vamos adaptar ela, para aquela prática, pra aquele assunto, então tem muito essa coisa de adaptação. Criatividade, temos que ser muito criativos (BOLSISTA ISABELLA TAVIANI - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

Essas criações e adaptações emergem nos registros dos planos de aula dos

bolsistas de iniciação à docência: “Plano de aula: Aula prática. Inicia-se com a formação de uma meia lua. Em seguida será contada uma história criada pelos bolsistas em cima do personagem Seu Lobato” (PORTFÓLIO REFLEXIVO DA BOLSISTA ANA CAROLINA, 16 de agosto de 2016, grifos nossos). Os planejamentos sinalizam que esse processo de criação e de adaptação faz parte da experiência artística dos bolsistas de iniciação à docência, que, como músicos, também precisam criar e adaptar músicas, e que eles trazem essa experiência para a suas aulas. Para Schafer (1991, p. 284), “todo professor deve se permitir ensinar diferentemente ou ao menos imprimir, no que ensina, sua personalidade”. Ao criar ou adaptar uma atividade, de certa forma, o acadêmico está imprimindo sua personalidade, uma vez que não está seguindo a atividade conforme uma receita.

Os dados do excerto a seguir indicam que uma das grandes contribuições do PIBID Música para a formação docente é a autonomia:

Outra palavra que eu coloquei foi autonomia, que o PIBID também te ajuda muito nisso, eu tô no meu último semestre de estágio, terminando já o estágio e aí eu vejo... o que eu percebi, foi que a disciplina de estágio não dá conta mesmo, tipo de te é, gerar essa autonomia como professor. Quem não participou do PIBID é uma diferença assim gigante, entre quem não participou e quem participou do PIBID no final do curso. [...] (BOLSISTA RENATO RUSSO - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

■ 106

Essa autonomia Renato Russo percebe que não está presente em quem não participou do subprojeto. Dessa forma, refletimos novamente que ao acadêmico não basta apenas a informação, ou somente técnicas.

Podemos identificar no PIBID Música essa autonomia, uma vez que os acadêmicos, nesse percurso, podiam fazer escolhas e tomar decisões. Del Ben (2003), aborda a necessidade de a formação inicial ser um percurso construído pelos acadêmicos e não um percurso pré-definido por outras pessoas. Segundo Carvalho (2016), essa autonomia que os acadêmicos adquirem nesse percurso torna-os autores no percurso de formação, “aqui reside talvez um aspecto que marco como um dos mais caros ao PIBID: tornar-se autor no processo, tomar nas mãos o percurso para poder escrever o seu dia a dia” (Carvalho, 2016, p. 68).

Para que tenhamos docentes formados em licenciatura em Música, que queiram atuar na Educação Básica, as Instituições de Ensino Superior precisam valorizar a formação inicial para esse local de atuação. O período de formação inicial, conforme Ament (2015), é o primeiro contato que os futuros professores terão com a realidade social de sua futura profissão. Assim, faz-se necessário ter um contato profundo para que o acadêmico possa escolher seu campo de atuação, que poderá ser na Educação Básica ou em outros locais. Contudo, esse primeiro contato seja tratado de maneira inadequada, fazendo com que o acadêmico não experiencie a escola, fará com que a Educação Básica não se torne uma opção para os futuros professores.

Os acadêmicos que estavam concluindo o curso e que já haviam passado pelo período do estágio, abordaram a relação sobre a participação deles no estágio

e no subprojeto:

Outra coisa que o PIBID proporciona assim que é bem interessante, (...) é essa convivência mesmo que tu entrou no PIBID e tu vai tá com aquela turma até tu sair do PIBID, agora em estágio quando tu começa decorar o nome dos alunos acabou o estágio entendeu? (BOLSISTA RENATO RUSSO - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

O relato de Renato Russo aponta que, no subprojeto, ele conseguiu criar um vínculo com os estudantes, porque lecionou para a mesma turma durante o tempo de participação do PIBID; enquanto no estágio, por ser por um período mais breve, não se tem tempo nem de lembrar o nome dos estudantes. Como o estágio ocorre em um período mais breve de tempo, ele pode se tornar um limitador para a experiência. Para Larrosa (2016), a falta de tempo torna a experiência cada vez mais rara, uma vez que tudo se passa cada vez mais depressa, tornando os estímulos fugazes e efêmeros. Já no PIBID Música, o acadêmico tem o tempo para conhecer a escola, conhecer todos os seus movimentos como reuniões, formações, conselhos de classe. Tem-se, assim, tempo para conhecer os estudantes e demais professores e funcionários da escola; tem-se o tempo para que a experiência aconteça.

O relato de Sandy, a seguir, sinaliza que a experiência no PIBID Música serve de resignificação para o curso de Música, e que, ao participar do subprojeto, o acadêmico está imerso na escola, e que isso faz a diferença em seu percurso de formação.

O PIBID, digamos, deveria de ser um complemento do curso de música, [...] o estágio não dá conta de te... de abrir a tua cabeça como docente. [...] dois anos no PIBID valem mais do que quatro anos no curso, porque é uma bagagem totalmente diferente que tem ali no curso. No PIBID, você vivência, você, você tá atuando, né. São quatro horas por semana, são só duas aulas por semana, mas você já sente um pouco o que é ser professor. Já, no estágio, é totalmente diferente, sabe [...], eu acho que a preparação no curso não é tão intensa [...]

(BOLSISTA SANDY - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

Ao estar imerso na escola, por um período mais longo, lecionando, essa experiência no subprojeto é mais intensa porque o funcionamento no subprojeto é diferente do curso. De certa forma, no curso, recebem-se muitas informações, mas, estando na escola, tem-se a oportunidade de experienciá-las. Conforme aborda Ament (2015, p. 96),

precisamos pensar na formação inicial de educadores musicais, que possibilita esse contato com a educação básica, como um processo que necessita de um período tranquilo onde possam estranhar a escola, perceber suas características particulares e então

se sentirem pertencentes àquele lugar para então se abrirem às aprendizagens da docência.

Podemos identificar que o PIBID Música é um percurso que permite esse período de estranhamento da escola, de percebê-la e, acima de tudo, de criar o sentimento de pertencimento àquele lugar. Conforme Larrosa (2016), para que a experiência aconteça,

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

■ 108

Nesse sentido, podemos observar, nos relatos e nos registros que abordamos anteriormente, que, para os acadêmicos, o PIBID Música permite esse tempo de parar, de suspender o automatismo, de abrir os olhos e ouvidos, de escutar os outros, de cultivar a arte do encontro; dessa forma, o acadêmico se abre para as experiências.

4. Coda

Este estudo buscou responder ao objetivo de compreender como experiências artísticas em escola se relacionam e contribuem para a composição do músico-professor. No PIBID Música, como os acadêmicos estavam em um percurso de formação dentro da profissão, ou seja, um percurso de formação em escola, eles tiveram o tempo necessário de conhecer, de parar, de observar, de estranhar a escola. Esse tempo fez com que conhecessem a escola e que tivessem um sentimento de pertencimento sobre ela.

O PIBID Música proporcionou vivências que marcaram os bolsistas IDs, como um território sensível, e que os transformaram. Os acadêmicos vivenciaram a prática pedagógico-musical em escola, que é diferente de uma relação de cooperação entre a música e a pedagogia. No subprojeto, as experiências artísticas em escola estavam imbricadas com o pedagógico, assim os acadêmicos puderam assumir as identidades de artista e professor, de maneira imbricada, trazendo, dessa forma, o processo de criação e adaptação para a sua aula. Um aspecto significativo do subprojeto foi ter a música como a sua essência, pois, ao mesmo tempo que os acadêmicos ensinavam música, eles faziam música com os estudantes e entre eles. Esse fazer musical foi o que possibilitou que a identidade artística estivesse presente em sala de aula juntamente ao professor.

Referências

AMENT, M. B. **O Pibid na formação de educadores musicais**: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

CARVALHO, C. Breve registro sobre o PIBID. **Revista Pibid**, Itajaí, v. 1, n. 1, p. 65-68, jan. 2016.

DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abr./nov. 2000.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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

PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

REQUIÃO, L. **O músico-professor**. Rio de Janeiro: Book Link, 2002.

ROMANELLI, G. G. B. Planejamento de aulas de estágio. In: MATEIRO, T.; SOUZA, J. (Orgs.), **Práticas de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2014. Cap. 8. p. 133-146.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1991.

SEVERINO, N. B. **Formação de educadores musicais**: em busca de uma formação humanizadora. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

URIARTE, M. Z. **Escola, música e mediação cultural**. Curitiba: Appris, 2017

Recebido em 19/01/2022 - Aprovado em 14/01/2022

Como Citar

LOPES JUNQUEIRA, M. .; CARVALHO, C. Experiências artísticas em escola: composição do músico-professor no Pibid Música. *ouvirOUver*, v. 18, n. 1, p. 096-110, jan./jun. 2022. DOI: 10.14393/OUV-v18n1a2022-63594.



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

Conteúdos pedagógicos em mídias sociais: aspectos e características do ensino de canto no YouTube

GUTENBERG DE LIMA MARQUES

■ 111

Doutorando em Música do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Música (área de concentração: Educação Musical) e Licenciado em Música (Práticas Interpretativas em Canto) pela UFPB. É membro do Grupo de Estudos Tecnologias Digitais e Educação Musical (Tedum), onde desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão, na UFPB. Também é Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Católica de Pernambuco e MBA em Comunicação e Marketing em Mídias Digitais pela Faculdade Estácio do Recife. Atua nas áreas de Educação Musical online, conteúdos digitais, mídias sociais, canto coral e pedagogia vocal

Afiliação: Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0852661894186031>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8089-1581>

■ RESUMO

Este artigo entrelaça a área da educação musical e da pedagogia vocal com práticas pedagógicas que acontecem nas mídias sociais. O YouTube é compreendido enquanto uma mídia social de consumo e compartilhamento de vídeos. Desta forma, este trabalho buscou analisar as características e aspectos pedagógicos dos vídeos mais visualizados no YouTube para o ensino de canto. A abordagem metodológica baseou-se na pesquisa documental. Para compor o corpus, foram selecionados dez vídeos sobre o ensino de canto, com os maiores índices de visualização e oriundos de canais distintos. Em relação à análise dos vídeos investigados, notou-se o foco dos conteúdos em relação à técnica vocal, objetivando o aprimoramento da resistência e colocação vocal, sem estar necessariamente aplicadas à prática musical de repertórios. Também foi possível perceber que os conteúdos estão voltados para os elementos iniciais da prática do canto. Através deste trabalho, foi possível contribuir na compreensão dos conteúdos de vídeos publicados no YouTube, neste caso, os voltados ao ensino de canto.

■ PALAVRAS-CHAVE

Educação musical online, Pedagogia vocal, Análise de conteúdo pedagógico, YouTube.

112 ■

■ ABSTRACT

This paper intertwines music education and voice pedagogy with pedagogy practices that happen on social media. YouTube is understood as a social media for consuming and sharing videos. Thus, this work seeking to analyze the characteristics and pedagogical aspects of the most viewed videos on YouTube for voice pedagogy. Documentary research was used as a methodological approach. In order to compose the corpus, ten videos about voice pedagogy were selected, with the highest viewing rates and coming from different channels. Regarding the analysis of the investigated videos, the focus of the contents in relation to vocal technique aiming at the improvement of resistance and vocal placement was notorious, without necessarily being applied to the musical practice of repertoires. It was also possible to notice that the contents are focused on the initial elements of singing practice. Through this undergraduate thesis, it was possible to contribute to the understanding of the content of videos published on YouTube, in this case, those aimed at vocal pedagogy.

■ KEYWORDS

Music education online. Voice pedagogy. Pedagogical Content Analysis. YouTube.

1.Introdução

Este artigo¹ entrelaça a área da Educação Musical e da Pedagogia Vocal com as práticas pedagógicas que acontecem nas mídias sociais. A partir do que já vem sendo discutido pela Educação Musical (e.g. ARALDI, 2017; SOUZA; MARINS, 2017; RIBEIRO, 2013; GOHN, 2011), é cada vez mais comum o aprendizado e ensino online, evidenciando o meio digital como fonte de conhecimento e espaço pedagógico.

Segundo dados da Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2019 (CETIC.BR, 2020), no ano de 2019, 74% da população brasileira indica ter acesso à internet, levando a refletir em embora três em cada quatro brasileiras estejam de alguma maneira conectados, um não está, havendo um cenário de exclusão digital. Sobre as atividades realizadas na Internet em relação à educação, destaca-se que, entre o total de usuários de Internet, 40% estudou na Internet por conta própria. Ainda sobre as atividades realizadas, em relação ao consumo de multimídias, 74% do total de usuários da Internet assistiu a vídeos, programas, filmes ou séries pela Internet. E em relação aos tipos e conteúdo dos vídeos assistidos, 28% tutoriais ou videoaulas. Esses dados estatísticos nos permitem perceber que, de acordo com os autores citados anteriormente, há uma demanda e um mercado crescente para o ensino e aprendizado através da internet.

Neste trabalho, utilizo o termo “mídias sociais”, baseado no conceito apresentado por Telles. O autor indica que as mídias sociais são os “sites na internet construídos para permitir a criação colaborativa de conteúdo, a interação social e compartilhamento de informações em diversos formatos” (TELLES, 2011, p. 19), abrangendo, então, características de interação social e de produção e compartilhamento de conteúdo.

O YouTube², lançado no ano de 2005 (BURGESS; GREEN, 2009), se caracteriza como uma mídia social de compartilhamento de vídeos, onde os usuários podem tanto assistir, quanto publicar vídeos online, gratuitamente. A utilização do YouTube enquanto objeto de estudo ou parte da metodologia de pesquisa na área da Música é apontada por Rocha, Furtado e Rocha (2015). As autoras realizaram uma análise quantitativa das publicações científicas em música, sobre tal contexto, entre os anos de 2007 e 2014. Entre as categorias levantadas (ROCHA; FURTADO; ROCHA, 2015, p. 44-45), destacaremos os trabalhos encontrados no item “Avaliação de conteúdo dos vídeos”, visto que esse será o objeto de estudo deste trabalho.

Para Arroyo, Bechara e Paarmann (2017, p. 72), “os recursos virtuais como as mídias sociais tornam-se [...] um contexto instigante para a investigação no campo da educação musical”. Dessa forma, este trabalho versa sobre aspectos pedagógicos do canto, mais especificamente seus conteúdos e processos encontrados em vídeos no YouTube, enquanto mídia social, e aborda aspectos relacionados à pedagogia vocal e do ensino de música online. Desta forma, o

¹ Este artigo é um recorte e fruto de um trabalho de conclusão de curso, disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19461>.

² Neste trabalho, utilizo o termo “YouTube” grafado da mesma maneira que se é apresentado na plataforma.

presente artigo teve como ponto norteador a seguinte questão: como se caracterizam pedagogicamente os vídeos mais visualizados no YouTube para o ensino de canto?

A abordagem metodológica tomou como base a pesquisa documental. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 14), a pesquisa documental “propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”. Também levou-se em consideração a utilização da internet enquanto contexto e local de investigação, como ferramenta e instrumento de pesquisa (ARROYO; BECHARA; PAARMANN, 2017; FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011). Neste trabalho, compreendem-se os vídeos publicados na plataforma YouTube enquanto fontes documentais. Para compor o corpus documental, foram selecionados dez vídeos sobre o ensino de canto, com os maiores índices de visualização e oriundos de canais distintos.

Assim, este artigo buscou analisar as características e aspectos pedagógicos dos vídeos mais visualizados no YouTube para o ensino de canto. Mais especificamente, objetivou discutir aspectos relacionados aos conteúdos de vídeos pedagógicos no YouTube; identificar os vídeos e canais sobre o ensino de canto que tenham os maiores indicadores de visualização; e caracterizar e analisar as abordagens pedagógicas dos vídeos selecionados.

114 ■

2. Conteúdos de vídeos no YouTube para a Educação Musical

Para as reflexões desse tópico, utilizo fontes bibliográficas oriundas de um levantamento apresentado por Rocha, Furtado e Rocha (2015), em especial as vinculadas à área da Educação Musical, que discutem a avaliação de conteúdo de vídeos no YouTube.

Sobre a análise de conteúdos de vídeos do YouTube, Kruse e Veblen apresentam um estudo que buscou descrever e caracterizar 40 vídeos “instrucionais” com foco no ensino de música folclórica inspiradas na cultura indígena. O material é oriundo de sites especializados sobre o tipo de música analisada, incluindo também o YouTube (KRUSE; VELEN, 2012). Para tanto, eles selecionaram vídeos que ensinam a tocar instrumentos vinculados a práticas musicais folclóricas.

Um ponto destacado pelos autores é que todos os vídeos fazem parte de alguma coleção maior. Também foi indicado que é encontrado o uso de legendas e materiais complementares na maioria dos vídeos analisados (KRUSE; VELEN, 2012, p. 81-82). Em relação às características dos instrutores, Kruse e Veblen (2012, p. 82) constatam que a maioria são homens, todos brancos, e de “meia idade”. Sobre o objetivo musical identificado, há uma predominância na técnica dos instrumentos. E sobre os métodos de ensino, percebe-se o uso da imitação, onde os instrutores apresentam as formas corretas e erradas de tocar e indicam como solucionar os problemas (KRUSE; VELEN, 2012, p. 83).

Outro trabalho semelhante é apresentado por Whitaker, Orman e Yarbrough. As autoras realizaram um estudo descritivo analítico de caráter quantitativo, analisando 1.354 vídeos do YouTube que se enquadraram em conteúdos musicais.

As autoras chegaram às seguintes categorias e seus respectivos percentuais em relação ao total de vídeos analisados: performance (36%); processos de ensino (28%); relações públicas (27%); e indústria musical (10%). Houve ainda um percentual de 8% de vídeos que não estavam mais disponíveis (WHITAKER et al, 2014, p. 4). As características gerais apresentadas por elas indicam que “o número total de visualizações de todos os vídeos foi 10.718.483, com uma média de 7.928 visualizações por vídeo” (WHITAKER et al, 2014, p. 4). Em relação à duração dos vídeos, verificou-se que “a duração média [...] é de 243 segundos [dois minutos e três segundos]” (WHITAKER et al, 2014, p. 4).

Whitaker, Orman e Yarbrough apontam ainda que os resultados “mostraram que os vídeos de performance eram a maior proporção de vídeos relacionados à educação musical, e a maioria deles representava performances de piano/teclado [...] e conjuntos vocais” (WHITAKER et al, 2014, p. 7) (tradução nossa)³. Sobre os materiais relacionados à processos de ensino, foi indicado (WHITAKER et al, 2014, p. 5) que os vídeos tutoriais, ou seja, sem a presença de estudantes, representam 65% dos 381 resultados dessa categoria. Em relação ao conteúdo, predomina o desenvolvimento de habilidades de performance (65%).

Um ponto destacado por Whitaker, Orman e Yarbrough é que

embora não seja analisada sistematicamente, a observação casual mostrou uma ampla distribuição na qualidade desses vídeos instrucionais. Se os professores de música escolherem usar os vídeos do YouTube como uma ferramenta de ensino suplementar, um exame cuidadoso do conteúdo e métodos instrucionais deve ser realizado antes de os alunos serem expostos ao vídeo. Isso pode ajudar a garantir uma abordagem consistente para os alunos ao aprender conceitos musicais (WHITAKER et al, 2014, p. 7) (tradução nossa)⁴.

Por fim, as autoras afirmam que o YouTube “certamente pode ser vantajoso para o ensino e aprendizagem de música” (WHITAKER et al, 2014, p. 8) (tradução nossa)⁵. A partir deste pensamento se reforça a necessidade da compreensão dos aspectos relacionados aos processos pedagógico-musicais nessa plataforma, seja pelo uso de seus conteúdos em espaços institucionais de ensino, seja o próprio site enquanto espaço de ensino e aprendizagem.

Percebe-se, através desses trabalhos, a análise de características amplas e quantitativas sobre os vídeos no YouTube. Assim, este artigo visa aprofundar, de modo qualitativo, o estudo sobre os conteúdos pedagógicos publicados em mídias sociais.

³ No original: Our results showed that performance videos were the largest proportion of music education tagged videos, and the majority of these represented piano/keyboard performances (instrument category) and vocal ensembles (ensemble category) (WHITAKER et al, 2014, p. 7).

⁴ No original: although not systematically analyzed, casual observation showed a wide distribution in the quality of these instructional videos. If music teachers choose to use YouTube videos as a supplemental teaching tool, close examination of the instructional content and methods should be undertaken prior to students being exposed to the video (WHITAKER et al, 2014, p. 7).

⁵ No original: The site certainly could be advantageous to the teaching and learning of music (WHITAKER et al, 2014, p. 8).

3. Os vídeos mais vistos no YouTube sobre “aula de canto”

A utilização da internet como campo empírico e como instrumento de investigação do ensino e aprendizagem musical foi discutida por Arroyo, Bechara e Paarmann (2017). As autoras compartilham três pesquisas e discutem procedimentos metodológicos onde a internet se deu como “contexto e instrumento instigador para a pesquisa contemporânea na área da educação musical”, afirmando que “a discussão metodológica acerca da internet como contexto e como instrumento de pesquisa ainda carece de atenção” (ARROYO; BECHARA; PAARMANN, 2017, p. 68). Elas também acreditam que outras investigações poderão compreender as práticas de aprendizagem e ensino de música realizadas em ambientes digitais.

De acordo com o Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística, entende-se como documento “a unidade de registro de informações, qualquer que seja o suporte ou formato” (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 73). Neste trabalho, as fontes de informação têm como suporte a plataforma online YouTube e as unidades de registro são os vídeos publicados, o que conduz, então, à escolha da pesquisa documental enquanto abordagem metodológica para este trabalho.

Neste trabalho, consideramos os vídeos publicados enquanto a fonte documental, ou seja, “o corpus que [...] constitui o material a ser analisado pelo pesquisador” (PENNA, 2017, p. 122). Conforme mencionado anteriormente, para compor as fontes documentais foram selecionados dez vídeos⁶, por ser um quantitativo representativo. A seleção se deu em sequência, a partir do vídeo com o maior número de visualizações, através da ferramenta de busca do YouTube, utilizando as palavras-chave “aula de canto”, empregando o filtro de classificação por contagem de visualização.

De modo a obter uma maior diversidade, foram escolhidos vídeos de canais distintos, dentre os mais vistos no ranking de visualização. Quando houve repetição de um canal, foi escolhido o subsequente até totalizar a quantidade prevista. Uma vez selecionados os vídeos para análise, deu-se início à caracterização dos mesmos em uma tabela com os seguintes itens: título; quantidade de visualizações; de gostei; de não gostei; de comentários; duração do vídeo; data de publicação; canal; data de criação do canal; quantidade de visualizações do canal; de inscritos no canal; descrição do vídeo no canal; conteúdos e conhecimentos encontrados; e estratégias educativas abrangidas. Os primeiros 12 itens foram localizados na fonte documental e os dois últimos elencados através da análise dos dados.

Apresento a seguir uma breve descrição das fontes analisadas usando a classificação do indicador de visualização, começando do primeiro vídeo mais visto até o décimo, seguindo os critérios mencionados anteriormente.

Fonte 1: Técnica Vocal - Exercícios para afinação - Aquecimento Vocal (<https://youtu.be/84wAtbj9chA>). Tem 5.063.268 visualizações, foi publicado em 20/09/2015 pelo canal Moacir Manoel e tem 9 minutos e 35 segundos de duração. E apresenta dez exercícios vocais (bocca chiusa⁷, graus conjuntos⁸ e saltos⁹) no

⁶ Dados obtidos em 19 jun 2020.

formato karaokê, com acompanhamento instrumental e melódico.

Fonte 2: Aula de Canto para Iniciantes (dicas básicas) (<https://youtu.be/e9CxBCT3TWst>). Tem 4.743.003 visualizações, publicado em 14/08/2015 pelo canal MusicDot, com 23 minutos e 19 segundos de duração. E apresenta recursos gráficos visuais e exercícios vocais (bocca chiusa e graus conjuntos) e respiratório, há orientação e demonstração prática de como realizá-los.

Fonte 3: Como Ter Uma Voz Mais Bonita em 5 Minutos | Aula de Canto | Como Melhorar a Voz (<https://youtu.be/QigacfPmvhE>). Tem 2.561.891 visualizações, publicado em 11/06/2016 pelo canal Kauê Fratello, com quatro minutos e sete segundos de duração. E apresenta exercícios vocais (ressonância, bocca chiusa, colocação vocal e articulação), há orientação e demonstração prática de como fazê-los.

Fonte 4: SUA VOZ BONITA EM 3 MINUTOS - Como Cantar by Gláucia Quites (<https://youtu.be/5Q3jIBeNhZM>). Tem 2.489.608 visualizações, publicado em 19/04/2018 pelo canal Gláucia Quites, com cinco minutos e 30 segundos de duração. E apresenta exercícios vocais (aquecimento vocal, controle de ar e ressonância), há demonstração prática de como realizá-los.

Fonte 5: Exercícios Para Melhorar a Resistência Vocal (Aula de Canto) (<https://youtu.be/tNriPUytOn8>). Tem 2.441.372 visualizações, publicado em 15/04/2014 pelo canal Cifra Club, com dez minutos e nove segundos de duração. E apresenta recursos gráficos visuais e exercícios vocais (resistência vocal), há orientação e demonstração prática de como fazê-los.

Fonte 6: COMO CANTAR BEM E TER A VOZ BONITA EM 5 PASSOS - AULA DE CANTO (<https://youtu.be/tnyK0tn0MBI>). Tem 2.353.284 visualizações, publicado em 06/09/2018 pelo canal WÉLISON CÂMARA, com 10 minutos e 57 segundos de duração. E apresenta cinco aspectos sobre cantar (afinação, respiração, potência, projeção e ornamentos). Alguns exercícios são orientados e outros demonstrados.

Fonte 7: Aula de Canto - Básico #1 - Respiração 1 (https://youtu.be/Z6-dUR-y_Cl). Tem 1.846.146 visualizações, publicado em 03/01/2017 pelo canal Anny Cee, com cinco minutos e 53 segundos de duração. E apresenta exercícios para respiração, há demonstração prática de como fazê-los.

Fonte 8: Exercícios Melhore Sua Resistência Vocal [aula de canto] (https://youtu.be/dL_0BTubOsQ). Tem 1.198.603 visualizações, publicado em 21/09/2018 pelo canal Lei Penha, com três minutos e nove segundos de duração. E apresenta exercícios para resistência vocal no formato karaokê.

Fonte 9: Como cantar bem! (Aula para iniciantes) (<https://youtu.be/T2p1N2Nivhk>). Tem 1.016.793 visualizações, publicado em 01/10/2018 pelo canal Descomplicando a Música, com oito minutos e 33 segundos de duração. E apresenta orientações sobre tópicos a se observar no estudo do canto.

Fonte 10: Curso de Canto: Explorando a Voz (<https://youtu.be/KUU1UbbTpHw>). Tem 1.004.175 visualizações, publicado em 24/11/2014 pelo canal

⁷ Bocca Chiusa é entendida como a sonoridade do “ato de cantar com a boca fechada” (PAPAROTTI; LEAL, 2013).

⁸ Notas musicais em sequência (ex. dó, ré, mi, fá, sol).

⁹ Notas musicais alternadas (ex. dó, mi, sol).

CURSOSEDON, com nove minutos e 22 segundos de duração. E apresenta orientações sobre aquecimento vocal, ajustes vocais e corporais através de demonstração com um aluno.

É possível perceber que, no que compete aos conteúdos e conhecimentos dispostos nos vídeos, há predominância da presença de exercícios voltados à técnica vocal. Encontra-se foco em tópicos como respiração, resistência e colocação vocal. Em boa parte dos vocalises, há recorrência de trabalhos com *bocca chiusa* e escalas com cinco notas. Destaca-se também que o aquecimento vocal é citado em diversas fontes. Existe ainda a presença de conteúdos sobre ajustes vocais e corporais, além de estudo de repertório. Tais práticas são semelhantes a conteúdos trabalhos em aulas de canto presenciais.

Em relação aos aspectos pedagógicos, há predominância da demonstração prática dos exercícios propostos, levando então ao aprendizado por imitação. É recorrente a existência de recursos visuais que favoreçam a aprendizagem, como formatos de karaokê, textos e ilustrações em vídeo.

4. Características e aspectos pedagógicos dos vídeos

Somado aos dados obtidos através das fontes documentais, foi realizado o cruzamento com informações encontradas na literatura, tornando possível a análise documental e discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem musical, particularmente do canto, através de mídias sociais.

118 ■

4.1. Aspectos sobre os produtores e canais analisados

Inicialmente, vale destacar que entre o corpus analisado, no que compete às características dos instrutores, há predominância de mulheres, brancas e jovens. Destaca-se aqui questões de representatividade étnico-raciais e do perfil de professores nos processos pedagógicos-musicais, assim como identificado por Kruse e Veblen (2012), há pouca presença de negros entre os produtores de conteúdo investigados. Essa questão vem sendo debatida e discutida por autores na Educação Musical brasileira (e.g.: QUEIROZ, 2020; BATISTA, 2018), e nos atenta no sentido de refletir sobre quais identidades vêm sendo incluídas, e conseqüentemente quais são excluídas, nos processos de ensino e aprendizagem de música.

Outro dado a ser refletido é relativo às datas de lançamento dos canais. Os mais antigos foram lançados em setembro de 2007, sendo o Anny Cee iniciado no dia 10, e o cifraclub no dia 25. Enquanto o canal mais recente, MusicDot, foi iniciado em 14 de abril de 2014; levando-nos a perceber que tal prática de compartilhamento de conteúdo no YouTube já existe há um tempo considerável. Ainda em relação às datas das publicações, atualmente é possível que novos vídeos sejam baseados em conteúdos postados em anos anteriores (como identificado na fonte 8). Assim, hoje, novos caminhos e novas propostas podem ser mesclados com materiais antigos e publicados no YouTube.

Destaco ainda um fato recorrente. Diversos produtores (fontes 3, 4, 6 e 7) incentivam a interação dos usuários solicitando comentários (com dúvidas e

sugestões), likes e compartilhamentos.

4.2. Reflexões sobre características técnicas e quantitativas

O vídeo mais reproduzido alcançou 5.063.268 visualizações, enquanto o décimo, e último na classificação, foi visto 1.004.175 vezes. Percebe-se que todas as dez produções analisadas possuem mais de um milhão de visualizações. Em relação à duração dos vídeos, identificou-se que o mais longo tem 23 minutos e 19 segundos, enquanto o mais curto tem três minutos e nove segundos. Em média, as dez publicações analisadas tem nove minutos e 3 segundos.

Conforme visto anteriormente, ao observar vídeos relacionados à educação musical, a média percebida por Whitaker, Orman e Yarbrough (2014), foi de dois minutos e 3 segundos. Percebe-se então que para o ensino de canto, os vídeos podem tomar um tempo de duração consideravelmente maior. Ao discutir sobre o tamanho dos vídeos, para a área de marketing digital, Telles (2010) aponta que “a experiência mostra que o ideal são vídeos de até três minutos. Vídeos maiores devem ser reservados para o conteúdo educacional ou webséries”. Esta afirmação sustenta e torna compreensível a média de duração observada nos vídeos para o ensino de canto.

Um aspecto, destacado por Araldi (2013), relaciona o tempo/espço ao processo pedagógico online, e pode ser percebido ao analisar as datas de publicação dos vídeos. Identifica-se que, dentre o corpus documental analisado, os vídeos mais antigos datam de abril e novembro de 2014 (fontes 5 e 10, respectivamente), enquanto os mais novos foram publicados em novembro de 2018 (fontes 9 e 8, respectivamente). Visto que a coleta de tais dados foi realizada em junho de 2020, nota-se que houve, pelo menos, um intervalo de dois anos para os vídeos ocuparem o ranking dos dez mais visualizados, acumulando, ao menos, um milhão de visualizações. Os dois vídeos mais reproduzidos datam de setembro e agosto de 2015, respectivamente, o que também nos leva a refletir sobre o tempo necessário para haver um grande alcance e projeção dos conteúdos.

Percebe-se também que durante essa linha do tempo, os conteúdos publicados em um ponto do passado, são novamente visualizados em momentos do presente; acumulando o número de reproduções e aumentando então o índice de visualização, e conseqüentemente, seu alcance e visibilidade. Tal fato corrobora com a ideia de mudança de espaço/tempo apresentada por Araldi (2013).

4.3 Aspectos do ensino online nas produções

É importante refletir sobre as possibilidades que o formato vídeo oferece, no contexto digital. Na fonte 2, percebe-se que foi utilizada a combinação de ângulos diferentes, exibidos simultaneamente, de modo que tal recurso favorece a compreensão visual do que está sendo exposto. Da mesma forma, recursos gráficos visuais também podem ser acrescidos à gravação. A exemplo de caixas contendo a letra da música (fonte 2), palavras-chave sobre o tema (fonte 6), entre tantas possibilidades.

Através da leitura dos títulos dos vídeos, percebe-se uma semelhança entre

as fontes 3, 4 e 6. Ambos os vídeos oferecem “como” ter uma “voz bonita” em um determinado tempo (fonte 3 e 4) ou “como” cantar bem em uma determinada quantidade de etapas (fonte 6). Essa forma de chamar a atenção é característica de ações de marketing digital, e utiliza modelos para criação de títulos de conteúdo (OLIVEIRA, 2016).

Araldi (2013) nos chama a atenção para o protagonismo dos usuários livres para criar seus próprios conteúdos. Podemos perceber esse fato com o exemplo da instrutora Anny Cee (fonte 7) que atua em um vídeo dentro de um canal institucional (fonte 2), mas também produz conteúdos em um canal pessoal.

Além dos títulos, outra similaridade foi percebida entre a condução pedagógica e a sequência de conteúdos. Nas fontes 3 e 4, as ideias e exercícios propostos são bastante próximos. A fonte 3 indica que para ter uma “voz bonita”, os passos são: aquecimento vocal (com vibração de língua); exercício de ressonância (com bocca chiusa); e exercício de “encaixe” da voz, ou seja, colocação da voz, realizados diariamente. Enquanto, de modo semelhante, a fonte 4 apresenta que uma “voz bonita” é alcançada com constância diária de: aquecimento vocal (com vibração de língua); vocalização das vogais “ú” e “ô”; exercício de ressonância (com bocca chiusa); e abertura da sonoridade (combinação de bocca chiusa e a vogal “á”), o que também pode ser percebido como trabalho de colocação vocal. Há de se considerar que o intervalo de publicação entre os dois vídeos é de cerca de dois anos. Esse fato nos chama a atenção no sentido de que todo conteúdo publicado pode ser reutilizado em novas publicações; ficando então a reflexão dos limites éticos e de proteção de propriedade intelectual implicados nesse contexto digital.

Ainda nesse sentido, outra semelhança identificada se deu entre as fontes 5 e 8. A fonte 5 apresenta orientações pedagógicas para o aprimoramento da resistência vocal, através da fala de uma instrutora e de recursos visuais, como apresentado anteriormente. Entre os recursos utilizados, há uma tela, como um karaokê, onde há a execução do exercício com acompanhamento instrumental. Essa tela é o conteúdo da fonte 8, onde não há orientações verbais, apenas o recurso de karaokê. Ao ler a descrição do vídeo, identifica-se um link que direciona para as orientações e leva para a fonte 5. No entanto, destaca-se que o canal onde se encontra a fonte 8 não apresenta de forma explícita uma parceria com o canal responsável pela fonte 5.

4.4 Reflexões sobre os conteúdos vocais e as abordagens pedagógicas

Conforme indicado anteriormente, boa parte das fontes apresentam conteúdos voltados ao desenvolvimento da técnica vocal. Identificou-se que apenas a fonte 9 abordou aspectos mais amplos sobre o ato de cantar e o estudo de canto. Foi possível identificar poucas ocorrências de estudo de repertório. Apenas as fontes 2, 6 e 10 trouxeram esse aspecto em seus conteúdos. Isto nos leva a refletir e pensar no quanto a pedagogia vocal tem alcançado aspectos ligados à interpretação musical nos processos formativos, incluindo questões relacionadas à musicalidade. Levantando também questionamentos sobre possíveis divergências entre o que estudantes querem aprender e o que professores querem ensinar.

Dentre os conteúdos pedagógicos encontrados, há o uso recorrente de

exercícios vocais, os vocalises. Segundo Cyrene Paparotti e Valéria Leal (2013, p. 177), a vocalização, ou seja, “o ato ou efeito de vocalizar” é o “conjunto de exercícios e métodos usados para trabalhar e disciplinar a voz”. As autoras ainda detalham mais, ao apontar que vocalizar é “modular a voz sobre uma vogal ou consoante” (PAPAROTTI; LEAL, 2013, p. 117). Convém destacar também que “nenhum vocalise deveria ser cantado sem uma intenção técnica por detrás dele” (MILLER, 2019, p. 35), levando-nos a compreender que todo exercício vocal deve ter um objetivo técnico explícito.

Entre os exercícios vocais apresentados, houve predominância de exercícios em *bocca chiusa* (fontes 1, 2, 3,4). De acordo com Miller (2019, p. 112-113), essa forma de vocalização é utilizada enquanto exercício para “estabelecer equilíbrio de ressonância (*impastazione*) no canto”. Confirmando o objetivo proposto pelas fontes analisadas. Ainda em relação à execução de tal exercício, Paparotti e Leal (2013) indicam que:

o exercício em *bocca chiusa* ou humming deve ser executado com grande abertura da cavidade oral, porém com os lábios selados. A emissão deverá ser feita sobre qualquer vogal nasal [...]. A língua deve ser posicionada atrás dos dentes incisivos inferiores. (PAPAROTTI; LEAL, 2013, p. 158)

■ 121

Além de vocalises voltados à técnica vocal, também houve bastante incidência de exercícios destinados ao aprimoramento da respiração (fontes 2, 5, 6, 7 e 9). A importância desse tópico também é percebida ao identificar que em todas as obras (PAPAROTTI; LEAL, 2013; MILLER, 2019) utilizadas neste trabalho para discutir elementos da pedagogia vocal, existe um capítulo específico apenas para tratar da respiração no canto.

Embora haja conteúdos para aqueles que já cantam, além de vídeos em que essa distinção não é apresentada, percebe-se que há predominância de vídeos destinados para iniciantes no canto. Fato este também identificado por Kruse e Veblen (2012), como visto anteriormente. Ainda sobre esse aspecto, convém comentar que haverá sempre alunos iniciando seus estudos, de modo que conteúdos destinados à iniciantes funciona também como uma forma de atrair novos estudantes.

Um fato identificado por Whitaker, Orman e Yarbrough (2014) também foi percebido nas fontes. Dentre os dez vídeos analisados, em apenas um há a presença de estudantes. Em relação aos conteúdos para o aprendizado de canto, há predominância de vídeos tutoriais, consoante a classificação dos autores. Embora a maioria dos vídeos contenha orientações verbais, duas fontes não dispõem de mediação humana, nem orientações verbais (fontes 1 e 8).

Assim sendo, conforme as discussões apresentadas, através das características percebidas nos vídeos investigados, foi possível analisar conteúdos e abordagens pedagógicas destinadas aos processos pedagógicos de canto no YouTube.

5. Considerações finais

Discutir as práticas pedagógicas de ensino de música em mídias sociais se fez pertinente, no sentido de oferecer práticas de ensino e aprendizagem musical adequadas aos tempos contemporâneos. Foi possível perceber que o ensino online apresenta características próprias que podem ser integradas em nossas práticas profissionais. Dessa maneira, através dos dados apresentados, caracterizamos o YouTube enquanto espaço de ensino e aprendizagem musical. Em vista disso, enquanto professores/produtores de conteúdo devemos nos atentar à atuação profissional desempenhada nesse meio, considerando também as características específicas dos alunos/usuários nesse processo

No que compete à análise dos vídeos investigados, foi notório o foco de conteúdos em relação à técnica e habilidades vocais, sem estarem necessariamente aplicadas à prática musical através de repertórios. Esse cenário nos chama a atenção e pode ser um alerta, no sentido de buscar esforços para desenvolver práticas pedagógicas mais próximas da expressividade artística e da musicalidade. Esse aspecto se relaciona com concepções contemporâneas defendidas por estudiosos da área da Educação Musical (e.g. PENNA, 2018; FRANÇA, 2009).

Deve-se destacar ainda as limitações identificadas no decorrer do trabalho, ao investigar os conteúdos dos vídeos. Percebe-se que não foi o foco do trabalho verificar os processos pedagógicos de modo amplo, no entanto, ainda assim, através dos vídeos analisados, constatou-se que não houve intenção explícita de diálogo, mas sim um processo de transmissão de conhecimentos. Tal característica é discutida em trabalhos (e.g. SOUZA; MARINS, 2017) sobre práticas massivas de educação à distância.

No âmbito dos conteúdos existentes no YouTube, uma possibilidade futura é a análise dos comentários realizados pelos usuários, identificando a percepção de quem assiste os vídeos. Além de estudos que investiguem práticas pedagógicas de outros instrumentos.

Assim, através dos dados levantados e das discussões apresentadas, foi possível analisar as características e aspectos pedagógicos dos vídeos mais visualizados no YouTube para o ensino de canto. Desta forma, percebe-se que a compreensão da temática do ensino de música online e o ambiente das mídias sociais se faz cada vez mais pertinente.

Referências

ARALDI, Juciane. Impactos das tecnologias e a mudança na cultura da aprendizagem musical: um estudo sobre redes sociais e educação online. In: Congresso Anual da ABEM, 21, 2013, Pirenópolis.

Anais. Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1223-1233

ARALDI, Juciane. Educação musical online e semipresencial: possibilidades metodológicas na extensão universitária. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 23, 2017, Manaus.

Anais. Manaus: ABEM, 2017.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística.** Rio de Janeiro:

Arquivo Nacional, 2005. Disponível em: <http://conarq.gov.br/publicacoes-tecnicas.html> Acesso em 21 jul 2020

ARROYO, Margarete; BECHARA, Sílvia Regina C. C.; PAARMANN, Heraldo. Educação musical, jovens e pesquisa na internet: compartilhando procedimentos metodológicos. **OPUS**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 67-90, dez. 2017. ISSN 15177017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2017c2304>. Acesso em: 28 ago. 2020.

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. **Orfeu**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 111-135, 2018. DOI: 10.5965/2525530403022018111. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018111>.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **You Tube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade. tradução Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC Domicílios 2019. 1º ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2019/> . Acesso em 01 dez 2020

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

GOHN, Daniel Marcondes. **Educação musical a distância**: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

KRUSE, Nathan B.; VEBLEN, Kari. Music Teaching and Learning Online: Considering YouTube Instructional Videos. **Journal of music, Technology & education**, v. 5, n. 1, 2012. p. 77-87.

MILLER, Richard. **A estrutura do canto**: sistema e arte na técnica vocal. Trad. Luciano Simões Silva. 1º ed. São Paulo: É Realizações, 2019.

OLIVEIRA, Iaponira. **24 modelos de títulos criativos para usar em seus conteúdos**. Marketing com Digital, 29 fev de 2016. Disponível em: <https://marketingcomdigital.com.br/modelos-de-titulos-criativos/>. Acesso em 01 nov 2020.

PAPAROTTI, Cyrene; LEAL, Valéria. **Cantonário**: Guia prático para o canto. 2º ed. Brasília: Musimed, 2013.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. 2º ed. Porto Alegre: Sulina, 2017

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA Revista de Antropologia e Arte**, v. 1, n. 10, p. 153-199, 18 ago. 2020. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3536>

ouvrouver ■ Uberlândia v. 18 n. 1 p. 111-124 jan. | jun. 2022

RIBEIRO, Gianni Mendes. Educação musical a distância online: desafios contemporâneos. **Revista da Abem**, Londrina, v. 21, n. 30, p.35-48, jan.jun 2013.

ROCHA, Daniela; FURTADO, Gláucia; ROCHA, Edite. O YouTube como ferramenta tecnológica na pesquisa em Música. **Modus**, Belo Horizonte, v. 10, n. 16, p. 39-50, mai. 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo/RS, ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acesso em: 28 ago 2020.

SOUZA, Tomás Teixeira de; MARINS, Paulo Roberto Affonso. MOOCs: Mapeamento e Análise de Cursos de Música em Plataformas de Ensino a Distância. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 23, 2017, Manaus. **Anais**. Manaus: ABEM, 2017.

TELLES, André. **A revolução das Mídias Sociais: Cases, Conceitos, Dicas e Ferramentas**. 2ª ed. São Paulo: M. Book, 2011.

124 ■

WHITAKER, Jennifer A.; ORMAN, Evelyn K.; YARBROUGH, Cornelia. Characteristics of "Music Education" Videos Posted on YouTube. **Update: Applications of Research in Music Education**, v. 33, n. 1, p. 49-56, 11 jul 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F8755123314540662>.

Recebido em 19/01/2022 - Aprovado em 15/01/2022

Como citar:

MARQUES, G. de L. Conteúdos pedagógicos em mídias sociais: aspectos e características do ensino de canto no YouTube. *ouvirOUver*, v. 18, n. 1, p. 111-124, jan./jun. 2022. DOI: 10.14393/OUV-v18n1a2022-60722.



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

“As Canções”: emoções a *capella*

HELENA OLIVEIRA TEIXEIRA DE CARVALHO

■ 125

Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e mestre em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Comunicação da UFJF, atualmente é doutoranda em Artes no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Bela Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa Cinema, onde pesquisa a obra do cineasta Eduardo Coutinho. É realizadora, diretora e produtora do curta “TRANSformação”, exibido no Festival Primeiro Plano, de Juiz de Fora (MG), em 2016.

Filiação institucional: Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Bela Artes da Universidade Federal de Minas Gerais

■ RESUMO

O presente artigo pretende compreender como Eduardo Coutinho trabalha sua poética musical e como esta contribui para a vitalidade de seus documentários. A partir de uma análise descritiva analítica e interpretativa do filme *As Canções* (2011), objetiva-se detectar os modos de operação da música nas chaves do sentido, das sensações e dos sentimentos. Para tanto, partiremos da hipótese de que o filme pode conter estratégias que tem como alvo fazer emergir sentimentos naquele que o aprecia e que o som é uma ferramenta crucial dessa estratégia.

■ PALAVRAS-CHAVE

Artes, cinema, documentário, música popular, Eduardo Coutinho

■ ABSTRACT

This article aims to understand how Eduardo Coutinho works his musical poetics and how it contributes to the vitality of his documentaries. From an analytical and interpretative descriptive analysis of the film *As Canções* (2011), the objective is to detect the modes of operation of music in the keys of meaning, sensations and feelings. To do so, we will start from the hypothesis that the film may contain strategies that aim to make feelings emerge in those who appreciate it and that sound is a crucial tool of that strategy.

126 ■

■ KEYWORDS

Arts, cinema, documentary, popular music, Eduardo Coutinho

1. Introdução

Com a chegada da técnica do som direto, que permite a sincronização entre imagem e áudio, o cinema documentário passou a explorar as micronarrativas de histórias de vida, através da técnica da entrevista, o que se tornou a matriz de alguns filmes do gênero. O cineasta brasileiro Eduardo Coutinho também apostava na narrativa do outro e construiu sua obra centrada em depoimentos orais sobre histórias de vida de pessoas comuns. Coutinho teve papel de destaque no cenário do documentário brasileiro contemporâneo, sendo considerado uma referência do gênero, principalmente pela forma como trabalhava a técnica da entrevista, que o próprio diretor preferia chamar de conversa, de forma que o que se tinha na edição final eram filmes com o que Consuelo Lins (2004) chamou de “palavra filmada” e com narrativas marcantes e cheias de vitalidade.

No presente artigo partiremos da premissa que a vitalidade dos filmes de Coutinho está, entre tantas outras coisas, nas estratégias musicais que, segundo Guilherme Maia (2015), tinham funções estruturais e o objetivo fundamental de colocar em movimento os sentimentos do espectador. Ainda segundo Maia, o diretor trabalha uma poética que se descarta de música composta para o filme e da exploração do plano extradiagético, fazendo da canção popular, interpretada majoritariamente a *capella* por personagens do mundo representado, um importante recurso para a produção de efeitos de natureza emocional no espectador.

Nesse sentido, propõe-se um estudo sobre o filme “As Canções”, 2011, um dos últimos de Coutinho e que tem o dispositivo construído a partir da pergunta “Qual é a música que marcou sua vida?”. Dirigido por Eduardo Coutinho, traz os depoimentos de 18 pessoas que contam histórias de suas vidas e cantam uma canção pela qual têm especial afeição por estarem relacionadas com uma experiência de natureza sentimental importante pela qual passaram. O filme começa com a performance musical de uma mulher e já na cena inicial pode-se observar sua força dramática. A maioria das canções são músicas populares brasileiras, de artistas como Roberto Carlos, Vinícius de Moraes e Jorge Ben e todas são cantadas a *capella*.

Nossa análise terá foco especial na construção da trilha de áudio e da imagem e nos procedimentos de montagem, fazendo inferências acerca do modo como a música pode estar contribuindo para mobilizar afetos no espectador. A partir de uma análise descritiva analítica e interpretativa, objetiva-se detectar os modos de operação da música nas chaves do sentido, das sensações e dos sentimentos. Para tanto, partiremos da hipótese de que o filme pode conter estratégias que tem como alvo fazer emergir sentimentos naquele que o aprecia e que o som é uma ferramenta crucial dessa estratégia.

2. A poética musical dos documentários de Coutinho

A música sempre foi um elemento presente na obra de Coutinho, contudo, a forma como é trabalhada nos documentários foi mudando ao longo do tempo, até se consolidar um “projeto musical singular, austero, engenhoso e

emocionante” (MAIA, 2015, p.96). Como destacado anteriormente, o presente artigo seguirá a hipótese de Maia de que o programa musical de Coutinho foi esculpido obra a obra. Para tanto, será feita uma breve análise da poética musical desde “Cabra Marcado para Morrer” (1984) até o documentário “As Canções” (2011), foco deste trabalho.

Em “Cabra Marcado para Morrer” (1984), ouve-se, logo no início do filme, uma música extradiegética que traduz a ideia de que a história será permeada de tristeza e tensão. Maia destaca que toda a trilha sonora do filme opera seguindo o modelo tradicional de música de filmes, agregando signos sonoros e produzindo efeitos emocionais no espectador.

Utilizando a noção de valor acrescentado de Michel Chion (2011), podemos dizer que a música [...], atuando sempre no plano extradiegético, agrega ao filme signos sonoros que remetem à região do Brasil onde as histórias são tecidas, na função que Gorbman (1987) classificaria como *referencial narrativa*, e signos de tensão e tristeza que operam aderidos ao intenso sentimento de nostalgia e aos conflitos que emergem da história que nos é contada pelas imagens, narrações e depoimentos. (MAIA, 2015, p.100)

128 ■

Contudo, estratégias musicais dessa natureza serão descartadas ao longo da carreira do diretor, sendo substituídas pelo agenciamento de canções *a capella*, que se tornaria a marca mais nítida das trilhas sonoras de Coutinho.

Segundo Maia, indícios dessa poética musical podem ser observados em “Santa Marta: duas semanas no morro” (1987), em que toda a música do filme foi composta e interpretada por moradores do morro. Nesse filme observa-se um trânsito das canções entre os planos diegético e extradiegético. “Santa Marta” tem uma importância estratégica na trajetória do diretor, conforme destaca Lins: “ele iria imprimir mudanças significativas na sua forma de filmar, abrindo um campo de possibilidades para o cinema do diretor, tanto no que diz respeito à técnica, quanto à metodologia de realização e montagem” (LINS, 2004, p.58). No documentário de 1987 observa-se opções estéticas comuns à “Cabra Marcado”, mas também que serão abandonadas nos filmes seguintes, de forma que nos permite identificar rupturas e continuidades na trajetória de Coutinho.

No início de “Boca do Lixo” (1993) ouve-se sons percutidos em metal e madeira e uma música áspera que se adere às imagens “feias” do lixão. Com a sequência inicial já é possível observar que Coutinho irá explorar a dimensão sensorial dos sons. “Música e ruídos do trabalho no lixão aparecem misturados em uma heterofonia polirrítmica que contribui decisivamente para a emergência de um forte sentido de caos, desordem e desconforto, em total empatia com as imagens” (MAIA, 2015, p.103). No longa também é possível notar a mesma estratégia musical do filme anterior, no que diz respeito ao agenciamento de canções. Maia destaca a sequência em que Coutinho pergunta a filha de Dona Cícera (uma das personagens) o que ela queria ser na vida e a jovem responde que gostaria de ser cantora. O diretor pergunta então o que ela gosta de cantar e ela responde que gosta de música sertaneja. Em seguida corta para a imagem da moça cantando a capella:

Corta para um plano conjunto dela em pé, com as mãos no bolso, cantando uma canção que diz: “Nunca imaginei que você quisesse de mim uma noite só de prazer”. No momento em que as palavras da canções dizem “a emoção que senti por você”, corta para um plano mais próximo que a mostra de olhos fechados, parecendo experimentar os sentimentos que as palavras cantadas evocam, ou seja, é a dimensão sentimental do discurso que ocupa o proscênio da representação. (MAIA, 2015, p.104)

“Santo Forte” (1999) marca o início da fase em que Coutinho fará filmes baseados essencialmente na fala de personagens. Lins (2004) destaca que nesse momento o diretor assume de vez a depuração gradual de muitos elementos estéticos que havia feito ao longo dos seus documentários e se concentra no fundamental: o encontro, a fala e a transformação dos personagens. Entre esses elementos estão a música extradiegética e a participação de um compositor no processo de criação.

Maia ressalta que “Santo Forte” recorre pouco às canções, mas elas estão lá em uma dimensão quantitativa e qualitativamente suficiente para poder observar uma linha de continuidade com os programas musicais dos filmes anteriores. Dois personagens do filme, Dona Thereza e Braulino, cantam *a capella* em momentos distintos. Enquanto a imagem mostra D. Thereza andando pelas ruas da favela, ouve-se uma voz feminina cantando uma música romântica. A seguir a montagem faz a voz ancorar na imagem da própria personagem interpretando a canção. Braulino é inicialmente apresentado em primeiro plano e canta “Só o home”, de Edenal Rodrigues. Nesse caso, a canção estabelece vínculos com o tema centra do filme, ao se referir a Exu. O canto de Braulino segue para o plano seguinte, em que se vê ele e Coutinho andando pelo morro. “Nestes dois exemplos, podemos ver a continuidade do canto *a capella* captado no set, estratégias de “atração” das canções para o texto fílmico, da preferência por pessoas que cantem com afinação e qualidade timbrística [...]” (MAIA, 2015, p.106).

Em “Santo Forte” vê-se um trânsito entre planos diegéticos e extradiegéticos e o descolamento entre imagem e som, estratégias que podem ser observados em todos os filmes analisados até aqui. Entretanto, como destacado anteriormente, a música extradiegética fica cada vez mais rara, com destaque maior para o canto *a capella*.

“Babilônia 2000” (2001) apresenta o mesmo trânsito entre planos diegéticos e extradiegéticos e a preferência pelas canções *a capella*. Logo na conversa com a primeira entrevistada, Fátima, o tema música já aparece. Nesse momento ela fala dos seus gostos musicais. Pouco mais adiante no filme, Fátima aparece em outro local, onde irá cantar uma canção de Janis Joplin. Maia destaca que nessa sequência fica evidente que Coutinho não quis gravar a performance musical no primeiro depoimento, mas no local onde ele diz que foram feitas cenas de “Orfeu do Carnaval” (1959), de Marcel Camus. “Ao menos no que diz respeito aos programas musicais dos seus filmes, ao contrário de correr ‘o risco do real’, o que nos é dado à audiovisual parece ser fruto de um minucioso planejamento” (MAIA, 2015, p.105).

No longa há mais três personagens que fazem performances cantadas.

Maia destaca que “Edifício Master” (2002) é um ponto culminante no programa musical do diretor:

Edifício Master (2002) pode ser considerado um ponto de inflexão no programa musical de Coutinho, uma tomada de decisão no sentido de depuração da estratégia e de um movimento em direção a uma austeridade na dimensão da montagem da música. Aqui não há mais descolamentos entre o que se ouve e o que se vê, e isso poderá ser observado em quase todos os filmes posteriores. (MAIA, 2015, p.107)

No filme de 2002 vários personagens fazem performances musicais, tanto cantando *a capella* quanto tocando instrumentos. Entretanto, o ponto chave do programa musical do documentário é o momento em que o personagem Henrique, ex-funcionário da Panam, canta “My Way” acompanhado de um aparelho de som, depois de afirmar que conheceu Frank Sinatra, autor da música. Durante a conversa, Henrique conta que a letra de “My Way” fala da sua própria vida, demonstrando uma relação afetiva muito forte com a canção. Ao cantar a música, o personagem chega às lágrimas e o filme mostra com destaque sua emoção. Nesse momento, é possível observar o engajamento sensorial e emocional que o filme busca no espectador através da poética musical. “Peões” (2004), “O Fim e o princípio” (2006) e “Jogo de Cena” (2007) recorrem pouco a música. Nos três documentários sua presença é no plano diegético, associada a experiência sensorial e emocional que o filme oferece ao espectador.

A partir dessa breve análise do uso da música nas obras de Coutinho, pode-se observar que o diretor foi ao longo dos filmes descartando a música extradiegética e valorizando os sons diegéticos e, principalmente o canto *a capella* pelos personagens. Dessa forma, pode-se dizer que o programa musical do diretor foi construído nas dimensões sensorial e afetiva, produzindo uma dinâmica de disposições sensoriais no espectador e operando nas chaves das afeições e emoções, isto é, na capacidade de sentir das pessoas. Ou seja, os documentários possuem estratégias que fazem emergir sentimentos naquele que os aprecia.

3. O canto amador e a desterritorialização

Como observado na seção anterior, desde “Santa Marta – duas semanas no morro”, cantar foi uma das principais maneiras dos personagens reais de Coutinho construírem uma narrativa de si e se revelarem para o diretor e para a câmera. “Ao cantar, as pessoas se reinventavam e assumiam mais plenamente o ‘teatro de si mesmas’ que Coutinho buscava estimular em suas conversas” (Mattos, 2019, p.233). Nesse contexto, pode-se pensar a poética musical do diretor segundo o conceito de canto amador de Cláudia Gorbman e trabalhado por Cristiane Lima. De acordo com Lima (2019), o canto amador trata-se de situações quando a música surge no filme interpretada por pessoas comuns, que têm pouca ou nenhuma formação musical, fora de qualquer contexto de trabalho ou de música. “Pessoas que são ouvintes de músicas feitas por outras pessoas, mas que, por força da

própria situação da filmagem, se põem a cantar”. (Mattos, 2019, p. 194). É um momento no qual se explora também os gestos, a qualidade da voz, o olhar da personagem, além das questões técnicas, como o trabalho de câmera, edição e mixagem de som.

Estes tendem a ser momentos descartáveis, quando as personagens cantam da forma como as pessoas fazem normalmente na vida real: você pode cantarolar enquanto limpa a cozinha ou acompanhar um tema familiar de programa de TV, ou juntar-se a um amigo cantando uma música cuja letra se encaixa na ocasião ou cujo cantor você está imitando. Eu chamo tais cenas de “canto amador”, por falta de outro termo conciso para um canto que, na concepção de uma história de filme, não é um desempenho profissional, e é feito com o som sincronizado com índices adequados de um realismo espacial, sem o apoio mágico de uma orquestra. É uma organização da voz no filme que pode parecer marginal, mas pode muito bem contribuir para nossa compreensão das possibilidades da fala, música e canções no cinema. (GORBMAN apud LIMA, 2019, p. 194)

■ 131

Nos filmes de ficção, o canto amador é raro e não costuma ser objeto de interesse dos estudiosos de musicais. Já no documentário brasileiro, Lima ressalta que são poucos os que fizeram uso do canto amador, com destaque para exemplos como “A falta que me faz” (Marília Rocha, 2009), em que uma moça canta uma música sertaneja de sucesso; “Notícias de uma guerra particular” (João Moreira Salles, 1999), onde um jovem canta o “Rap das Armas” enquanto percorre as ruas e becos da favela; e “Vou rifar meu coração” (Ana Rieper, 2012) em que algumas pessoas cantam ao relatar sua relação com a música brega. A autora ainda destaca que os demais exemplos em que se pode encontrar o canto amador são da obra de Coutinho, como foi apresentado anteriormente.

Em todos esses exemplos citados, tanto dos filmes de Coutinho quanto em outros documentários, o canto amador aparece de forma episódica. Contudo, em “As Canções” (2011), um dos últimos filmes do diretor, o canto amador deixa de aparecer dessa forma e passa a ser trabalhado de forma sistemática. Mattos destaca que o canto amador se transformou assim em um dispositivo, ou seja, um procedimento estruturador da *mise-en-scène* e orientador da abordagem escolhida, como será analisado mais a frente.

Leonardo Vidigal (2008) destaca que ao abordar o conceito de territorialização, Deleuze e Guattari (1987) destacam que o elemento musical em sua expressividade rítmica se mostra como um agente a demarcar o território. Os filósofos consideram “a territorialização como a composição de uma dada ordem, uma dada ancoragem, que estabiliza as relações possíveis em um espaço, uma forma de se abrigar do fluxo caótico da existência e permitir assim a produção de novas formas de expressão” (DELEUZE; GUATTARI apud VIDIGAL, 2008, p. 37). A música demarca o território a partir de meios variados, chamados pelos autores de *ritornelo* que, segundo Vidigal, na teoria musical designa um conjunto de notas repetidas em uma peça, o bloco de conteúdo da própria música. Segundo Deleuze

e Guattari (1997), esse bloco tem o poder de fazer emergir as qualidades que definem um território.

Da mesma forma que a música está no centro da delimitação do território, ela também está em sua dissolução, expressada pelo conceito de desterritorialização.

Este seria um movimento de se lançar para fora desse abrigo, muitas vezes através de uma perda de controle ou do equilíbrio adquirido, como na situação em que um instrumentista ou um ouvinte se sentem arrebatados pela música e perdem a referência de onde estão, como na dança mais intensa que faz esquecer do momento presente. É a própria música que se apresenta como responsável pela desterritorialização do *ritornelo*. (DELEUZE; GUATTARI apud VIDIGAL, 2008, p.37)

Vidigal (2008) destaca que o modo como a música afeta os indivíduos, coletividades e a composição de obras audiovisuais pode fazer com que ela se desterritorialize de diversas maneiras a partir das múltiplas relações entre os elementos envolvidos, condicionada por algumas características presentes em filmes e vídeos.

O território sempre foi uma questão importante na obra de Coutinho. Em filmes como “Santa Marta duas semanas no morro” (1987), “Boca do Lixo” (1993), “Santo Forte” (1999), “Babilônia” (2000) e “Edifício Master” (2002) o território físico é bem demarcado e considerado parte do dispositivo. Contudo, a música, especialmente o canto amador, presente nesses filmes não delimita esse território, configurando uma desterritorialização, pois leva os personagens que cantam a perderem a referência de onde estão. Um exemplo muito marcante disso é a performance de “My Way” por Henrique em “Edifício Master”. Pode-se observar que a música afeta o personagem de tal maneira que o leva para longe daquele espaço físico, para suas lembranças e emoções, fazendo com que o espectador também seja afetado e se desterritorialize junto com o personagem, indo para territórios além do filme.

Em “Jogo de Cena” (2007), “Moscou” (2009) e “As Canções” (2011), Coutinho trabalha o território de uma nova forma. Aqui não há mais o território físico como unidade entre os personagens, mas o espaço do teatro, do palco. A territorialização nesses três filmes é simbólica: um espaço físico que simboliza as relações estabelecidas naquele espaço e que pressupõe atuações e performances. Nos documentários que tem cenários minimalistas, a música também configura a desterritorialização, levando os personagens, imersos em suas emoções, a outros lugares, além do palco e da cadeira diante do diretor (no caso de “Jogo de Cena” e “As Canções”).

4. “As Canções”

Em “As Canções” (2011), a música deixa de aparecer de forma episódica e passa ser o centro da narrativa. Pensado a partir da pergunta “Qual música marcou

a sua vida?”, o documentário nos mostra pessoas que contam histórias de suas vidas e cantam uma canção que tem um significado especial por estar relacionada com uma experiência importante pela qual passaram, especialmente de natureza sentimental. Durante dois meses sua equipe percorreu as ruas do Rio de Janeiro em busca de personagens. O pré-requisito para participar era ter uma boa história sobre alguma canção e saber cantar minimamente bem, como destaca Maia:

O dispositivo que subjaz ao programa musical de Coutinho não se baseia somente em atrair para o filme ‘pessoas que cantam’, mas pessoas que ‘cantam bem’. Não se fala de um canto profissional, com timbre rico e afinação perfeita, mas de pessoas que cantam com ‘uma lágrima na voz’ e expressam facial, e corporalmente, o que dizem as palavras e a melodia. (MAIA, 2015, p.115).

Ao todo, 237 pessoas participaram do processo seletivo. Elas tinham que cantarolar um trecho da música e, em seguida, explicar porque ela marcou tanto a sua vida. Algumas não foram selecionadas porque esqueceram a letra. Outras porque cantaram mal. Desse total, apenas 42 pessoas tiveram seu depoimento gravado. Por fim, 17 entrevistados apareceram no longa-metragem, nove mulheres e oito homens.

A estrutura do filme se assemelha à de “Jogo de Cena” (2007): imagens minimalistas, feitas em um teatro vazio, com uma cadeira no palco e uma cortina preta ao fundo. Não há imagens externas e os planos são fixos, com pouca variação de enquadramento. Segundo Maia, a imagem faz toda a nossa atenção convergir para as expressões faciais e corporais das pessoas que, uma a uma, falam e cantam. Entretanto, dessa vez, ao contrário do filme de 2007, o entrevistador e a equipe estão posicionados de costas para a plateia, enquanto o entrevistado senta de frente para eles e, conseqüentemente, de frente para a plateia.

A trilha de áudio também é minimalista, apenas com os diálogos das personagens com o diretor e dos cantos *a capella*. Pode-se dizer que o filme apresenta uma textura monofônica, usada para dar destaque há apenas um elemento sonoro, no caso, a voz. Não ouvimos som extradiagético, nem mesmo efeitos sonoros ou ruídos. Em alguns momentos observa-se a presença de um som diegético fora de quadro, isto é, o personagem que canta ou emite algum som não está mais no quadro, mas Coutinho e a equipe o escutam. Como dito no início desse artigo, a música aqui é usada de forma mais tradicional, com som e imagem sincronizados.

Assim como em todos os filmes, em “As Canções”, Coutinho também determina as circunstâncias nas quais o filme vai acontecer, com a intenção de produzir um ambiente para as narrativas e fazer com que elas nos contem algo que vai além delas próprias. Gonçalves (2012) destaca que “o silêncio, a luz e a ambiência de intimidade em torno da qual se desenrola o filme têm uma função importante e são quase personagens” (GONÇALVES, 2012, p.153). Esses elementos, juntamente com a montagem, confeririam uma qualidade particular aos depoimentos.

Algumas pessoas já aparecem cantando sua música e depois contam sua

história. Outras já são mostradas num processo inverso, primeiro contando sua história e depois cantando e, eventualmente, voltam a conversar com o diretor. As tomadas são feitas em plano médio e em *close*. O filme começa com uma mulher, que mais tarde saberemos que se chama Sônia, cantando “Minha namorada”, de Vinícius de Moraes. Mesmo sem diálogo, apenas através de suas expressões ao cantar – olhos fechados e respiração profunda em alguns momentos – já se pode observar a força dramática do filme. Nesse primeiro momento já fica claro que a música será elemento essencial na estrutura do filme. Além disso, através da postura corporal, das imperfeições na afinação e na irregularidade da respiração, já fica em evidência que o filme destacará a performance musical não profissional.

A próxima personagem é Déa, que conta sobre um show de calouros apresentado por Ary Barroso, no qual ela cantou uma canção de Noel Rosa. Déa canta de forma bastante performática, olhando para o alto e gesticulando. Quando termina de cantar olha para cima e abre os braços como se tivesse agradecendo e aguardando os aplausos do público. Cristiane Lima (2016) destaca que há um excesso na interpretação por parte de Déa e de vários outros entrevistados - abrem os braços, fecham os olhos e empostam a voz -, mostrando que os sujeitos filmados estão empenhados em oferecer a melhor performance possível.

134 ■

Esse excesso salta aos olhos porque *As Canções* se constrói a partir de uma economia de elementos. O ambiente é esvaziado de informações e há apenas uma cadeira e a cortina negra ao fundo. A composição do plano e a movimentação de câmera alteram-se de forma sutil, tendendo à câmera fixa e ao primeiro-plano. Cada personagem é filmado sozinho, em interação verbal com Coutinho, no antecampo. Também do ponto de vista sonoro o filme é econômico: esvaziado de ruídos, valorizando a centralidade e a audibilidade absoluta das vozes (mesmo aquela que vem de trás da câmera). (LIMA, 2016, p.196)

Em seguida vê-se Gilmar, um homem que conta que era casado com uma mulher evangélica e que tocava na igreja onde frequentava. Porém, depois que a esposa morreu, foi impedido de participar da banda da igreja porque conheceu outra companheira, mas não era casado. Durante a conversa, o celular de Gilmar toca e ele pede desculpas e o desliga. A permanência da sequência na edição pode ser entendida como parte do dispositivo do diretor de explicitar os riscos do real. A entrevista segue e Coutinho então pergunta qual sua música, e ele diz que era “Esmeralda”, de Carlos José. Gilmar faz questão de afirmar que nunca ouviu a música no rádio, apenas cantada pela mãe. O personagem canta uma parte da canção, que traz na letra a história de Esmeralda, uma moça que iria se casar com um homem que não amava.

Gilmar explica que sua mãe cantarolava a música enquanto trabalhava como costureira, fazendo vestidos de noiva, quando ele era criança. De repente, ele chora e se diz constrangido, pois não esperava chorar naquele momento, que não sabia o porquê da emoção, já que a canção traz uma lembrança boa e que sua mãe ainda é viva. Na performance de Gilmar é possível observar que ele é arrebatado

pela canção, não pelo conteúdo da letra, mas pela lembrança afetiva que ela desperta. Nesse momento ele perde a referência de onde está, esquece o momento presente – uma entrevista num teatro – e é levado para esse lugar na infância, perto da mãe. A emoção com que Gilmar canta e depois o choro também desterritorializa o espectador, que se vê imerso nas lembranças do personagem e é levado para um lugar afetivo, longe da tela onde está assistindo ao filme. A estética minimalista – o fundo preto do palco, os planos quase estáticos, com poucas variações, a trilha monofônica – tem importante contribuição para essa imersão do espectador, pois faz aquele canto carregado de expressividade e emoção, emergir e arrebatá-lo quem assiste.

Depois de Gilmar, entra José Barbosa, que pede para ser chamado de comandante Barbosa e conta que como era oficial da marinha, viaja muito e frequentava a zona boêmia de várias cidades, onde conheceu e cantou com Waldick Soriano e Orlando Dias, cantarolando uma parte de uma canção de Orlando Dias logo em seguida. O comandante segue seu depoimento falando sobre as mulheres, que se arrepende da forma como tratava sua esposa e que hoje tenta se redimir. Ao final, ele pergunta se deve sair triste ou feliz do palco, e decide sair triste. Enquanto anda em direção a saída, de costas para a câmera, canta uma canção, gesticulando com os braços. Dá uma pausa, se vira para a câmera novamente e então “desaparece” em meio à cortina preta. O que chama atenção nesse momento é como o personagem toma o palco para si, principalmente no momento da saída, em que fica demarcada sua encenação. Ao olhar para a câmera antes de sair, tem-se a impressão de que o personagem encena uma saída dramática, marcante, como se tivesse se despedindo do palco e do momento.

Observou-se anteriormente que na fabulação a personagem se transforma durante a narrativa, tornando-se outro, mas sem se tornar fictícia. Nesse sentido, Gonçalves (2012) destaca a participação de Sônia, mulher que aparece no início do filme cantando “Minha Namorada”, de Vinícius de Moraes, e que depois volta a aparecer dando seu depoimento. O autor afirma que sua aparição no início do filme, como abertura, e sua participação subsequente, quando conta sua história, possuem caráter diferente – a primeira vez é representando o tom do filme, a marca, e só depois é personagem. Pode-se dizer que em ambas as formas em que ela se apresenta, sua encenação é resultado da circunstância que Coutinho criou para o filme e também de sua própria fabulação.

Outro depoimento que chama a atenção pela qualidade da emoção posta em cena é o de Lídia, uma mulher separada, que tem quatro filhos e que, quando tinha seus 30 anos, tornou-se amante de um senhor de 70 anos. Conta que teve uma filha com ele, mas que logo depois ele perdeu o interesse por ela. Lídia se emociona ao cantar a canção que marcou sua vida, “O tempo vai apagar”, de Roberto Carlos e quase chora. A cena termina com a imagem da cadeira vazia e com o som de seu choro atrás da cortina. Nesse momento observa-se o som diegético fora de quadro, em que a fonte sonora (a personagem) não está no quadro, mas o diretor e a equipe a escutam.

“As Canções” também traz personagens que apenas cantam, sem contar uma história, como é o caso de Nilton, José e Fátima. Nesses momentos observa-se o canto amador sem qualquer pista da história por trás daquela canção. A

respeito disso, Lima destaca:

Quando a presença de um sujeito se deve exclusivamente a sua performance cantada, tudo se passa como se ele falasse mais por meio do canto do que poderia dizer em um relato verbal: o canto amador se basta. Como em muitos relatos há um excesso e o sujeito filmado está abandonado à sua própria *auto-mise-en-scène* – o personagem parece ‘inflar’, ocupando totalmente a cena, inteiramente imerso nesse desejo de se tornar imagem-som para o filme e, ao mesmo tempo, tecendo um relato coerente para ‘justificar’ a escolha de determinada canção -, nesses outros momentos, há um recuo, como se o filme se abrisse à imaginação do espectador. (LIMA, 2016, p.200).

O filme segue com seus personagens contando suas histórias e cantando uma canção, alguns apenas contam. O singular de ‘As Canções’ é o trabalho com as sensações que impregnam as narrativas e não com as lembranças em si. A partir dessas sensações das lembranças vividas, “as narrativas são transformadas nessas qualidades expressivas que vão servir de base para construção do filme” (GONÇALVES, 2012, p.151).

Eduardo Coutinho provoca seus personagens a ativarem fragmentos de suas experiências e faz com que esses fragmentos se tornem filme. Entretanto, o que o diretor ativa e transforma em arte não são as lembranças em si, mas as sensações que as impregnam. Seguindo o pensamento de Deleuze e Guattari, observa-se que o que perdura das experiências vividas são “blocos de sensações” – de dor, alegria, saudade, amor. Portanto, quando os personagens fabulam, como acontece em “As Canções” e em boa parte dos filmes de Coutinho, o que ganha concretude em forma de narrativa e cuja rememoração é o canal, são esses blocos, essas sensações e são eles que guiam as narrativas e as tornam singulares.

A expressividade dos personagens, tanto no canto quanto nos depoimentos, traz uma compensação para a estética minimalista – cenário apenas com uma cadeira preta e uma cortina preta ao fundo e a figura única em cena, personagem. O canto amador – gestos, expressões e música – faz emergir o bloco de sensações e arrebatada os personagens, configurando uma desterritorialização, uma vez que os levam para longe do palco e do momento presente, assim como engaja o espectador, fazendo com que este faça uma imersão naquele momento e também se desterritorialize, indo para outro território, além da tela.

Como destacado anteriormente, o canto amador deixa de ser episódico e se torna elemento principal do dispositivo, sendo ferramenta crucial na estratégia para emergir sensações e criar um vínculo com o espectador. “As Canções” consolida a poética musical singular do diretor, que produz disposições sensoriais no espectador e que opera nas chaves da capacidade de sentir, construída desde “Cabra Marcado”.

5. Considerações Finais

A música sempre foi elemento presente na obra de Eduardo Coutinho. Ao longo da carreira, o diretor foi construindo e consolidando uma poética musical própria, que iria conferir, entre outros elementos, vitalidade a seus filmes, fazendo com que estes ganhassem destaque e Coutinho se torna-se referência no gênero.

Coutinho descarta a música composta especialmente para o filme e a exploração do som extradiegético, fazendo do canto amador um recurso importante para a produção de efeitos de natureza emocional no personagem e no espectador. Dessa forma, pode-se dizer que a poética musical dos documentários do diretor é construída nas dimensões sensorial e afetiva, operando nas chaves das afeições e emoções de quem canta e de quem assiste.

Em “As Canções” (2011), o canto amador, até então apresentado de forma episódica nos documentários, torna-se elemento estruturador da *mise-en-scène* e do dispositivo. Em contraste com a estética minimalista da cena, a performance musical expressiva faz emergir sensações que arrebatam os personagens de forma a provocar a chamada desterritorialização, levando-os para outro território, outro momento. Além disso, a música engaja o espectador, que faz uma imersão e também se desterritorializa para além da tela.

“As Canções” não é apenas um documentário sobre música e memória, mas sobre sensações e intensidades que são guardadas nas lembranças das pessoas e que, ao se transformarem em narrativas – histórias e canções –, tornam-se, aos olhos de Coutinho, um expressivo motivo para se fazer um filme.

■ 137

Referências

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Vol.2. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. Tradução de Sueli Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

GONÇALVES, Fernando do Nascimento. As Canções: fabulação e ética da invenção em Eduardo Coutinho. In: **Revista Significação**, nº 38, ano 39, 2012.

GORBMAN, Claudia. O canto amador. Tradução de José Cláudio S. Castanheira. In: SÁ, Simone Pereira de; COSTA, Fernando Morais (org.). **Som + Imagem**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012. p. 23-41.

LIMA, Cristiane da Silveira. O canto amador no documentário de Eduardo Coutinho. In: SILVA, Míriam Cristina Carlos; MARTINEZ, Monica; AZOUBEL, Diogo (ed.). **Eduardo Coutinho em narrativas**. Votorantim (SP): Provocare, 2016. 228p.

MAIA, Guilherme. Um Cabra Marcado pelas emoções: ensaio sobre a poética musical dos documentários de Eduardo Coutinho. In: Guilherme Maia, José Francisco Serafim (org.). **Ouvir documentário: vozes, músicas, ruídos**. Salvador: EDUFBA, 2015.

MATTOS, Carlos Alberto. **Sete Faces de Eduardo Coutinho**. 1.ed. São Paulo: Boitempo: Itaú Cultural:

ouvirouver ■ Uberlândia v. 18 n. 1 p. 125-138 jan./jun. 2022

Instituto Moreira Salles, 2019

LINS, Consuelo. **O documentário de Eduardo Coutinho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

VIDIGAL, Leonardo Alvares. **A Jamaica é aqui: arranjos audiovisuais e territórios musicados**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008

Recebido em 07/04/2021 - Aprovado em 19/02/2022

Como citar:

OLIVEIRA, H. AS CANÇÕES: EMOÇÕES A CAPELLA. *ouvirOUver*, v. 18, p. 125-138, jan.jun. 2022. DOI: 10.14393/OUV-v18n1a2022-60338.

138 ■



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

ENTREVISTA



Entre páginas e canções: uma entrevista com Eudes Magalhães

LUDMILA MAGALHÃES NAVES

■ 140

Docente na Universidade Federal de Lavras, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras, Especialista em Educação Infantil, Especialista em Arte Educação, Especialista em Educação Especial Inclusiva, Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Administração. É pesquisadora e professora colaboradora do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita – NELLE, com foco em alfabetização visual, letramento visual, linguagens e literatura. Lavras, MG, Brasil.

Afiliação: Universidade Federal de Lavras-UFL

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9343530423401054>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8092-3611>

■ RESUMO

Na entrevista transcrita a seguir, o músico, compositor e escritor mineiro, Eudes Magalhães, compartilha suas inspirações para compor e confessa suas visões e intenções relativas ao ensino da música nas escolas. Ele relata sobre sua trajetória artística e discorre acerca de suas influências musicais, sua compreensão sobre o papel da arte tanto no cenário político atual quanto na realidade de isolamento social devido à pandemia mundial. Magalhães fala sobre as músicas gravadas em espanhol, bem como o uso de diversos suportes para divulgação de seus trabalhos, como o teatro, a exposição de esculturas e a gravação de vídeo clipes musicais. Como autor de livros, descreve algumas das histórias relativas às suas publicações literárias e para finalizar, fala sobre seu mais complexo trabalho até o momento, a obra: “Na pele de Januário: o seteorelhas”.

■ PALAVRAS-CHAVE

Eudes Magalhães. Januário Sete Orelhas. Composição Musical. Literatura Brasileira.

141 ■

■ ABSTRACT

In the following interview, the musician, composer and writer from Minas Gerais, Eudes Magalhães, shares his inspirations for composing and confesses his beliefs and intentions regarding the teaching of music in schools. He reports on his artistic trajectory and discusses his musical influences, his understanding of the role of art in the current political scenario and in the reality of social isolation due to the world pandemic. Magalhães talks about the songs recorded in Spanish, as well as the use of various media to publicize his works, such as play, the exhibition of sculptures and the recording of music video clips. As a book author, he describes some of the stories related to his literary publications and, finally, talks about his most complex work to date, the book: “Na pele de Januário: o seteorelhas”.

■ KEYWORDS

Eudes Magalhães. Januário Sete Orelhas. Musical Composition. Brazilian Literature.

1.Introdução

Eudes Magalhães é músico, compositor e escritor de livros. Nascido na cidade de Lavras Minas Gerais, é esperantista membro do Clube de Esperando de Três Rios no Rio de Janeiro. Graduado em Canto Lírico pela Faculdade do Conservatório de Niterói, já compôs cerca de 80 músicas, que transitam pelos gêneros MPB e Infantil. Suas últimas canções foram gravadas em espanhol, inclusive seu trabalho mais atual foi divulgado a partir de um vídeo clipe gravado em Cuba, constituído por cenas e participantes de lá.

Em 2003, Magalhães lançou o álbum musical infantil “A Bandinha do Brejo” composto por canções criadas nos anos 90, em 2015 publicou “A Cigarrinha Mariate e a Bandinha do Brejo”, obra idealizada juntamente com outros materiais direcionados à educação musical infantil, como uma cartilha escolar musical e jogos musicais pedagógicos. Em seguida lançou seu primeiro Cordel, intitulado: “A verdade e a mentira”. Em novembro de 2017, lançou seu trabalho mais complexo até o momento: “Na pele de Januário: o sete orelhas”, inundando o público com a arte em suas várias formas, ao unir o movimento de divulgação da obra literária a arte da encenação teatral, a arte musical com uma trilha sonora autoral e a arte visual por meio de uma exposição de esculturas criadas exclusivamente para a publicação desta narrativa. E para finalizar, em 2020, lançou a obra “No Reino Ratatá”, segundo o escritor, um trabalho infanto-juvenil direcionado para adultos.

2.História e trajetória musical

Começo essa entrevista, pedindo para que você, Eudes, se apresente, conte um pouco sobre a sua trajetória com a música e com as outras artes.

Eudes Magalhães - A minha trajetória com a música vem de muito tempo, há muito tempo eu já gosto de música, desde a adolescência eu convivi com muitos trabalhos e com grupos musicais mas, recentemente eu venho produzindo o meu próprio trabalho, que resultou até hoje em 5 CDs e também produziu os clips das minhas músicas porque o CD hoje já não se usa mais, a gente tem que fazer os clips, o processo hoje é bem diferente e a gente vem tentando se atualizar dentro disso, eu tenho uma página onde eu divulgo, enfim tem a música e outros trabalhos também envolvidos com ela.

Eudes Magalhães, me conte onde você nasceu e quando você compôs a sua primeira música. A música foi o seu primeiro contato com a arte, ou se foi por meio da literatura?

Eudes Magalhães - Eu nasci aqui em Lavras mesmo e a minha primeira música é bem antiga, eu a compus por volta de 1976, é tempo “toda vida”, eu devia ter uns 16 ou 17 anos, mas não compus muita coisa não, compus algumas coisas até os 20, depois parei e fiquei muitos anos sem fazer nada e só recentemente que eu fiz. A literatura, eu sempre gostei de ler, mas somente mais tarde que eu realmente comecei a escrever alguma coisa também.

Você mencionou que tem 5 álbuns musicais, então mais ou menos quantas canções, quantas músicas no total você já compôs ao longo da sua vida? Quantos livros você já escreveu?

Eudes Magalhães - O meu trabalho ele não é muito extenso não, eu tenho 5 CDs, com uma média de 15 canções em cada CD, então 15 vezes 5... tem que fazer a conta aí, deve ter o que? Umas 70 canções? Mais ou menos, não é? E eu não me coloco muito nessa obrigação de compor não, eu acho que eu deixo as coisas acontecerem bem naturalmente porque senão a gente fica se repetindo muito e eu gosto de fazer coisas diferentes. E livros eu tenho 2 infantis, aliás infantis não, eu tenho a “Cigarrinha Mariate” que é infantil, o último que eu lancei que é o “No Reino Rátátá” que tem uma proposta infantil, mas não, é um infanto-juvenil, mas com uma sátira social que não é bem para criança. E tem o livro do sete orelhas, o Januário, “Na pele de Januário: o sete orelhas”, e tem outros também que estão na linha de produção e em breve eu vou estar lançando também.

Como que a música chegou até você? Foi por meio de algum instrumento com que você tinha mais afinidade e que te desafiou a querer compor alguma canção? Ou foi alguma música ou algum cantor que você gostava de ouvir? O que te inspirou a querer compor sua própria música?

143 ■

Eudes Magalhães - Eu tive o privilégio de crescer em uma época em que a música era ouvida, as pessoas consumiam arte e eu cresci ouvindo realmente de tudo, eu ouvi as canções dos Novos Baianos, Zé Ramalho, Chico Buarque, Caetano, Milton Nascimento, Clube da Esquina, eu cresci nesse universo, ouvindo essas coisas e agente vivenciava isso na época. Os colegas da idade mesmo, que nem eram músicos, eles vinham pedir para a gente tirar essa ou aquela música e a gente ia ver eram músicas bacanas, tipo Belchior. E eu sempre gostei deste universo, eu tinha um violão ali, eu ia aprendendo aos pouquinhos, até hoje estou aprendendo, não é? Porque eu não me considero um violonista. E é este universo todo que me influenciou e eu tive boas referências, uma boa fonte para me inspirar.

3.A afinidade com a música

Quais os instrumentos que você toca hoje em dia e qual que você tem mais afinidade, qual que te acompanha no trabalho de composição musical?

Eudes Magalhães - Como eu disse, eu não me considero um violonista, eu uso o violão para compor, mas eu não me considero um violonista, tenho conhecimento teórico e tudo, mas eu não me dedico a ele, em muitos dos meus trabalhos, às vezes, eu mesmo toco, mas quando não dá, eu passo para alguém profissional para fazer para mim. Então é só o violão que eu toco, às vezes eu brinco com outros instrumentos, mas não me dedico para me nomear um instrumentista, como por exemplo a “guitarrinha baiana” que eu aprendi recentemente para tocar chorinho, mas não me considero um “chorão”.

Você pode listar alguns instrumentos musicais que você sabe tocar, ou que você gosta de tocar e brincar? Qual variedade de instrumento que você arrisca praticar?

Eudes Magalhães - Os instrumentos, todos eles são muito complexos, todos eles você tem que ter dedicação, eu me dedico um pouco mais ao violão mas não a nível profissional e essa guitarra baiana é uma aquisição recente, por que eu tenho vontade de aprender alguns chorinhos, porque é um negócio muito bacana que eu acho, mas não me dedico, ela fica lá, às vezes eu pego, toco alguma coisa, eu tenho conhecimento dela, das notas, das técnicas e tudo mais, mas falta realmente o empenho.

Como que acontece o seu processo de composição musical? Com relação à essas últimas músicas que você lançou, por exemplo, como que veio a inspiração? É a letra da música que chega primeiro até você, é a melodia, ou é um instrumento que te direciona para música?

Eudes Magalhães - Essa é uma pergunta que eu acho que nenhum compositor conseguiu responder, acho que todos eles respondem mais ou menos a mesma coisa, não tem um processo, não existe uma técnica de se fazer, às vezes você está tentando falar de alguma coisa e vem outra totalmente diferente e oposta, parece que não é a gente que manda, não há um processo. O que eu posso dizer de mais seguro é que às vezes eu fico envolvido com algum determinado tema e tenho vontade de escrever sobre alguma coisa sobre aquele tema, mas acabo esquecendo e quando eu esqueço de repente eu faço alguma coisa ali e vem tudo junto, vem letra, vem melodia, vem tudo junto, o processo no meu caso é contínuo, é ao mesmo tempo, é simultâneo. Tem pessoas que não, tem pessoas que às vezes pegam um poema, escrevem, acontece comigo às vezes comigo também, às vezes eu já peguei um poema e comecei uma música a partir daquele poema, às vezes um poema meu mesmo.

Como que você conceitua música? O que é a música para você?

Eudes Magalhães - A música, neste tempo de quarentena, as pessoas estão dizendo muito que é um processo lúdico, para passar o tempo, eu não acho não, a música não é simplesmente algo para preencher este espaço vazio não, a música é algo bem mais complexo, mais profundo, e não deveria ser vista somente com este aspecto lúdico. A música tem funções que extrapolam realmente essa questão da estética dela, é como se fosse um alimento, ela tem que ter vitaminas, se você se alimenta de um alimento que não tem vitaminas o seu corpo vai ficar debilitado, e a música é a mesma coisa, ela pode te intoxicar como pode te alimentar.

4. Vamos falar de arte

E com relação a arte de modo geral, qual é a importância da arte para você?

Eudes Magalhães - A arte ela é como se fosse, eu vejo a arte como se fosse aquela coisa “o invisível” que a gente tem, o espírito, a alma do corpo. Você vê o corpo e tende a ser mais materialista e dá mais importância ao corpo. Mas a arte ela vem ser essa coisa do espírito, da alma de uma sociedade, a alma está ligada à cultura, à arte dessa sociedade, tanto é que os chineses já diziam: “se quiseres conhecer um reino conheça sua música”. Este é um provérbio chinês, é milenar.

Ainda com relação à arte, considerando que você já escreveu livros e compõe músicas, o que você busca comunicar com a sua arte?

Eudes Magalhães - Eu acho que toda arte, como se diz... ela não pode ser só aquela coisa de entretenimento, também a mensagem não é uma coisa, você não tem aquela obrigação de estar passando uma mensagem dizendo que o amor é lindo e nem nada. A música, a arte, tem o seu valor nela mesma, eu costumo citar às vezes exemplos, você pega músicas como “Pinga ni mim” do Sérgio Reis, ela está falando de cachaça e tudo, mas é uma arte positiva, é uma arte que tem humor, ela não está querendo ensinar ninguém, não está indicando ninguém para beber nem nada, ela é engraçada, tem humor e muitas vezes você vê uma arte falando do amor e é uma arte frouxa, boba. Então eu acho que a arte tem que comunicar alguma coisa, toda arte tem que comunicar alguma coisa, você tem que sair melhor dela.

145 ■

5.0 trabalho de composição literária

Como aconteceu esse processo de transição de compositor musical para escritor de livros?

Eudes Magalhães - Eu acho que não é bem um processo, é uma vontade, eu não falei “eu vou ser escritor”, não, eu comecei a escrever, achei engraçado, fui escrevendo, fazendo alguns ensaios, comecei a me interessar, mas não teve uma linha divisória, ela aconteceu, fui escrevendo, não sei se eu sou escritor, eu me considero um amador, mas estou gostando da brincadeira.

Quando você escreveu seu primeiro livro?

Eudes Magalhães - O meu primeiro livro, o problema é que eu não lancei, o primeiro livro que eu escrevi é um livro didático, que ainda está na gaveta, é um livro que fala de música, para ensinar músicas nas escolas, que eu ainda não consegui lançar por falta de uma leitura crítica dele, mas pretendo lançar ele uma hora.

Quais são suas motivações e inspirações para compor e escrever? Existe algum tema que chame mais sua atenção?

Eudes Magalhães - A motivação ela pode ser tudo, às vezes você compõe uma canção com... por causa de uma palavra. Eu tenho uma canção que surgiu de

uma palavra, escutei a palavra, falei essa palavra é bacana, mas não pensei necessariamente como ela iria entrar na música não. Eu sei que em um determinado momento ela apareceu no meio de uma das minhas canções. Então, tudo pode ser uma motivação, um instrumento, um ritmo diferente, uma viagem, alguma coisa que a gente observa no dia a dia e fala: que vontade de fazer alguma coisa sobre isso, mas é tudo praticamente, é tudo o que a gente observa.

E com relação ao Cordel, como foi a experiência e as inspirações para você escrever esse Cordel especificamente?

Eudes Magalhães - Esse cordel é aquilo que eu acabei de falar, às vezes você tenta fazer uma coisa e sai outra. Isso surgiu de um trabalho que eu estava fazendo para uma amiga sobre filosofia, eu queria escrever algo sobre a verdade e a mentira, mas um texto sério, e acabou saindo uma brincadeira de quadras, quadras engraçadas que eu fiz sobre a verdade e a mentira. O título é “A verdade e a mentira” e o ano eu não me lembro muito bem não, mas acho que foi 2014, 2013 alguma coisa assim, acho que é por aí.

■ 146

6.Arte e escola: música na Educação Infantil

A gente já falou de algumas canções, alguns livros de modo geral e você mencionou cartilha didática. Como que se deu esse seu envolvimento com o mercado infantil, com os produtos infantis que você já criou, mesmo os que você ainda não lançou?

Eudes Magalhães - Na época eu trabalhava em uma escola de música, eu dava aula para iniciação musical e tinha muitas crianças, e a gente usava muitas canções, inclusive canções estrangeiras com versões para o português. E me surgiu a ideia e eu pensei: “gente por que não compor algumas coisas nossas aqui para as crianças? E foi daí que me apareceu essa primeira ideia, em 1990, por aí, eu compus 15 canções infantis e comecei também a desenvolver esse trabalho do livro que eu te falei, nessa época também, mas foi por aí, foi em função do trabalho que eu tinha com criança.

Dentre esses produtos que você lançou, você mencionou as músicas, qual é a sequência de produtos infantis que você idealizou? Quais foram os produtos que você chegou a criar, nem que seja o boneco, o que você idealizou dentro desse mercado infantil?

Eudes Magalhães - As canções, a música, depois em função das canções eu fiz um álbum com as letras e desenhos das canções para serem coloridos. E dentro do livro tem muitas atividades que eu fiz de brincadeiras lúdicas que envolvem aspectos da música, são didáticos. Criei também um baralho infantil, para a pessoa aprender de maneira lúdica a ordem dos sons, o dó-ré-mi-fá-sol-lá-si, que às vezes falando assim, todo mundo sabe, mas você fala: “abaixo do lá o que é que está?” e a pessoa não sabe, ou “acima do lá o que é que está?”.Então eu fiz um

baralho com brincadeiras desse tipo.

Agora considerando a sua experiência como professor: como você acha que deveria ser trabalhada a música dentro da escola? De modo geral, como você idealiza que a música deveria chegar até todas as pessoas?

Eudes Magalhães - Da mesma forma que chega no primeiro grau primário, chega a matemática, chega a literatura, sem aprofundamentos, eu acho que toda criança pode aprender a cantar, pode aprender a bater ritmo, que são coisas naturais. E o professor de Educação Artística poderia ministrar atividades deste tipo sem necessariamente ter conhecimentos musicais, ele poderia cantar, ele poderia mostrar para que serve uma orquestra, o que é um instrumento de corda e foi exatamente o trabalho que eu fiz, um trabalho para qualquer pessoa pegar e conseguir desenvolver. Para a criança sair de dentro da escola sabendo por que uma orquestra é daquele jeito, qual a função do maestro, ela não precisa aprender solfejo, divisão, instrumento, acho sim, que toda escola deveria ter um músico para dirigir uma banda, dirigir uma orquestra, para que? Para os alunos vocacionados para aquilo, agora, não obrigar a criança a aprender um instrumento, a criança deve brincar.

147 ■

Como você não mencionou isso no início da entrevista: a sua formação é em música?

Eudes Magalhães -É, eu estudei no Rio de Janeiro, em muitas escolas livres, então eu estudei música, harmonia, eu sou muito mais autodidata. Violão eu estudei sozinho, o que não é uma coisa muito boa, o bom é a gente ter um seguimento didático. Mas no Rio eu estudei, estudei harmonia funcional, fiz diversos cursos, estudei também em outras escolas e me formei em Canto Lírico pela Faculdade do Conservatório de Niterói, essa é a minha formação.

Então com essa formação e com tantas músicas já compostas por você, eu não sei, eu acho que é injusto eu perguntar, mas eu vou arriscar: Quais são as suas músicas autorais favoritas? E por quê?

Eudes Magalhães - Essa pergunta é difícil realmente, porque música é igual filho, você acaba não tendo preferência, agora, tem umas que você canta mais, por uma questão de facilidade, elas são mais violonísticas, a gente pega outras que a gente faz aí uma música que já depende de outros instrumentos, aí a gente acaba tocando menos. Mas eu não tenho uma favorita não, eu gosto de todas, se eu disser que eu gosto mais de uma do que de outra eu estaria me enganando aqui, na verdade eu gosto de todas.

7. Apresentando a obra: Na pele de Januário: o sete orelhas

Agora eu vou entrar no tema do seu último trabalho, que eu imagino que levou muito tempo para você se organizar e colocar tudo junto dentro de uma única

apresentação, é a criação que envolve a obra literária “Na pele de Januário: o sete orelhas”. Você pode contar um pouco sobre essa história, sobre a sua motivação para escrever sobre ela e um pouco mais sobre esse seu trabalho ao redor do livro “Na pele de Januário: o sete orelhas”?

Eudes Magalhães - A história do Januário, eu conhecia há muito tempo, desde praticamente adolescente, eu conhecia, mas de uma forma fragmentada, eu escutava uma história que eu não tinha ligado uma coisa a outra, só mais tarde, eu acho por volta de 78, 1980, que meu tio me deu um livrinho do Januário, escrito por José Teixeira Meireles, que é um parente do Januário, foi escrito em 1845 se não me engano, este livro. E ele fez uma versão bem interessante da história do Januário, porque muitas versões erradas surgiram, a versão paulista, a história foi publicada, foi feito teatro, até no exterior foi publicado. E eu gostei muito da história e fiquei sempre assim desde aquela época, eu falei: “um dia eu vou conhecer ali São Bento Abade, para ver lá a figueira onde o irmão dele foi morto”, mas eu nunca fui. E recentemente, este livro aí tem 2 anos que eu lancei, e que eu fui almoçar em uma cidadezinha próxima chamada Luminárias e na volta eu resolvi, eu estava com um amigo e falei: “vamos lá conhecer a figueira em São Bento”. Quando eu cheguei em São Bento, eu vi a estátua do Januário e me surpreendi, e disse: “nossa, tem uma estátua aqui, olha!”, e fui ao museu do Januário lá na Casa da Cultura e pensei comigo: “vou fazer uma palestra sobre o Januário”, para apresentar nos Congressos de Esperando e falar sobre Januário. No início, seria uma palestra, mas aí foi surgindo a ideia, apareceu uma música do Januário e depois veio outra e falei: vamos trabalhar um livro. Eu comecei a escrever alguma coisa na primeira pessoa e foi daí que surgiu a ideia. Eu fui me envolvendo com a história e acabou terminando neste livro: “Na pele de Januário: o sete orelhas” escrito na primeira pessoa.

Eu sei também que este trabalho não envolve só a produção do livro sozinho, quando você apresenta essa obra, por exemplo em um evento de divulgação, você apresenta com teatro, com música, com uma trilha sonora, inclusive com exposição de esculturas criadas exclusivamente para este trabalho. Então, me conte um pouco como aconteceu tudo isso na sua mente, como que você consegue pensar em envolver tantas artes diferentes, artes visuais, arte teatral, a música e tudo ao redor da história do Januário? Como que surgiu essa ideia? Qual foi sua intenção ao unir tudo isso em um só momento que foi um momento do lançamento da obra?

Eudes Magalhães - Na verdade, a história do Januário é muito envolvente, o pacote vem completo, porque ela inspira realmente a ideia de filmes, de teatro, de apresentação, a forma como as vinganças dele foram acontecendo, é tudo muito teatral, a oralidade é muito rica. E eu comecei a pensar nas estatuetas, e como eu tenho um amigo, o Alessandro que é um ótimo desenhista, ele fez as ilustrações e também ele esculpe, eu dei as ideias: “vamos fazer as estátuas do Januário com as vinganças”. E foi daí que surgiu, depois comecei a pensar em fazer o teatro em forma de entrevista, mas fui tendo dificuldade com pessoas para me entrevistar e acabou que eu terminei fazendo realmente um monólogo e contando não só as

vinganças, mas como também alguns casos engraçados envolvendo o Januário. Então a ideia foi esta e tem o clipe também e pretendo fazer outro clipe com a mesma ideia, com o mesmo tema do Januário ainda.

A música, a trilha sonora do Januário foi composta por você também ou é uma música que já existia de um outro compositor?

Eudes Magalhães - Não, não, a música foi composta por mim também.



149 ■

Figura 1. Arte tridimensional que ilustra uma cena de crime ocorrido na história de Januário vista de frente. Fotografias do arquivo pessoal de Eudes Magalhães.



Figura 2. Arte tridimensional que ilustra uma cena de crime ocorrido na história de Januário vista de trás. Fotografias do arquivo pessoal de Eudes Magalhães.



Figura 3. Arte tridimensional que representa uma cena da narrativa em que Januário aparece montado em seu cavalo. Fotografias do arquivo pessoal de Eudes Magalhães.

Sobre a arte tridimensional: quando você encomendou as esculturas você trabalhou junto com o escultor? Você direcionou o trabalho dele de alguma forma para que ficasse dentro da sua ideia inicial? Ou foi um trabalho livre para ele?

Eudes Magalhães - Não, eu passei a história para ele e nós sentamos e discutimos como que a gente faria as esculturas, e claro que aí tem o lado artístico dele também que sempre me surpreendeu. A gente dava ideias e as ideias eram desenvolvidas e ele sempre acrescentava coisas dele que ficou muito bacana. Mas foi tudo muito discutido, o que a gente ia fazer, a forma como a gente ia fazer, foi tudo muito pensado.

E o teatro, por que você pensou no teatro para introduzir a obra de Januário ao público?

Eudes Magalhães - Eu pensei para fazer um... não só para trazer a história, mas de uma maneira mais viva, como para fazer um lançamento diferente daquele lançamento normal que as pessoas fazem, que sentam lá e ficam vendendo os livros. Eu pensei em fazer este teatro, rápido, contar um pouco da história, transfigurado, vestido de Januário, e foi mais para isso mesmo. Eu acho que a história é interessante, os casos são bacanas, então eu pensei foi nisso.

Quando você criou a obra “Na pele de Januário: o sete orelhas”, quem era o

público que você buscou atingir e ainda busca alcançar?

Eudes Magalhães - O público é sempre um mistério, a gente atinge realmente as pessoas que conhecem a história, porque a história está um pouco apagada, mas ainda tem muita gente, porque a família é grande, ainda aparece muita gente que fala: “ah eu sou parente do Januário”. Mas é interessante que atrai muito criança, depois que a gente termina apresentação, quem vem tirar foto com a gente é a criançada.

8.Arte e Covid-19: isolamento e política

Estamos falando aqui de uma história trágica e da arte,então vamos falar agora da tragédia que nos assombra em 2020, o Corona vírus. Como que você vê a relação entre a arte e o Covid-19?

Eudes Magalhães - A arte sempre esteve presente, dizem que a vida imita a arte ou que a arte imita a vida, ela sempre esteve presente. Agora, a única relação que eu vejo dessa situação é porque este é um momento bem desagradável para quem vive da arte, para músicos que tocam na noite, aí acaba tendo uma relação muito difícil. Para quem escreve e para quem compõe, nem tanto para quem não vive da arte, agora para quem vive é um momento difícil, eu imagino que é bastante complicado.

Você acha que a arte ganhou mais espaço na vida das pessoas mesmo essas pessoas que, a princípio a gente mencionou aqui, não conhecem música de verdade?Você acha que de alguma forma, este tempo de isolamento favorece para que as pessoas consigam se aproximar da arte ou mesmo enxergar a arte de uma forma diferente?

Eudes Magalhães - Eu acho que tudo tem consequências positivas e negativas. O isolamento de certa forma acaba criando introspecção, as pessoas vão encontrar com elas mesmas, e isso vai trazer algum efeito, vai trazer algum tipo de reflexão. Agora, a arte é como eu te falo, ela tem que estar sempre presente na vida, ela tem que estar sempre aí, não tem como. Hoje nós estamos vivendo em uma época que parece que as pessoas não estão dando importância para arte, eles estão achando que a arte é apenas um status, uma coisa elitizada e não é. O índio não tinha esse conceito de arte, o homem primitivo não tinha, ele simplesmente fazia por necessidade. O índio não dançava para poder ser artista, ele não fazia para ser artista. Há um caso interessante, que quando eles foram pintar os motivos das Nações Unidas, se não me engano, eles queriam motivos indígenas e aí mandaram um representante dos Estados Unidos e foram lá no alto Xingú e ele chegou lá para o cacique e disse: “eu quero que você pegue um artista seu aí para eu levar lá para os Estados Unidos para pintar lá” e o cacique respondeu: “não, você pode pegar qualquer um aí porque qualquer um faz!”. Então agente que criou este conceito de arte, a arte é uma necessidade.

Ainda sobre o Covid-19: como que você acha que essa pausa do confinamento e do isolamento reflete no artista? Você acha que a arte favorece a introspecção, esse olhar para dentro de si, para o criar, imaginar, para compor, escrever, você acha que o silêncio é necessário para tocar na sensibilidade do artista?

Eudes Magalhães - O silêncio é sempre necessário, o silêncio, agora, não tem realmente uma relação direta, é uma situação inconveniente, porque você acaba criando uma situação de afastamento, e isso é complicado. Mas a relação que tem, é como eu falei, ela é desagradável para o artista que vive da arte, para quem toca na noite, para quem está em uma atividade que depende do social. Para quem não depende, não altera muito, porque a gente já vive aqui, você não tem a necessidade exatamente de fugir para um mosteiro, você tem que estar aqui no campo de batalha, da guerra.

E você artista, isolado, como que você tem lidado com isto? Você está compondo músicas novas? Você está escrevendo, mesmo sem o compromisso de que seja um livro? Você está produzindo algo novo agora neste tempo de pandemia?

■ 152

Eudes Magalhães - A gente sempre produz, estou sempre produzindo, agora, o outro problema é que estar isolado não é muito interessante, com ou sem pandemia, a gente precisa de ter grupo, ter associações, ter pessoas que compartilham das mesmas ideias. Porque aí a gente consegue encontrar um campo muito mais fértil e produzir mais, porque a gente faz as coisas para o mundo, não é para a gente, eu não componho para as paredes da minha casa, eu componho para as músicas voarem por aí. E hoje, até eu me devo isso, mas mais para frente talvez eu tenha que fazer uma banda, um grupo e tocar porque não basta só agente colocar em CD e internet e essas coisas não, tem que botar a banda mesmo para correr para estrada mesmo, é assim que eu penso.

Agora para finalizar: como que você vê a arte dentro do cenário político atual do nosso país?

Eudes Magalhães - Essa arte do cenário político eles estão pintando o sete mesmo! Hoje, no cenário político parece que tudo é contra. A gente está vivendo em uma época que parece que os governos têm ódio da arte, tem ódio da cultura. E por razões que a gente até compreende, porque a arte, principalmente a arte positiva, ela expande a consciência, os horizontes das pessoas, e em um regime ditatorial, autoritarista que a gente está vivendo hoje, não é interessante você ter uma população consciente, não é interessante isso, é preferível você ter pessoas alienadas e a arte bate exatamente contra isso. Então é por isso que a gente nunca viveu aqui no Brasil um tempo em que a educação estivesse em glória, a ciência, a arte, nunca, nós nunca vivemos isso. A gente vive assim, o futebol do Brasil está lá em cima, está em glória, o carnaval uma maravilha, mas a arte em tempo nenhum a gente vive, o artista, o cientista, o filósofo, o poeta sempre são marginalizados.

Lavras MG, 14 de julho de 2020.

Recebido em 22/12/2021 - Aprovado em 06/03/2022

Como citar

MAGALHÃES NAVES, L. entre páginas e canções: uma entrevista com Eudes Magalhães. *ouvirOUver*, v. 18, n. 1, p. 140-153, jan./jun. 2022. DOI: 10.14393/OUV-v18n1a2022-64054.



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

RELATO



“Caminhos entre o gesto e o sonoro”: relato de uma criação artística entre discentes da dança e da música, através do formato remoto

CECÍLIA DE ÁVILA RESENDE
MARIANA APARECIDA MENDES

■ 155

Cecília de Ávila Resende é graduanda em Bacharelado em Dança pela Universidade Federal de Uberlândia desde 2017. Formada pelo Curso de Formação Inicial e Continuada de Agente Cultural pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Ituiutaba. Faz parte da Cia Jovem Uai Q Dança, onde se encontra desde 2014 estudando e produzindo trabalhos anuais com pensamento contemporâneo sobre dança. Atua como professora voluntária de dança para crianças no projeto social do Centro Espírita Cecília Arantes, e como estagiária nas aulas de técnicas contemporâneas de dança no studio Uai Q Dança.

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0100709172467893>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0000-7846>

Mariana Aparecida Mendes é Mestranda em Música, Licenciada em Música – Habilitação em Piano e Bacharelada em Música – Habilitação em Piano, todos pela mesma Universidade Federal de Uberlândia. É bolsista CAPES do PPGMU-UFU, pesquisadora CNPq do grupo de pesquisa “TeclaMinas” (UFSJ) e integrante do grupo de pesquisa NUMUT (UFU). Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) pela FAPEMIG, entre 2019 e 2020. Seus interesses de pesquisa estão relacionados ao universo da música contemporânea, da pedagogia do piano e da interdisciplinaridade artística, tendo diversos trabalhos relacionados ao teatro, à dança e à performance.

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6724254015864934>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9143-4055>

■ RESUMO

“Caminhos entre o gesto e o sonoro” foi uma videodança produzida em 2020 entre discentes do curso de dança e música do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (IARTE-UFU), através de recursos do Festival EntreArtes Digital (2020). O trabalho foi construído a partir de uma perspectiva híbrida, em que os materiais sonoros e gestuais foram explorados por ambas as artistas e tiveram o mesmo grau de importância. Devido ao contexto da pandemia de COVID-19, o trabalho foi feito à distância, sem que as artistas tivessem qualquer contato presencial. Esse artigo busca discutir as questões relacionadas à produção artística ‘entreate’ e a criação coletiva no formato remoto, através do relato do processo de criação da obra.

■ PALAVRAS-CHAVE

Videodança, criação interdisciplinar, gesto, som.

■ ABSTRACT

“Caminhos entre o gesto e o sonoro” is a screendance produced in 2020 among students of the Dance and Music course at the Instituto de Artes at the Universidade Federal de Uberlândia (IARTE-UFU), using resources from the Festival EntreArtes Digital (2020). The work was built from a hybrid perspective, in which the sound and gestural materials were explored by both artists and had the same degree of importance. Due to the context of the COVID-19 pandemic, the work was done remotely, without the artists having any face-to-face contact. This article seeks to discuss the issues related to artistic production ‘between art’ and collective creation in the remote (online) format, through the account of the creation process of the work.

■ KEYWORDS

Screendance, interdisciplinar creation, gesture, sound.

1. Introdução

No mito da criação do mundo por Shiva Nataraja, no princípio o universo era constituído da substância inerte. Cansado de sua imobilidade, Brama, o Absoluto, emana de si mesmo o deus Shiva Nataraja, que já surge dançando. Do corpo de Shiva em movimento emanam ondas sonoras, vibrações e energias que vivificam a matéria inerte. Assim são criadas as infinitas formas do mundo manifestado (VIANNA, 2005, p. 19).

No mito citado acima, é apresentada a relação entre o movimento e os sons, que tem sido também discutida por diversos autores, a citar Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) e Klauss Vianna (1928-1992). Dalcroze, compositor e pedagogo musical, defendia um ensino de música que envolvesse também a expressão e educação corporal – o ouvir e o sentir. Klaus Vianna, bailarino e coreógrafo, sempre buscou entender o corpo de maneira somática em que mente e corpo, razão e emoção não se separam, e considerava a música como grande estímulo para o movimento. Segundo ele, “a vida, o mundo e o homem manifestam-se por meio do movimento. Dançar é mover-se com ritmo, melodia e harmonia” (VIANNA, 2005, p. 19).

Tendo como primeira referência o mito de Shiva, que se refere ao nascimento e à relação som e movimento, é possível fazer um paralelo com as reinvenções constantes das artes que se fazem existir de forma agora remota, devido ao contexto da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), e que fez com que os artistas que trabalhavam sobretudo presencialmente, tivessem que pensar em novos formatos de fazer arte.

Nesse contexto surge a videodança¹ “Caminhos entre o gesto e o sonoro”², viabilizada com os recursos do Festival EntreArtes Digital (2020)³ e construída de forma totalmente à distância, a partir da relação entre som e movimento, música e dança. O recorte de espaço físico escolhido para essa construção foi o do corredor, definido pelas artistas como “via de acesso; passagem entre um cômodo e outro”⁴. Nota-se que é um espaço que tem como finalidade fazer a conexão entre dois ou mais cômodos, ser um caminho entre diferentes cômodos. O simbolismo desse espaço serviu como metáfora para a construção do trabalho, no qual, ao invés de estabelecer um caminho para cômodos diferentes de uma casa, passou a ter a função de conectar duas linguagens artísticas diferentes: a dança e a música.

A videodança foi produzida por uma artista da dança, Cecília Resende, e outra da música, Mariana Mendes, que, ao longo da sua formação, nunca tinham feito um trabalho interdisciplinar, de relação não hierárquica. Ou seja, que a música não seria só a trilha sonora para uma movimentação corporal ou um trabalho em

¹ Borges (2014) aponta que “a definição da linguagem da videodança e seus conceitos artísticos estão em fase de construção, atravessados por visões de outras faces da arte e dialogando com uma diversidade de questões presentes em áreas como a dança, a performance, as artes visuais, a música, o audiovisual, etc.” (BORGES, 2014, p. 8).

² Disponível em: <https://youtu.be/ZLiCv2KzZHA>. Acesso em: 20 abr. 2021.

³ O Festival EntreArtes busca incentivar as produções coletivas entre os cursos do Instituto de Artes da UFU (IARTE-UFU), composto pelos cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

⁴ Essa definição foi utilizada como parte da sinopse do trabalho, utilizada na divulgação.

dança. Buscava-se justamente o oposto disso, uma relação recíproca, um fazer artístico híbrido em que gestos e som se influenciassem.

Nos trabalhos anteriores das artistas, que também serviram de referência para a criação dessa videodança, cita-se “CORPULAÇÃO”⁵ e “Retratos Sonoros da Quarentena”⁶. O primeiro é uma videodança que explorou as possibilidades de movimentos em relação aos espaços da casa. O segundo, é uma série de cinco vídeos de criações musicais feitas a partir da exploração de objetos e superfícies caseiros e registro de sua paisagem sonora. Nesses dois trabalhos é possível observar que os elementos “som” e “movimento” foram desenvolvidos de maneira não-integrada na concepção da coreografia⁷. Então o objetivo das autoras era que a videodança “Caminhos entre o gesto e o sonoro” fosse uma possibilidade de dar continuidade, agora de forma conjunta, às ideias que estavam sendo desenvolvidas individualmente em outros trabalhos. A organicidade desses dois projetos (que exploram as possibilidades artísticas dentro de casa) também serviram como referência para a criação da videodança.

2. Construção da videodança

Para se referir às características da pesquisa em arte, López-Cano e Opazo identificam que esta é “um estudo aprofundado, sistemático na preparação, desenvolvimento, metodologia, obtenção e comunicação dos resultados, elaborado de forma consciente e crítica” (LÓPEZ-CANO e OPAZO, 2014, p. 39, tradução nossa)⁸. Observa-se que a sistematização das etapas é um dos elementos importantes nesse tipo de pesquisa. Na nossa construção essa estruturação foi essencial para alcançar os objetivos propostos, pois se desejava que o processo fosse realmente interdisciplinar, mesmo à distância, oferecendo uma nova vivência para ambas as artistas.

As etapas foram decididas já no momento da escrita do projeto a ser submetido na inscrição do Festival EntreArtes Digital (PROEXC/UFU). No projeto foram definidas as etapas dessa construção artística estruturadas da seguinte forma: 1. Preparação corporal; 2. Exploração do espaço; 3. Seleção e registro; 4. Apreciação das explorações; 5. Produção do material final; 6. Edição do vídeo.

Além das etapas citadas, melhores descritas abaixo, as artistas mantiveram diálogo constante, através de reuniões por meio de videochamada, e mensagens de texto, sobretudo após a realização de cada uma das etapas. Essas conversas permitiram uma reflexão conjunta sobre o processo durante todas as etapas de construção e também a exposição dos desejos, dificuldades e novas decisões, que também influenciariam a construção da videodança. Além disso, elaborou-se uma espécie de “diário” para relatar as reflexões pessoais após cada etapa, como o feito

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NPD4CKd12i4>>. Acesso em: 05 mai. 2021.

⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/retratos_sonoros/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

⁷ Ressalta-se que mesmo que em “CORPULAÇÃO” a música tenha sido tema para definir o ritmo da edição dos vídeos, não foi exatamente esse elemento musical que definiu o estudo do gesto e do movimento da dançarina, uma vez que os movimentos já haviam sido criados antes mesmo da inserção da trilha sonora, sendo assim o ritmo da dança adaptada para o ritmo da música escolhida.

⁸ No original: [...] un estudio en profundidad, sistemático en su preparación, desarrollo, metodología, obtención y comunicación de resultados, elaborado conscientemente y desde una perspectiva crítica (LÓPEZ-CANO; OPAZO, 2014, p. 39).

pela Artista A após a realização da etapa 1 (Figura 1).

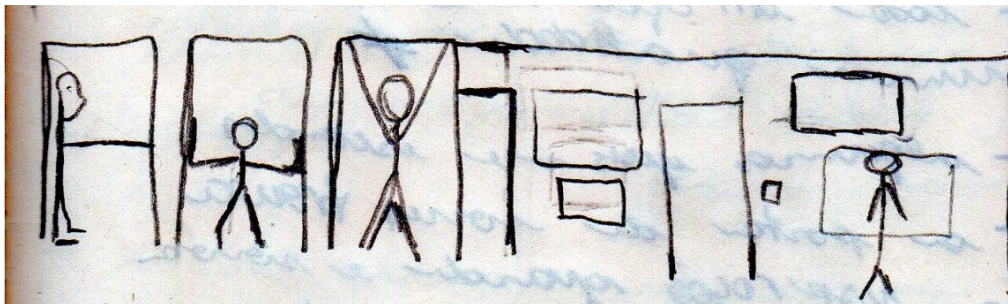


Figura 1. Desenho retratando as posições e movimentações observadas após a realização da Etapa 1 da criação de “Caminhos entre o gesto e o sonoro”, 2020. Desenho da autora.

As etapas e as reuniões foram organizadas em “dias”, visto que algumas etapas foram executadas no mesmo dia e as reuniões também foram consideradas como partes do projeto, mesmo não sendo etapas específicas. Deste modo, organizou-se a pesquisa em 9 dias, que aconteceram durante 27/09/2020 a 16/11/2020⁹. Alguns dos “dias” puderam ser definidos para cada uma das artistas, mas respeitando a semana correspondendo, por exemplo: Dia 1 – a ser realizado entre 27/09 e 02/10. A organização de cada um dos “dias” foi sintetizado no Quadro 1:

■ 159

	DATA	ATIVIDADE
1	27/09 a 02/10	Etapa 1 e 2 (preparação corporal e exploração)
2	03/10 – 17h às 18h	Reunião 1
3	04/10 a 12/10	Etapa 3 (registro preliminar)
4	13/10	Envio dos vídeos da Etapa 3
5	13/10 a 17/10	Etapa 4 (apreciação)
6	17/10 – 18h às 19h30	Reunião 2
7	19/10 a 26/10	Etapa 5 (produção dos vídeos)
9	Até dia 27/10	Envio dos vídeos da Etapa 5
8	31/10 – 17h30 às 19h30	Reunião 3
9	02/11 a 16/11	Etapa 6 (edição do vídeo)

Quadro 1: Relação dos “dias” com a(s) data(s) em que seria realizado e sua respectiva atividade. 2020. Elaborado pelas autoras.

2.1 Dia 1: Preparação Corporal e Exploração do Espaço

⁹ Todas as datas citadas referentes a realização das etapas de produção da videodança aconteceram no ano de 2020. Portanto, considerou-se redundante citar o ano em todas as datas apresentadas ao longo de todo este segundo tópico.

Se colocar no espaço escolhido em uma posição estática confortável com os olhos fechados e perceber o corpo junto aos sons – eletrônicos, da natureza, do corpo, etc – que chegam ao ouvido naquele lugar, naquele momento. Se movimentar lentamente com uma ação de tatear, e ainda com os olhos fechados, percorrer esse espaço todo. Perceber texturas, ruídos, delimitações e as formas do espaço” (descrição da Etapa 1, contida no projeto).

CECÍLIA: a partir desse primeiro contato com espaço, começar a explorar movimentos que dialoguem com o espaço e produza intencionalmente alguns sons que podem ser advindos de um atrito entre corpo/pele e parede/piso/outro objeto qualquer disponível no espaço, ou até mesmo de algum som que reverbere pela fala ou respiração.

MARIANA: a partir desse primeiro contato com o espaço e com a sua percepção auditiva mais aguçada, começar a explorar as possibilidades dos sons e ruídos que possam ser produzidos manualmente a partir das estruturas encontradas no corredor.

160 ■

As duas estarão pesquisando um modo de articular o espaço com suas intenções artísticas, ou seja, as entradas e saídas encontradas nas portas serão exploradas; a delimitação desse espaço estreito será explorada; e todas as outras possibilidades artísticas que encontrarmos no caminho (descrição da Etapa 2, contida no projeto).

O “Dia 1” contou com a execução das etapas 1 e 2 e poderia ser realizada entre os dias 27/09 a 02/10, com duração de até 25 minutos. Levando em consideração que o projeto foi realizado por artistas relacionadas à linguagem da música e da dança, que trabalham ativamente com o corpo, e entendendo que o fazer artístico necessita que o corpo esteja ativo e atento, a preparação corporal buscou que as artistas se familiarizassem com o espaço em que seria realizada a ação, percebessem seu próprio corpo nesse espaço e ficassem com os ouvidos atentos. A preocupação em relação à escuta, vem a partir das observações de Miller e Neves (2013, p.3), que afirmam que “se desenvolvemos a escuta, podemos estar conscientes de muitos acionamentos musculares, das sensações, intenções e imagens que emergem enquanto nos movemos e de relações de troca que estabelecemos com o ambiente”.

Nesse sentido, optou-se por utilizar uma das ideias dos exercícios de Murray Schafer, que logo no primeiro exercício de seu livro “A Sound Education”, propõe que os alunos “escrevam todos os sons que ouvem” (SCHAFER, 1992, p. 15, tradução nossa)¹⁰, que correspondem ao processo de perceber a paisagem sonora, que levará a uma “limpeza de ouvido”. As autoras não escreveram os sons que ouviram no momento da ação, mas dedicaram um tempo da preparação corporal para perceber esses sons e, após a finalização da etapa, registrá-los em uma folha.

Apesar de a paisagem sonora ser individual, houve sons percebidos em

¹⁰ No original: Write down all the sounds you hear (SCHAFER, 1992, p. 15).

comum entre as duas artistas, como o som dos carros e das portas se abrindo. Já em relação aos sons produzidos pelas artistas, observa-se que ambas realizaram sons resultantes do atrito entre diferentes partes do corpo e a parede e o chão.

Dos sons específicos realizados por cada uma das artistas, destacam-se os sons com a boca (assovio, voz e respiração) e estalo, produzidos por Cecília, e percussão e arranhões na porta, registro e interruptor, realizados por Mariana.

Apesar de não ter sido feita uma classificação dos sons encontrados, durante a reunião foi levantada a ideia de perceber sons longos e curtos, para que houvesse uma textura sonora diferente na videodança. Diferente do corredor da Cecília, em que há diversas portas, o corredor de Mariana tem uma grande parede, que possibilitou a produção de sons longos resultantes do contato com a parede.

Em relação aos movimentos executados, nota-se aqueles mais horizontais, como a constante relação com as paredes (através do apoio simultâneo e paralelo entre elas) e aqueles mais verticais, como levantar e o abaixar do corpo e a relação com o chão.

2.2 Dia 2: Reunião entre as artistas 1

■ 161

A primeira reunião, feita através de videochamada, no dia 03/10, para que a memória do processo pudesse estar latente nas discussões. A reunião teve 1h de duração e nela foram expostas todas as anotações feitas após a realização das duas primeiras etapas.

As artistas optaram por fazer a reunião de videochamada no corredor de suas respectivas casas, para que fosse possível demonstrar algumas ideias realizadas durante as Etapas 1 e 2. Também foram compartilhadas algumas percepções sobre o espaço, encontrando assim algumas semelhanças estruturais no espaço de cada uma – como por exemplo: em uma das paredes das duas casas se encontravam pelo menos 1 porta e um interruptor de luz, e na outra parede paralela se encontravam pelo menos 1 porta e uma caixa de registro elétrico fixada na parede.

Além das reflexões sobre as etapas 1 e 2, foi discutido um roteiro mais específico para a realização da Etapa 3, em que se elaborou, a partir das vivências das etapas anteriores, 5 frases/sequências de possibilidades de interação entre movimento e som, que podem ser observadas no Quadro 2:

ETAPA 3: FRASES/SEQUÊNCIAS	
1)	Relação com a parede direita (contemplando interruptor e porta)
2)	Relação com a parede esquerda (contemplando registro e porta)
3)	Relação com o chão
4)	Relação com a porta do fim do corredor
5)	Relação parede com parede
Tempo total da experimentação: 1 hora e 30 minutos (máximo)	
Tempo de cada registro: 1 minuto (máximo 1 minuto e 30 segundos)	

Quadro 2: Descrição das Frases/Sequências que deveriam ser realizadas durante a Etapa 3. 2020. Elaborado pelas autoras.

Ainda nessa reunião, foi decidido que as artistas teriam 1 hora e meia para explorar as possibilidades listadas e, além disso, registrar em vídeo cada frase/sequência elaborada, com duração mínima de 1 minuto e no máximo 1 minutos e 30 segundos por vídeo. Foi definido que esses registros teriam preocupações estéticas já definidas, numa tentativa de já testar algumas possibilidades de enquadramentos de câmera, posicionamento do gravador, iluminação e figurino, para compor a obra final.

2.3 Dia 3: Seleção e registro

Primeiramente, as duas terão que escolher uma quantidade previamente combinada de possibilidades de movimento e som, feitas na etapa 2, para trabalharem durante o processo. Após definir essas possibilidades, tanto a Cecília quanto Mariana terão que fazer um primeiro exercício de pensar no COMO registrar essas ações visando a exploração dos ângulos e planos (para o vídeo feito por Cecília) e de distância entre o aparelho que vai captar o som e onde a ação sonora ocorre de fato (para a gravação do áudio a ser feita por Mariana). Por exemplo, se Mariana escolher o bater da mão na porta como possibilidade sonora, ela poderá posicionar o gravador em diferentes locais, a fim de que esse registro sonoro componha junto com a sua intenção artística, proporcionando diferentes percepções para o ouvinte. E o mesmo serve para a Cecília, uma vez que dependendo do lugar em que ela posicionar a câmera para fazer o registro do vídeo, diferentes impressões poderão ser geradas (descrição da Etapa 3, contida no projeto).

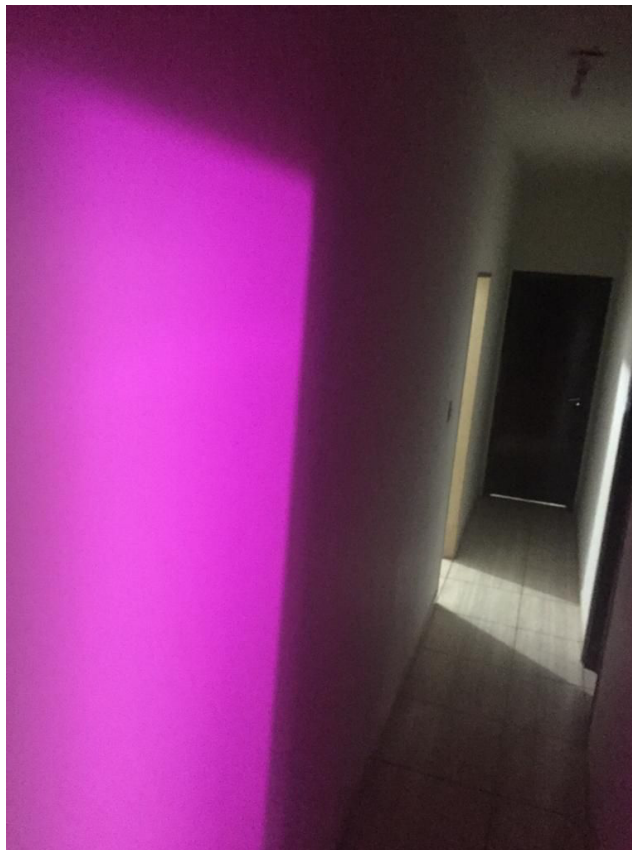
162 ■

No projeto ainda não se tinha definido quais e quantas seriam as possibilidades de movimentos e sons a serem trabalhadas durante a Etapa 3. Essas possibilidades foram definidas durante o Dia 2 e foram retratadas no Quadro 2, apresentado anteriormente. Apesar de as ações serem as mesmas para ambas as artistas, a execução e registro foram feitos de forma diferente: uma registrou só a imagem, sem o som; e a outra só o som, sem imagem.

Essa opção se deu pela tentativa de que, posteriormente, na Etapa 4 (apreciação dos vídeos), cada artista pudesse se relacionar com estímulos diferentes do que estavam acostumadas. Mariana iria receber os vídeos sem som e passar por um processo de imaginação desse áudio ausente, e Cecília teria que ouvir os sons e imaginar o corpo de Mariana deslocando no espaço na hora da gravação.

Como foi dito no subitem anterior, optou-se também por executar essa etapa experimentando um possível figurino e iluminação que serviriam como gatilhos para as experimentações e que poderiam vir a ser utilizados também no

produto final. Em relação a iluminação utilizou-se o papel celofane nas cores azul ou rosa – cores consideradas pelas autoras como cores que se relacionam com aquela que entra pela janela dos cômodos próximos ao corredor em diferentes horários do dia – que foram colocados por cima de lâmpadas encontradas ou inseridas no espaço, como por exemplo na lâmpada de dentro do banheiro (Figura 2). Entretanto, para a gravação final optou-se por não utilizar nenhuma cor artificial, apenas luz branca. Já no que diz respeito ao figurino, que se manteve similar ao utilizado no produto final, as artistas vestiram-se com shorts, top ou blusa larga, cabelo solto, deixando os pés descalços.



■ 163

Figura 2: Iluminação rosa, alcançada a partir do uso de celofane, projetada na parede do corredor. 2020. Fotografia da autora.

Essa etapa foi realizada com as artistas já conhecendo o espaço e algumas possibilidades de produção de movimentos e sons relacionadas a ele, portanto a execução aconteceu de forma mais direcionada e consciente, que também foi causada pela definição do tempo máximo para execução de cada uma das frases/sequências. Além disso, as artistas tiveram a oportunidade de testar várias vezes até escolher a melhor versão executada.

Mesmo retrabalhando elementos utilizados nas etapas anteriores, nessa

nova etapa vários novos movimentos e sons sugeriram. Acredita-se que isso aconteceu sobretudo pelas delimitações, que resulta de um esgotamento das opções de forma mais súbita do que quando se tem mais tempo e espaço para realização a exploração. Então elas precisaram se reinventar e buscar alternativas diferentes das já realizadas.

Muito do que foi realizado nessa etapa em termos de sons, movimentos, ângulos e enquadramentos da câmera, serviu de referência para a gravação dos materiais para a criação do vídeo final. Algumas dessas escolhas podem ser observadas nas Figuras 3 e 4:



Figura 3: Ângulo plongée (de cima para baixo), evidenciando chão e paredes direita e esquerda do corredor. 2020. Captura do registro em vídeo da autora.



Figura 4: Ângulo contra plongée (de baixo para cima), evidenciando chão e parede esquerda do corredor. 2020. Captura do registro em vídeo da autora.

Ainda na Etapa 3, foi possível começar a se ter uma visão melhor do que seria a videodança produzida, surgindo então os primeiros esboços do roteiro do produto. Um exemplo do registro descritivo feito por Mariana depois da exploração da sequência 2 (relação com a parede esquerda) foi representado pelo Quadro 3. É possível observar as intenções da artista com cada frase/sequência de movimento e cada áudio captado.

ETAPA 3 – ANOTAÇÕES
<p><i>Figurino: shorts largo, top, cabelo preso, descalço.</i></p> <p><i>Cenário: celofane rosa na luz do banheiro</i></p> <p><i>Horário: 17h, dia escuro e com bastante movimento.</i></p>
<p>1. Relação com o lado esquerdo (contemplando registro e porta)</p> <ul style="list-style-type: none">- Celular posicionado inicialmente em tripé no corredor e depois fiquei segurando com a mão direita- Comecei com as portas fechadas, no escuro, e depois fui abrindo as portas. A porta do banheiro aberta deixava entrar uma nova luz no corredor (rosa).- Tentei ter mais relação com o corpo inteiro na parede, ao invés de só as extremidades.- Relação com a porta – batidas e arranhado- Foi um caráter mais dinâmico, “agressivo”.- Na hora do experimento, quando bati a porta, a chave caiu. Tentei repetir, mas não consegui. Tinha gostado do som.

■ 165

Quadro 3: Descrição das percepções após a exploração da sequência 2 da Etapa 3. 2020. Elaborado pela autora.

2.4 Dia 4 e 5: Envio dos vídeos e apreciação

Após feito esse primeiro registro sonoro e visual, cada uma das integrantes terá acesso ao material uma da outra. Mariana assistirá o vídeo das explorações de movimento feitas por Cecília, mas sem o áudio. Cecília, por sua vez, ouvirá apenas o registro sonoro feito por Mariana (descrição da etapa 4, contida no projeto).

Após a seleção do material, marcou-se um dia específico para que estes fossem enviados para a futura apreciação. O envio deveria ser feito até o dia 13/10, definido como “Dia 4”, por meio da plataforma Google Drive, com upload do material na pasta criada pelas artistas.

Para a apreciação do material (Etapa 4), foram disponibilizados 4 dias, contando a partir do envio: 13/10 a 17/10. O material ficou disponível durante todo esse tempo para que pudesse ser apreciado com calma e quantas vezes necessárias.

2.5 Dia 6: Reunião entre as artistas 2

Após a apreciação, as artistas fizeram a segunda reunião no dia 17/10 para compartilhar as impressões de cada material apreciado anteriormente e já definir o roteiro final para captação dos vídeos, agora com áudio, que iriam compor a videodança (Etapa 6). Foi feita uma espécie de ‘peneiração’ separando as ideias

que funcionaram das que não funcionaram na produção da Etapa 3. A partir disso, as artistas escreveram em conjunto o roteiro já decupado com indicações de enquadramento, movimentação, sonoridade, iluminação e figurino, pois nessa próxima fase, elas iriam gravar os vídeos finais com imagem e som definitivos.

Foi feita então a definição de cada cena, levando ainda como referências aqueles recortes do espaço feitos na Reunião 1 do “Dia 2”, sendo elas: entre paredes; porta; chão; parede esquerda e parede direita. O Quadro 4, a seguir, demonstra um exemplo da decupagem de uma dessas cenas antes de ser gravada.

DEFINIÇÃO DA SEQUÊNCIA 3 – RELAÇÃO COM O CHÃO	
Enquadramentos	- Ângulo Plongée - Câmera na mão (não necessariamente pegando o chão o tempo todo)
Movimentos	Passos confusos; cair no chão; se debater no chão/surtando; corrida de uma porta a outra; arrastar joelho e mão no chão (escorregando); respiração ofegante sem movimento
Iluminação	Ambiente

Quadro 4: Definições para a gravação da sequência 3 (relação com o chão), quanto aos enquadramentos, movimentos e iluminação. 2020. Elaborado pelas autoras.

2.6 Dia 7 e 8: Produção e envio do material final

Em seguida, Cecília e Mariana utilizarão esses vídeos e áudios apreciados na Etapa 4 como estímulo para a criação do produto final, que agora será registrado em vídeo e áudio por ambas. A ideia é que agora Mariana construa uma nova sequência sonora (alinhada com a exploração do gesto) definidos pelos estímulos visuais do vídeo feito por Cecília na Etapa 3. E que a Cecília, por sua vez, utilize do material sonoro da Etapa 3 feito por Mariana, para a criação de seus movimentos (alinhados com uma exploração sonora) em relação com o espaço, criando uma frase de movimento maior estruturando melhor uma possível sequência. Assim como no experimento da Etapa 3, a presente etapa também acontecerá no espaço do corredor. Depois que as explorações começarem a se estruturar de fato no corpo das artistas, cada uma irá produzir um vídeo no qual as imagens capturadas tragam para o movimento e para o som um ganho na construção da ação. Mais uma vez, os ângulos, os recortes do corpo e do espaço, a iluminação, figurino, serão pensados especificamente para a captura de cada elaboração. Esses dois registros finais é que serão utilizados como material para a edição da videodança (descrição da Etapa 5, contida no projeto).

O “Dia 7” contou com a execução da Etapa 5, que poderia ser realizada no período de 19/10 a 26/10. Já o “Dia 8”, que diz respeito ao envio do material, poderia ser feito até o dia seguinte, 27/10, novamente por meio da plataforma Google Drive, através de uploads dos arquivos na pasta criada para o projeto.

A produção dos vídeos foi executada sem um limite de tempo preestabelecidos permitindo a produção de um material mais completo que por meio da edição pudesse ser posteriormente cortado. Nessa etapa as duas artistas já estavam alinhadas para a construção de sonoridades e movimentações que dialogassem, mesmo que à distância e sem o contato físico.

Os materiais foram novamente feitos a partir daquelas sequências definidas na reunião do “Dia 2”, mas agora com uma subdivisão dentro desses termos. Por exemplo, era definido que um dos vídeos deveria conter uma experimentação com a porta, mas ela acabou se multiplicando para mais variações, como por exemplo enquadramentos em close up que capturassem mais de perto somente a maçaneta, ou enquadramentos mais gerais para que fosse possível explorar uma corrida pela extensão do corredor. Foram testados diferentes ângulos, enquadramentos e iluminação para o mesmo local recortado da porta e, por consequência, com sons e movimentações também diferentes – tudo na intenção de captar diferentes relações com aquele espaço recortado que as artistas denominaram como interessantes.

Também foi adicionada uma sequência de experimentação do chão onde a câmera não fosse fixa e se posicionasse nas mãos das artistas enquadrando na tela as pernas de cada uma. Isso permitiu uma nova relação do movimento com o som, o espaço e o vídeo. A câmera num lugar mais subjetivo, para acompanhar a dança e a música ali criadas.

■ 167

2.7 Dia 9: Reunião entre as artistas 3

A reunião do “Dia 9” aconteceu em 31/10, completando 4 dias de apreciação do material do material enviado no dia 27/10. As artistas se reuniram por meio de videochamada para conversar sobre os materiais produzidos e definir as datas das próximas reuniões voltadas para a edição e composição da videodança. Nesse dia estava previsto que a conversa abarcasse sobre a necessidade ou não da gravação de outros materiais, mas nessa reunião foi decidido que os materiais até ali gravados seriam suficientes.

2.8 Dia 10: Edição do vídeo

Nessa etapa faremos uma revisão desse material criado e pensaremos nas possíveis composições para estruturar o vídeo final. No decorrer da edição do vídeo, deixaremos aberto para explorarmos alguma paisagem sonora, a ser usada como fundo musical para compor com o todo (descrição da Etapa 6, contida no projeto)

Essa foi a última etapa do projeto de construção da videodança “Caminhos entre o Gesto e o Sonoro”. Como previsto, aconteceram frequentes reuniões (em dias diferentes da semana), com 1 hora de duração, no período entre os dias 02/11 e 16/11, para que a videodança estivesse pronta até o dia 20/11 – data de entrega à comissão do festival. Esse processo foi realizado por meio de videochamadas na plataforma Zoom com o compartilhamento de tela de uma das artistas. Como as duas artistas já tinham experiência com edição audiovisual, a intenção era que cada

dia uma delas se disporia a editar o vídeo sincronicamente durante a reunião por meio do compartilhamento da tela, de modo que a outra artista pudesse participar ativamente durante o processo.

Não havia nenhum roteiro sobre edição pré-definido. Durante esse processo, as duas artistas compartilhavam suas ideias sobre as possíveis sequências de cena que imaginavam fazer sentido na composição do vídeo. Entrando sempre em consenso, a edição foi feita de modo muito democrático e com igual implicação das integrantes. Apesar de cada uma ter mais domínio sobre suas respectivas produções da Etapa 5, as duas artistas também já tinham na memória sobre o material uma da outra, facilitando na hora da escolha e identificação dos momentos dos vídeos a serem selecionados para compor a videodança. As escolhas em relação à sucessão das cenas foram feitas ali no momento da reunião, a partir de uma ideia de composição em fluxo contínuo ou até mesmo de contrastes.

A edição audiovisual contribuiu para o estreitamento e evidência da relação entre os movimentos e as sonoridades, tornando-se aqui também um fator de composição da própria obra. Por ter sido uma videodança pensada diretamente para a tela¹¹, esperava-se que a edição tivesse um protagonismo na criação da obra.

O início da videodança é marcado por uma cena de corrida das artistas nos corredores com alteração de imagens dando a impressão de estarem no mesmo espaço, até que já não se saiba mais quem é quem, até pela semelhança das roupas, do cabelo solto e pés descalços. Uma introdução do que está por vir, a corrida para o encontro. Em seguida, é apresentado o título do trabalho que se revela aos poucos em texto de acordo com o som do interruptor que está presente no vídeo que aparece em seguida nessa cena.

Dando continuidade, as cenas são escolhidas por criarem relações entre si, às vezes pela utilização do mesmo plano, interação com o mesmo lugar no espaço, entre outras tantas possibilidades. Em alguns momentos, é utilizada a ferramenta de looping que compõe, principalmente na sonoridade, a repetição que cria uma estrutura musical interessante. Além disso, em algumas cenas é feita uma sobreposição das imagens e/ou das sonoridades na intenção de trazer para o mesmo espaço e tempo as duas artistas, numa aproximação entre dança e música que agora estão cada vez mais fortes. Portanto a composição do áudio em toda a videodança é composta não só pelo som presente no vídeo que compõe aquela cena ali transmitida, mas também pelo som de outros takes que compõem a obra em outro momento.

3. Considerações finais

A videodança “Caminhos entre o gesto e o sonoro” foi finalizada no dia 20/11 e teve sua estreia no dia 05/12 (sábado), abrindo a última mostra artística do Festival EntreArtes 2021. Ainda no dia 05, algumas horas antes, as artistas também

¹¹ De acordo com os três tipos de prática da videodança, propostos por Spanghero (2003, p. 37), sendo eles “o registro em estúdio ou palco, a adaptação de uma coreografia preexistente para o audiovisual e as danças pensadas diretamente para a tela”.

puderam falar sobre o processo de criação da videodança no evento “Conversa com artistas do festival”, que também fez parte do festival. Além da edição da videodança, um trailer e uma imagem de divulgação foram produzidos pelas artistas, todos com trechos da própria videodança como material exigido para divulgação. “Caminhos entre o Gesto e o Sonoro” foi também exibida no canal aberto 4.1 (TV Universitária – filiada da Tv Cultura), através da parceria entre o Festival EntreArtes e a Tv Universitária, no dia 04/03/2021.

Nesse percurso de criação e apresentação, notou-se que a segregação das linguagens artísticas muitas vezes dificulta que enxerguemos a interdisciplinaridade entre as artes e façamos trabalhos híbridos. Como foi dito, na formação acadêmica das duas artistas, mesmo sendo discentes de cursos do mesmo instituto e que inclusive compartilham as mesmas salas, o processo de construção coletiva entrecursos não foi muito explorado. A produção dessa videodança nos mostrou como não só é possível construir coletivamente, como também o quanto esse processo nos leva a ter uma nova visão sobre as possibilidades artísticas e sobre nós mesmos.

No caso de Mariana, que nunca tinha experimentado uma prática artística que envolvesse tão ativamente a presença do corpo, o processo foi extremamente importante para que ela pudesse desconstruir uma ideia de que ela não poderia se expressar corporalmente. Apesar de em algumas etapas o seu foco estar nas questões sonoras, o movimento relacionado com a produção sonora não poderia ser desconsiderado. Esse tipo de criação nos mostra também como a arte contemporânea abre espaço para que artistas de outras áreas possam experimentar e se encontrar. Cecília, por sua vez, pôde ampliar seu repertório de criação de movimento que era pouco explorado nessa relação com sons produzidos manualmente. E não só isso, por se tratar de um outro tipo de composição nunca explorada, onde música e dança pertenciam ao mesmo lugar de criação, a artista se encontrou maravilhada com todas as possibilidades descobertas.

Também é preciso ressaltar que essa não foi uma criação em parceria convencional. Além de contar com artistas de linguagens artísticas diferentes, todo o processo foi feito de forma remota. Esse tipo de formato pode fazer também com que haja a fragmentação do processo. Mas durante todas as etapas, nota-se o esforço de aproximação e integração da criação, justamente para que o formato não influenciasse na parceria dessa construção artística.

Um projeto como “Caminhos entre o gesto e o sonoro” pode facilmente cair em um lugar no qual é possível fragmentar: seja separando som de gesto, música de dança, espaços físicos distintos, pessoas diferentes. Mas entende-se que apesar de todos os percalços, a videodança realmente se mostrou como um elemento híbrido, no qual tudo se completa e faz parte de tudo. Para que essa parceria acontecesse, acredita-se que as frequentes discussões durante o processo, a sistematização das etapas (que tinham sempre como objetivo o compartilhamento das ações e as experimentações, de forma que ambas as artistas fossem afetadas uma pela outra), o conhecimento do material uma da outra e, é claro, a edição, uma vez que foi por meio da edição audiovisual que foi possível fazer as devidas conexões entre todo o material em relação aos contrapontos que poderiam guiar o trabalho, como os movimentos e as sonoridades.

Após essa construção, as artistas continuaram o trabalho conjunto, produzindo videodanças que partem da premissa da interação entre som e movimento, o que mostra que o trabalho não se esgotou em si próprio. Ele afetou as artistas, de forma que nas suas práticas seguintes as reflexões levantadas também estavam presentes.

Referências

BORGES, Patrícia Pereira. **Estudos e experimentos em videodança**: um trabalho de colaboração entre o artista visual e corporal. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2014.

Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12341>>. Acesso: 5 mai. 2021.

LÓPEZ-CANO, Rubén; OPAZO, Úrsula San Cristóbal. **Investigación artística en música**: problemas, métodos, experiencias y modelos. Barcelona: Grupo “Investigació i criació musicals”, 2014.

MILLER, Jussara; NEVES, Neide. Técnica Klauss Vianna – consciência em movimento. **Revista Lume**, n. 3, set. 2013. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/258/242&sa=D&source=editors&ust=1654276988877485&usg=AOvVaw08FkE_YGrI9vt4WJzMopMH>.

Acesso: 28 abr. 2021.

SCHAFER, Murray. **A Sound Education**. Ontario: Arcana Editions, 1992.

SPANGHERO, Maíra. **A dança dos encéfalos acesos**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

Recebido em 15/05/2021 - Aprovado em 17/03/2022

Como Citar

RESENDE, C. de Ávila; APARECIDA MENDES, M. “Caminhos entre o gesto e o sonoro”: relato de uma criação artística entre discentes da dança e da música, através do formato remoto. *ouvirOUver*, v. 18, n. 1, p. 155-170, jan./jun. 2022. DOI: 10.14393/OUV-v18n1a2022-61068.



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