

# OUVIROUVER

V.19 N.1 JANEIRO | JUNHO 2023



# 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. 19	n. 1	p. 001-418	jan./jun. 2023
------------	------------	-------	------	------------	----------------



**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

Pos-Graduação em Música / Celso Luiz de Araújo Cintra

Mestrado Profissional em Artes / Rosimeire Gonçalves dos Santos

### **Comitê Editorial**

Fernanda de Assis Oliveira (Editora Responsável)

Fábio 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 Antonio Mencarelli (UFMG - Brasil)

Fernando Manoel Aleixo (UFU - Brasil)

Gilson Uehara Gimenes Antunes (UNICAMPBrasil)

Guillermo Aymerich (Universidade Politecnica de Valencia - Espanha)

Ileana Diéguez (Universidad Autonoma Metropolitana - Mexico)

Ivanildo Lubarino Piccoli dos Santos (UFAL - Brasil)

Jônatas Manzolli (UNICAMP - Brasil)

Jorge das Gracias Veloso (UnB - Brasil)

José Spaniol (UNESP - Brasil)

Josette Feral (Université Du Quebec a Montreal - Canada)

Juan Villegas (University of California - USA)

Lilia Neves Gonçalves (UFU - Brasil)

Luciana Del-Ben (UFRGS - Brasil)

Ludmila Brandão (UFMT- Brasil)

Márcia Strazzacappa (UNICAMP - Brasil)

Marco Antonio Coelho Bortoleto (UNICAMPBrasil)

Margarete Arroyo (UNESP - Brasil)

Maria do Perpétuo Socorro Calixto Marques (UFU - Brasil)

Maria Isabel Baldassarre (Universidad Nacional de San Martín - Argentina)

Maria Teresa Alencar de Brito (USP - Brasil)

Mário Fernando Bolognesi (UNESP - Brasil)

Mário Rodrigues Videira Junior (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 Lanus e

Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina)

Renato Palumbo Doria (UFU - Brasil)

Ricardo Climent (The University of Manchester - Inglaterra)

Rodrigo Sigal Sefchovich (Centro Mexicano para la Musica e las Artes Sonoras - Mexico)

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)

### **Editoração e Diagramação**

Bianca Helena Santos de Oliveira

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

Imagem da capa e Miolo e concepção gráfica:

Fábio Fonseca a partir da fotografia de Sidnei Schirmer

## Sumário

Editorial 8

### DOSSIÊ

Apresentação Dossiê Educação Musical 11

JUSAMARA SOUZA – UFRGS

FERNANDA ASSIS OLIVEIRA TORRES – UFU

Formação em música na relação com o cotidiano: fragmentos dos últimos dez anos de pesquisa a partir de um memorial 15

ANA LÚCIA LOURO - UFSM

Pesquisa (Auto)Biográfica, Educação Musical e Cotidiano: entrelaçamentos entre CIPAs, memórias e narrativas 38

MARIA CECILIA DE ARAUJO RODRIGUES TORRES

Centro Universitário Metodista IPA

As memórias das brincadeiras sonoras da infância na formação de professores de música 56

JANAINA DE MORAIS PEREIRA – UFMT

Roberto Szidon como professor de piano: a biografia na educação musical em uma perspectiva sociológica 74

ANTÔNIO CÉSAR FERREIRA – UFRGS

O cotidiano sonoro nas escolas municipais de Bagé/RS: um estudo com diretores e professores 95

ADRIANA BOZZETTO – UNIPAMPA

Práticas musicais de alunos em espaços/tempos livres em um conservatório de música 111

LÍVIA ROBERTA OLIVEIRA

Conserv. Est. de Musica "Dr. José Zoccolli de Andrade"

LILIA NEVES GONÇALVES – UFU

A religião como um espaço de aprender e ensinar música: um estudo na Igreja Católica em Porto Alegre/RS 130

MICHELLE ARYPE GIRARDI LORENZETTI – IFRS

Educação musical e literária, pandemia e cotidiano: a importância do trabalho coletivo e colaborativo 150

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL – UERGS

ANA LUCIA DA ROSA LUTCKMEIER – UERGS

ALESSANDRA DE MELLO – UERGS

Interculturalidade na formação inicial de professores de música: panoramas e cenários da pesquisa nacional e internacional 170

BRUNO RODEGHIERO MOTTA – UFRGS

Erving Goffman e a educação musical: um ensaio sobre obras, conceitos e ideias 185

ANTONIO CHAGAS NETO – UFCA

O uso da teoria da ação de Alfred Schütz em uma pesquisa em Educação Musical: possibilidades teóricas 205

MARIA BENINCÁ DE FARIAS – UFRGS/IFRS

Aprendendo a ser professor em uma escola de música: aspectos da socialização profissional 227

RODRIGO SABEDOT SOARES – UFRGS

## ARTIGOS

Dramaturgias clínicas: mobilizar signos, esgotar possíveis, ficar à espreita 240

JULIANA SOARES BOM-TEMPO – UFU

Mary Stuart de Friedrich Schiller, a adaptação de Robert Icke e a encenação de Nelson Baskerville: uma reflexão sobre os obstáculos do protagonismo feminino 270

LUIS MARCIO ARNAUT DE TOLEDO – UNICAMP

Dinâmicas de poder das imagens digitais: elementos de uma nova cultura “visual” 291

CAYO HONORATO – UNB

MANUELA DIB – UNB

Desaparecer por/para dentro e fora: quatro movimentos 312

DANIELA CAVALIN AVELAR – UDESC

S.I.S.T.E.M.A. Z.E.R.O. ou Situações Investigadas e/ou Suspensas Tensionadoras de Experiências, Movimentos e Atividades das Zonas Erráticas de Ressonância E/Ou Observações 331

MATHEUS ABEL LIMA DE BITENCOURT – UDESC

Um texto perfurado por outros 350

RACHEL CECÍLIA DE OLIVEIRA - UFMG  
ESTANDELAU PASSOS ELIAS JÚNIOR - UEMG

Testes de habilidade específica na graduação em música. O que tem sido falado nos eventos da ABEM? 370

LEONARDO DA SILVEIRA BORNE – UFMT  
JEFFERSON DE AQUINO BEZERRA – UFMT  
MIDIÃ BEZERRA DA SILVA – UFMT

A “Liturgia de Cristal” do Quarteto para o Fim dos Tempos:  
música aberta e autopoiesis 393

MARÍLIA SANTOS – UFPB

## Editorial

É com grande alegria que apresentamos o número 1, do volume 19 da Revista ouvirOUver, que vem composto pelo **Dossiê Educação Musical e/no cotidiano: experiências, dilemas, perspectivas** e por oito artigos no fluxo contínuo, abordando temas nas áreas de Artes Cênicas, Visuais e Música.

Neste número temos dois artigos de Artes Cênicas. Em *Dramaturgias clínicas: mobilizar signos, esgotar possíveis, ficar à espreita*, Juliana Soares Bom-Tempo apresenta trabalhos desenvolvidos pelo grupo Asfalto e pelo Projeto de extensão Por uma Clínica-Poética, ambos coordenados pela autora na Universidade Federal de Uberlândia entre 2016 e 2021. Juliana, ao apresentar ações geradas nas interfaces entre pesquisa e extensão, entre os espaços cotidianos e institucionais, entre as artes do corpo, filosofia da diferença e clínica, nos propõe um olhar sensível para estas experiências que permeiam a criação de dramaturgias clínicas, nos convidando a refletir sobre a estética do vivido e estratégias que possam funcionar como “uma jangada que nos possibilitem atravessar o caos.”

Luis Marcio Arnaut de Toledo, em *Mary Stuart de Friedrich Schiller, a adaptação de Robert Icke e a encenação de Nelson Baskerville: uma reflexão sobre os obstáculos do protagonismo feminino*, faz uma análise comparativa da obra Mary Stuart, de Schiller, focando em como dois artistas contemporâneos - Icke e Baskerville - adaptam a peça para o contexto político e social atual. O dramaturgo inglês Robert Icke foca sua adaptação no machismo da sociedade britânica; o encenador brasileiro Nelson Baskerville, ao trabalhar com a adaptação de Icke, acrescenta o contexto político brasileiro, criando um paralelo entre o processo de execução de Mary Stuart e o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Na opinião do autor, a montagem nacional “serve como um produto de revelação do retrato da sociedade brasileira, ainda com fundo romântico sobre o papel tradicional feminino, ainda calcado nas bases renascentistas de associação da mulher à subserviência, silenciamento e obediência.”

Na área de Artes Visuais temos quatro artigos. *Dinâmicas de poder das imagens digitais: elementos de uma nova cultura “visual”*, de Cayo Honorato e Manuela Dib, aborda as imagens digitais partindo do papel que desempenham nas dinâmicas de poder do universo cibernético, que envolve o comércio de dados pessoais dos usuários de internet, cada vez mais automatizada e gerida por inteligência artificial. A imagem adquire a condição de dado que é potencialmente capaz de propagar informações por sistemas codificados.

O artigo escrito por Daniela Cavalin Avelar, *Desaparecer por/para dentro e fora: quatro movimentos*, investiga o processo criativo, apresentando pesquisas de

experiências artísticas que visam observar os processos de desaparecimento enquanto movimentos ativos dos corpos. Questiona o desaparecimento por meio do espaço e do tempo, partindo da instauração de quatro movimentos ativos dos corpos: por dentro, para dentro, para fora e por fora. São como possibilidades de ação e pausa no mundo contemporâneo.

De modo similar, o texto de Matheus Abel Lima de Bitencourt também aborda o processo criativo em uma perspectiva de movimento. *S.I.S.T.E.M.A. Z.E.R.O. ou Situações Investigadas e/ou Suspensas Tensionadoras de Experiências, Movimentos e Atividades das Zonas Erráticas de Ressonância E/Ou Observações*, apresenta uma proposta teórica e prática com o uso de um diagrama, friccionando texto e imagem, pesquisa e prática artística, e pontos de partida-chegada, chegada-partida, partida-chegada-partida, chegada-partida-chegada, chegada e/ou partida.

O artigo *Um texto perfurado por outros*, de Rachel Cecília de Oliveira e Estandelau Passos Elias Júnior, explicita a necessidade de repensar conceitos como autoria e criação. Para isso discute o plágio e suas variações considerando métodos e estratégias de criação artística, como a apropriação, o intertexto, o remix, o reaproveitamento e a transfiguração. Entende que o ambiente cultural contemporâneo é caracterizado pelo excesso e pelo uso das modificações tecnológicas por diferentes formas de arte. Propõe que novas categorias expressivas tensionam e desgastam as noções de autenticidade, promovendo instâncias mais meleáveis.

- 9 • Entre os artigos da Música trazemos dois artigos. O primeiro artigo de Leonardo da Silveira Borne, Jefferson de Aquino Bezerra, Midiã Bezerra da Silva
- Testes de habilidade específica na graduação em música. O que tem sido falado nos eventos da ABEM? abordam a discussão sobre os THEs (Teste de Habilidade Específica), objetiva fazer um levantamento de publicações em anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) com temática sobre provas de ingresso nas graduações em música. Utilizamos a revisão narrativa como opção metodológica e, para a coleta de dados, focamos nos anais online dos congressos regionais e nacionais da ABEM e nos inspiramos na Grounded Theory para organização do material encontrado. De um total 3317 artigos publicados nos anos disponíveis online, apenas nove abordavam a temática do THE. Os resultados apontam que há três tipos de escritos: relato de experiência, pesquisa empírica, e pesquisa teórica, distribuídos de forma equilibrada. Além disso, os trechos que abordam o THE fazem recontos sobre: Organização do THE; Descrição histórica do THE na IES; Conceituação do THE, Formação (prévia) dos candidatos para realização do THE; adequação do THE para candidatos com deficiência. Por fim, vale notar que não encontramos nenhum escrito que analisasse ou discutisse o impacto da presença

ou ausência do THE no ensino superior de música. Espera-se que este escrito possa fomentar o debate do THE de modo científico e oferecer insumos para decisões curriculares.

No segundo artigo A “Liturgia de Cristal” do Quarteto para o Fim dos Tempos: música aberta e autopoiesis, Marília Santos discute em torno da “Liturgia de Cristal”, considerando os conceitos de música – ou obra – aberta e autopoiesis. Desta forma, apresenta um trabalho qualitativo, baseado em pesquisa bibliográfica de estudiosos da História, da História da Música e da Musicologia, principalmente. A autora sublinha que, depende do olhar apreciativo e de como a obra transcende, sendo este o ponto de partida para realizar diferentes interpretações da mesma obra. Promove uma contextualização acerca do século em que a música foi composta, fala um pouco sobre a vida de Olivier Messiaen, assim como as peculiaridades de sua forma de criar, com a finalidade de refletir sobre música. Para, a partir de um conhecimento histórico-musical e uma apreciação estética, refletirmos sobre música.

Boa leitura!

Fernanda de Assis Oliveira (editora responsável)

Fabio Fonseca

Mara Leal

# DOSSIÊ



## Apresentação

É com grande alegria que apresentamos o número 1, do volume 19 da Revista ouvirOUver. Ele é composto pelo Dossiê **Educação Musical e/no cotidiano: experiências, dilemas, perspectivas**, organizado por Jusamara Souza e Fernanda Assis Oliveira Torres. Este Dossiê pretendeu reunir artigos que contemplassem pesquisas, relatos de experiências, reflexões sobre a educação musical compreendidas a partir das perspectivas das teorias do cotidiano, que vêm sendo trabalhadas nos mais diversos campos do conhecimento musical. No Dossiê encontram-se doze artigos de pesquisadores e pesquisadoras que trazem questões e reflexões neste campo, a quem agradecemos a colaboração.

Uma das temáticas que nos interessaram ao propor este Dossier foi discutir sobre as possibilidades teórico-metodológicas de pesquisas acerca das teorias do cotidiano incluindo narrativas (auto)biográficas, histórias de vida, estudos de caso, pesquisa participante, entre outras.

Ana Lúcia Louro no artigo *Formação em música na relação com o cotidiano: fragmentos dos últimos dez anos de pesquisa a partir de um memorial* faz uma retrospectiva das pesquisas de seu grupo de pesquisa desenvolvidas nos últimos anos. As publicações e orientações abordam processos de socialização e trajetórias de formação considerando as memórias, narrativas, subjetividades e experiências em diversos espaços onde se ensina e aprende música. Partindo do memorial apresentado ao seu concurso de professor titular, o artigo contribui para as discussões sobre música e seu ensino no cotidiano.

11

•

No artigo *Pesquisa (Auto)Biográfica, Educação Musical e Cotidiano: entrelaçamentos entre CIPAs, memórias e narrativas* Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres reflete sobre sua trajetória na/com a pesquisa (auto)biográfica em diálogo com as teorias do cotidiano no campo da educação musical. O material utilizado para suas reflexões são suas participações nos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPAs), leituras, publicações, disciplinas ministradas e participações em bancas de pós-graduação como docente de um Curso de Licenciatura em Música.

Em *As memórias das brincadeiras sonoras da infância na formação de professores de música*, Janaina de Moraes Pereira, amparada em uma abordagem (auto)biográfica, analisa as memórias das brincadeiras sonoras da infância de nove professores tendo como material de análise entrevistas narrativas *on-line*. Os resultados mostram o quanto que, as memórias sonoro-musicais da infância, afetam

a formação de professores de música. Trata-se de uma pesquisa de mestrado que pode colaborar com as discussões sobre formação de professores e histórias de vida.

Na sequência, Antônio César Ferreira aborda o tema *Roberto Szidon como professor de piano: a biografia na educação musical em uma perspectiva sociológica* discutindo a atuação do referido pianista como professor nos anos 1990 e no início dos anos 2000 em Escolas Superiores da Alemanha. A pesquisa, em andamento, pretende utilizar como fontes, entrevistas feitas com ex-alunos e documentos. A utilização do método biográfico pode contribuir para a recuperação dos modos de ensinar deste pianista/professor e os possíveis efeitos na vida profissional de cada um dos entrevistados.

Outra temática de interesse do Dossiê foi a discussão sobre diferentes espaços e tempos de formação musical e processos pedagógico-musicais. Dentre os espaços, tempos e sociabilidades na educação musical, os artigos seguintes discutem a presença da música nas escolas, em um conservatório de música e na igreja católica.

No artigo *O cotidiano sonoro nas escolas municipais de Bagé/RS: um estudo com diretores e professores*, as autoras Adriana Bozzetto e Lúcia Helena Teixeira apresentam resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender o lugar da música nas escolas municipais da cidade de Bagé/RS. Além de conhecer o cenário da música em 32 escolas, o estudo permitiu uma aproximação da universidade com a realidade escolar.

Em *Práticas musicais de alunos em espaços/tempos livres em um conservatório de música* Livia Roberta Oliveira e Lilia Neves Gonçalves buscam compreender práticas musicais realizadas por alunos fora da aula de música. Assim os espaços/tempos, geralmente invisíveis como recreio, horários vagos e de entradas e saídas, corredores, são observados e identificados como lugares de práticas musicais (im)previstas, individuais ou compartilhadas que compõem o ensino/aprendizagem musical no conservatório investigado.

Saindo dos espaços escolares, a autora Michelle Arype Girardi Lorenzetti mostra no artigo *A religião como um espaço de aprender e ensinar música: um estudo na Igreja Católica em Porto Alegre/RS* que ocorrem diversos processos de educação musical neste contexto. Dentre as pessoas que atuam com música na igreja existem aquelas que atuam como professores e/ou formadores. Interrogar como essas pessoas aprenderam e como ensinam música no ambiente católico é o foco deste artigo.

Outra temática de interesse para este Dossier foi a discussão da educação musical na perspectiva das teorias do cotidiano e suas articulações com os temas atuais como pandemia, raça, gênero, sexualidades e corpos, diversidade, direitos humanos, vulnerabilidade social e outros fenômenos relevantes. Nesse âmbito temos duas contribuições. No artigo *Educação musical e literária, pandemia e cotidiano: a importância do trabalho coletivo e colaborativo* as autoras Cristina Rolim Wolffenbüttel, Ana Lucia da Rosa Lutckmeier e Alessandra de Mello relatam uma pesquisa documental que analisou os documentos produzidos nos Saraus “A Arte de Ler”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Os saraus integraram várias ações de extensão literárias e musicais que foram feitas no formato *on-line* durante o período da pandemia de COVID-19. As autoras destacam os aspectos positivos que a participação nas atividades gerou e as contribuições para a melhoria da qualidade de vida naquele momento pandêmico.

O artigo de Bruno Rodeghiero Motta, intitulado *Interculturalidade na formação inicial de professores de música: panoramas e cenários da pesquisa nacional e internacional*, faz uma revisão de literatura produzida sobre o tema. O objetivo é refletir sobre a interculturalidade na formação de professores de música presente na produção acadêmica brasileira detectando os seus avanços e desafios.

Um último eixo temático abordado são as Teorias da vida cotidiana e reflexões para a educação musical na contemporaneidade trazendo a noção de campos interseccionados, conceitos e ideias da sociologia que podem ser úteis para a educação musical. Os dois artigos contemplados nesta temática contribuem para pensarmos no potencial das teorias sociológicas para a educação musical.

No artigo *Erving Goffman e a educação musical: um ensaio sobre obras, conceitos e ideias* o autor Antonio Chagas Neto expõe conceitos básicos da obra do sociólogo canadense Erving Goffman e como estes podem ser lidos e interpretados pela área de educação musical. O ensaio propõe uma revisão da literatura identificando as contribuições do referido sociólogo para as pesquisas científicas da área retomando suas principais obras. O autor como investigador interessado nas relações e comportamentos envolvidos em aulas particulares de música em uma perspectiva goffmaniana mostra exemplos práticos do quanto podemos refletir sobre as relações entre professores e alunos, entre alunos, entre professores e entre tantos outros envolvidos na relação educativo-musical.

O artigo *O uso da teoria da ação de Alfred Schütz em uma pesquisa em Educação Musical: possibilidades teóricas* de Maria Benincá de Farias apresenta a teoria da ação do filósofo e sociólogo Alfred Schütz como uma possibilidade para

fundamentar a pesquisa em educação musical. A autora destaca conceitos centrais dessa teoria - motivos dos sujeitos, o momento da decisão e efeitos da ação em suas vidas, os processos interpretativos dos indivíduos que a executam – que foram utilizados para compreender ações músico-pedagógicas feitas por/ com e para mulheres.

Fechando o Dossiê o artigo *Aprendendo a ser professor em uma escola de música: aspectos da socialização profissional* de Rodrigo Sabedot Soares versa sobre a socialização profissional de professores de música em uma escola de música. O autor faz um recorte do tema desenvolvido com mais profundidade em sua dissertação de mestrado. A pesquisa foi realizada com viés sociológico, tendo em Dubar (2005; 2012) e Hughes (1958) os principais referenciais teóricos sobre a socialização profissional. Os resultados revelam aspectos referentes à imersão dos professores neste espaço de atuação, além de dar destaque aos resultados que se referem à projeção de carreira, os que apontam para uma heterogeneidade de situações e rumos profissionais, a partir da imersão na escola de música.

## **Formação em música na relação com o cotidiano: fragmentos dos últimos dez anos de pesquisas a partir de memorial**

ANA LÚCIA LOURO

Possui graduação em Bacharelado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1991), mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e doutorado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativas de si, educação musical, formação de professores, identidades profissionais e cursos superiores de música. É membro das associações ISME, ABEM, ANPPOM, BIOGraph

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8744911424416533>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8588-050X>

## **RESUMO**

Este relato é um recorte do memorial apresentado a minha instituição, como requisito parcial à promoção a professor titular. Nele destaco a segunda linha de pesquisa desenvolvida no grupo de pesquisa NarraMus e seus desdobramentos nos últimos dez anos. Aponta a organização das publicações e orientações dentro dos subitens: Metodologia do ensino de Música no ensino superior (Disciplinas complementares de Graduação, Diálogos com os conhecimentos e experiências dos alunos, diários de aula e relatos autobiográficos); Diálogos extensionistas e olhando para o mundo da vida (Religiosidade Cristã e Instrumentistas- o caso dos acordeonistas). Ao final do texto reflito sobre a espiral do grupo de pesquisa junto a alguns apontamentos de Passeggi (2008) e Abrahão (2012). Considero estar dialogando com processos de socialização e trajetórias de formação. Memórias, narrativas, subjetividade e experiências em espaços educativos formais e informais relatados nas diferentes pesquisas. Espero contribuir para o debate sobre o papel da Educação Musical como atividade eminentemente humana nestes tempos pós-Pandemia. Assim como descrever algumas circunstâncias da música, e de seu ensino, no cotidiano.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Ensino Superior, Narrativas, Educação Musical.

## **ABSTRACT**

This report is an excerpt from the memorial presented to my institution, as a partial requirement for promotion to full professor. In it, I find the second line of research developed in my research group NarraMus and its developments in the last ten years. I point out the organization of publications and guidelines within the sub-items: Methodology of music teaching in higher education (Complementary undergraduate disciplines, Dialogues with students and experience knowledge, class diaries and autobiographical reports); Extensionist dialogues and looking at the world of life (Christian Religiosity and Instrumentalists - the case of accordionists). At the end of the text, I reflect on the spiral of the research group along with some notes from Passeggi (2008) and Abrahão (2012). I consider being dialoguing with socialization processes and training trajectories. Memories, narratives, subjectivity and experiences in formal and informal educational spaces reported in different researches. I hope to contribute to the debate on the role of Music Education as an eminently human activity in these post-Pandemic times. As well as describe some moments of music, and its teaching, in everyday life.

## **KEYWORDS**

Higher Education, Narratives, Music Education

## 1. Introdução

No ano de 2020, junto com todas as restrições e inquietações da Pandemia do novo coronavírus, escrevi e, posteriormente, defendi meu memorial para progressão a professor titular. Nele reviso os últimos dez anos de pesquisas do grupo NarraMus que lidero juntamente com Maria Cecilia de Araújo Torres, na UFSM (Santa Maria-RS), o qual é certificado pelo CNPq e pela instituição. Para começar a pensar esse tempo, debruço-me inicialmente sobre as linhas de pesquisa nele desenvolvidas. Analisando as produções e orientações dos últimos 10 anos, foi possível enumerar duas linhas de pesquisas principais: Narrativas de professores de Música; Formação em música na relação com o cotidiano. Nesta comunicação, atendo-me a segunda linha de pesquisa, sendo que, para visualizar as respectivas produções e orientações efetivadas, apresento o quadro a seguir:

Quadro 1 – síntese da linha de pesquisa e de produções

<b>Linha de Pesquisa</b>	<b>Produção</b>	<b>Orientações</b>
Formação em música na relação com o cotidiano.		
Metodologia do ensino de Música no Ensino Superior	Almeida e Louro (2019); Aróstegui, Louro e Teixeira (2015); Teixeira e Louro (2015). Almeida e Louro (2017). Teixeira e Louro (2018), Teixeira e Louro (2019)	Tese de doutorado Almeida (2019)

Disciplinas Complementares de Graduação	Louro, Teixeira e Reck (2016), Louro (2016), Louro (2013a).	Tese de doutorado Corrêa (2018) Reck (2017) Dissertação de mestrado: Leismann (2020).
Diálogo com os conhecimentos experienciais dos alunos	Louro (2013b)	
Diários de aula e relatos (auto) biográficos	Weiss e Louro (2016); Louro e Reck (2017). Reck, Louro e Rapôso (2014).	
Diálogos extensionistas	Louro, Texeira e Rapôso (2014) Sala e Louro (2012) Anders e Louro (2017)	Anders (2019) tese de doutorado
Olhando para o mundo da vida: religiosidade cristã	Louro, Reck Oliveira e Zacarias (2011). Freitas e Louro (2019) Reck e Louro (2017)	Reck Dissertação de mestrado (2015)

Instrumentistas (Acordionistas)	Weiss e Louro 2019 a; Weiss e Louro 2019 b	Tese de doutorado Weiss..(2020)
------------------------------------	---	------------------------------------

Fonte: a autora (2020)

Ressalto que a referida linha de pesquisa diz respeito à formação de professores ou à vida de professores ou músicos que exercem o papel de ensinar. A coerência entre os trabalhos se estabelece pela tomada de referências de autores da pesquisa (Auto)Biográfica em Educação, para correlacioná-las com referência de autores e dados empíricos das temáticas relacionadas com a Educação Musical. Assim, aproximam-se as Narrativas e as músicas. A seguir, destaco-as e discuto suas inter-relações com produções e orientações.

## 2. Formação em música na relação com o cotidiano

- 19 • Dentro das pesquisas do grupo, inicialmente, pode-se visualizar a biografia músico-educativa tomada por Almeida (2019) em sua tese, a partir das leituras de Dominicé (2000), produzida com alunos da UFRR (Boa Vista- RR) no Curso de Licenciatura em Música, através de um seminário acadêmico, sendo o artigo de Almeida e Louro de 2019 um recorte dessa pesquisa. Cabe salientar que na tese é desenvolvida uma metodologia mais elaborada, com as biografias músico-educativas para a prática de narrar as histórias de vida, relacionadas ao aprendizado na formação inicial de professores, a qual já vinha sendo desenvolvida em outros formatos metodológicos em pesquisas anteriores (Louro, Teixeira e Reck, 2016; Louro 2016; Louro 2013a). Nesta direção esses textos anteriores também procuram desenvolver uma metodologia de ensino superior para cursos de licenciatura em música a partir das histórias de vida. No entanto, tais artigos não se atem a um processo metodológico consagrado como é o caso do que é feito na tese de Almeida (2019).

Nesses textos anteriores, no que se refere ao aprendizado para a pesquisa em Educação Musical, as histórias de vida são correlacionadas à descoberta de temas de pesquisa e debates em torno de temáticas da Educação Musical. Uma vez que as aulas são dadas a partir das histórias contadas, desenvolve-se um sentido de improvisação por parte do professor

formador da relação entre essas e as referências dos autores. Contextualizado na superação de um simples contar de histórias para a problematização delas em temáticas do interesse de pesquisas sobre “Improvizando sobre um tema de Larrosa:” (Louro, 2013a), no qual as referências dos autores são a harmonia e a vida dos estudantes à improvisação metodológica. Nesse sentido, é feita uma metáfora entre a improvisação de uma melodia por sobre uma harmonia, típica de uma improvisação tonal, com as histórias de vida e os autores. Pode-se localizar os problemas pedagógico-musicais narrados pelos autores nas experiências vividas pelos professores de música em formação em suas atividades docente. Nesta direção, a aula passa a ser improvisada a partir das experiências pedagógicas narradas e de suas interfaces com as problematizações dos textos estudados.

## **2.1 Metodologias do ensino de música no Ensino Superior**

No texto de 2017, Almeida e eu (Almeida; Louro, 2017) repensamos a referida ideia, associando as buscas que, até então, enquanto doutoranda, ela tinha à compreensão do desenvolvimento da metodologia de pesquisa para a tese de doutorado. Assim, no texto, a improvisação metodológica ganha novos contornos.

### **2.1.1 Disciplinas Complementares de Graduação**

As Disciplinas Complementares de Graduação foram o ambiente ideal à experimentação da abordagem da improvisação metodológica, bem como de outros aspectos que surgiram na interface com os trabalhos de orientação e atuação dos pós-graduandos dentro da disciplina de Docência Orientada. Assim, as pesquisas que deram origem aos três artigos mencionados anteriormente (Louro, Teixeira, Reck, 2016; Louro, 2016; Louro, 2013a) desenvolveram-se a partir de relatos advindos de duas DCGS: A narrativa de si na pesquisa qualitativa em Educação Musical e Pesquisa em Música a partir da experiência de si.

Nessas mesmas disciplinas, um mestrando e dois doutorandos desenvolveram as pesquisas para seus trabalhos finais. Leissmann (2020) mesclou práticas de música popular com discussões sobre a música popular como enfrentamento à colonização no Ensino Superior de Música (QUEIROZ,

• 20

2017), e através de grupos de discussão, numa perspectiva de pesquisa formação, entrevistas e diários seus e dos alunos, desenvolveu uma dissertação sobre o Ensino de Música popular na formação inicial de professores de Música. Na mesma direção, Corrêa (2018), mesclando discussões e diários de aulas, bem como ensaio e apresentações musicais, debateu a questão da inclusão, tanto do ponto de vista da educação musical como de minorias, a exemplo de indígenas, negros e questões de gênero. Finalmente, Reck (2017), com metodologias de pesquisa e de ensino semelhantes, debate as histórias de vida dos alunos, dando ênfase às múltiplas lembranças de religiões (tantas quanto relatadas pelos alunos) e seus aprendizados como professores de música em formação. Muito embora, mais adiante, eu fale especificamente sobre estudos em relação à religião e música, trago a tese de Reck como parte dos estudos sobre formação inicial de professores de Música, considerando a contribuição principal dessa tese no que diz respeito ao debate metodológico para o ensino de formação de professores de música no Ensino Superior.

Da mesma forma que a improvisação metodológica, as pesquisas formações (abordagem metodológica baseada em Josso, 2010) de Leissmann, Corrêa e Reck moldam um olhar sobre o Ensino Superior de Música que busca interagir entre conteúdos propostos: música popular, inclusão e religião e as histórias de vida dos alunos, levando em consideração que o professor de música é uma pessoa, com uma história, na qual os conhecimentos trazidos pela academia podem interagir, a fim de se somarem em seu percurso de aprendizagem de vida.

Uma outra pesquisa foi realizada com Teixeira, na época em que não só ela era minha orientanda de doutorado, mas também professora substituta. Teixeira foi convidada a lecionar a disciplina de Música para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança, e conversou comigo sobre a possibilidade de trabalhar também com as histórias de vida dos alunos. Desse modo, foi realizado um exercício sobre a narrativa de suas músicas preferidas e, entre outras temáticas, surgiu com certa ênfase a questão religiosa, tratando-se de uma pesquisa que está descrita nos artigos Teixeira e Louro (2018) e Teixeira e Louro (2019).

### **2.1.2 O conhecimento experiencial dos alunos**

Pode-se localizar no capítulo “Entre conchas e retalhos” (Louro, 2013b) um segundo momento em que eu, como autora, debruço-me sobre teorizar a questão das experiências dos alunos e a metodologia para o Ensino Superior de Música. Esses textos e pesquisas que foram revisados acima se tornaram o desdobramento da perspectiva teórica, já revisada por mim, baseada em diversos autores, no artigo da revista da Abem de 2008. No capítulo em questão, tomo os escritos de Dewey na sua re-leitura do livro editado em 2011, sobre o que ele considera como “experiência real” e a importância de que a educação dialogue com as experiências de vida dos alunos. Trago novamente para a análise dados da minha tese de doutorado (2004), na qual entrevistei 16 docentes universitários-professores de instrumento e destaco trechos das entrevistas em que eles apresentam diferentes abordagens de interação com os conhecimentos da “experiência real” dos alunos.

O estímulo para a escrita deste capítulo estava dentro do contexto da honra de organizar um livro com Jusamara Souza . Além de me dedicar a escrever o capítulo, tive o privilégio de interagir com os demais autores, colegas nacionais e internacionais, incluindo o meu mestrando Marcelo Borba que recentemente havia terminado sua dissertação. Ao ler os textos dos capítulos em primeira mão, pude meditar sobre diversos aspectos do ensino de música no Ensino Superior, o que ajudou na minha reflexão sobre esse nível de ensino e seus desafios.

• 22

### **2.1.3 Diários de aula**

Através dos anos, optei pelo desenvolvimento de diários de aula dentro de uma perspectiva (auto)biográfica. Mesmo que essa reflexão tenha começado anteriormente, no artigo de 2008 da Abem, passo a escrever e a orientar muitos trabalhos dentro da mesma perspectiva nos anos posteriores e que estão dentro da janela desde 2010, abrangida por este memorial.

Destaco o artigo de 2016 com Douglas Weiss, da Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais da UFSM. Mesmo que Weiss trate de aulas e de professores de acordeom, tema recorrente sobre o qual posteriormente revisarei muitos deles, aqui a questão metodológica dos diários ganha maior visibilidade. Nesse sentido, Weiss e eu revisamos as ideias trazidas por Miguel Zabalza (2004) e por Barbosa e Hess (2010) sobre os diários de aula e os jornais de reflexão para o aluno universitário. Enquanto Weiss traz exemplos de suas

aulas particulares de acordeom para a terceira idade, explica como as problematiza através dos dois tipos de diários, tornando sua reflexão mais embasada como professor. Tal processo reflexivo por meio dos diários é orientado por mim, da mesma forma que fiz com muitos outros alunos.

Além das monografias de Conclusão de Curso, orientei também pesquisas de iniciação científica, utilizando-me do recurso dos diários, realçando as pesquisas descritas no artigo Louro e Reck (2017). Três acadêmicos com bolsas de iniciação científica escreveram diários sobre a sua atuação como líder em ambientes religiosos cristãos. Trata-se da religião como parte do mundo da vida (Definido por Hanke, 2021, através das contribuições de Jürgen Habermas e Alfred Schutz.) e elaborarei mais tarde neste artigo sobre os diversos escritos realizados a respeito dessa temática. Antes de destacar o conteúdo, gostaria de realçar a utilização dos diários enquanto ferramenta de análise de dados, dentro de uma perspectiva na qual as aprendizagens cotidianas dos alunos se tornam a matéria sobre a qual elaboram a pesquisa e aprendem a ser pesquisadores.

Nessa direção, a aprendizagem cotidiana dos estudantes na vivência religiosa enquanto parte do mundo da vida é problematizada como pesquisa através dos diários de aula. Toma-se assim uma opção metodológica de ensino de iniciação científica, através do relato e análise de vivências que são significativas para os estudantes. Ao final da pesquisa percebi que houve um aprendizado significativo.

23 •

## **2.2 Diálogos extensionistas**

As ações de extensão que fiz ao longo de 10 anos estão todas conectadas a ações de ensino e de pesquisa. O encontro dos egressos advém dos vínculos estabelecidos quando os professores estavam no Curso e se propunham em forma de pequenos textos auto narrativos que foram apresentados nos eventos, publicados em forma de anais e posteriormente publicados em forma de livro. Da mesma forma, os recitais didáticos estão intimamente ligados às revisões sobre Cotidiano e Educação Musical que faço junto ao grupo de pesquisa Encom, da UFRGS, em Porto Alegre. A tese de Anders (2019) surge nesse contexto e traz, mais uma vez, as múltiplas possibilidades de entrelaçamentos entre tocar para um público da Escola Básica (extensão), fazer música em conjunto e se narrar sobre isso (pesquisa),

e aprender a ser professor de Música através da prática musical em um conjunto (ensino).

### **2.2.1 O encontro dos Egressos (uma oportunidade de se narrar)**

No ano de 2014, foi lançado o livro *Aulas de músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica*, organizado por mim, por Ziliane Teixeira e Mariane Rapôso. Nele, reeditamos as comunicações de dois encontros dos egressos do Curso de Licenciatura Plena em Música da nossa universidade em 2009 e 2011, além de acrescentarmos alguns capítulos teóricos sobre (auto)biografia e Educação Musical no início do livro. A ideia dos encontros dos egressos emergiu a partir de uma vontade de se narrar dos professores de música. Muito embora num primeiro momento tenha surgido a partir do luto das circunstâncias trágicas da morte prematura de um deles, tornou-se um espaço para a divulgação de relatos e escritos sobre sua docência. Com a participação também de professoras de outros estados, os eventos e, posteriormente, o livro tiveram uma projeção nacional.

### **2.2.2 Os recitais didáticos**

De quantos entrelaçamentos se pode fazer um recital didático? Ao longo dos anos nas disciplinas de Educação Musical e na Disciplina Complementar de Graduação (DCG) de Recitais Didáticos, ensaiei, planejei, organizei e fiz parte de muitos recitais didáticos, muitas vezes, tocando com os alunos. Após a promulgação da lei 11.769 de 2008, tornava-se ainda mais importante divulgar a música como componente curricular para as escolas; nesse contexto, começamos a fazer os recitais didáticos. Destacam-se nesse processo três momentos: 1. o projeto de extensão, 2. o artigo com Sala da revista da Fundarte, 3. o artigo com Anders na ISME regional, em conjunto com a orientação de sua tese de doutorado.

Muitas vezes, ao longo dos anos, os recitais tiveram uma maior informalidade. As escolas ou coordenadores de eventos entravam em contato conosco, reuníamos os alunos e íamos tocar. No entanto, em 2014, senti a necessidade de formalizar os recitais como projeto de extensão. Assim, o projeto foi intitulado “Recital Didático: do cotidiano à ampliação das escutas”,

• 24

que permaneceu registrado até 2016. Em 2016, com o adoecimento do meu pai e as minhas continuas licenças para acompanhamento de saúde de familiares, decidi fazer novamente os recitais de modo informal, tendo-os realizado nos anos de 2017 a 2019. Em 2020, devido à Pandemia, essa ação foi descontinuada.

Destaca-se do nome do projeto dois conceitos que também são trabalhados no artigo com Sala (Sala; Louro, 2012) “ampliação de escuta” e “cotidiano”. A partir de múltiplos olhares sobre o cotidiano dos alunos e das plateias de recitais em geral, encontra-se o prazer e a alegria de ouvir canções e músicas instrumentais do gosto das pessoas, assim como se coloca a possibilidade de inserir no recital alguma música nova ou surpreendente que trabalhe com a ideia da educação musical como vinculadora da “ampliação da escuta”.

No recital Zootoca, da turma da disciplina Educação Musical III do primeiro semestre de 2019, que foi apresentado no Curso de Extensão da nossa universidade e no Colégio Marista da nossa cidade, havia diversas peças conhecidas e de melodia e harmonia simples. No meio do recital, a duas vezes, os alunos cantaram uma peça do Canto Orfeônico de Villa-Lobos de linguagem de música contemporânea, embora fosse uma novidade e deixasse a plateia com o fôlego suspenso, materializava a ideia da ampliação de escuta ao lidar com linguagens musicais menos conhecidas.

- 25 • Mais do que uma preocupação com a ampliação de repertório, os escritos com Anders (Louro, Anders, 2017; Anders, 2019) trouxeram a perspectiva da transformação de um projeto de tocar em conjunto para as escolas, em sua essência de extensão, para um projeto de pesquisa, ensino e extensão. Nessa direção, a doutoranda analisa os aprendizados dos membros do grupo de flauta doce da UERGS (Montenegro- RS), enquanto indivíduos que fazem música em conjunto (SCHÜTZ, 1951), e propõe uma pesquisa (auto)biográfica a partir de diálogos entre os membros nos ensaios, viagens e apresentações.

## **2.3 O mundo da vida**

A socialização dentro de uma vivência cotidiana, o chamado mundo da vida é estudado por mim segundo diversos ângulos. A narrativa dos músicos, como colocado anteriormente, e os transbordamentos do mundo da vida para

os estudos acadêmicos como procurei descrever acima. Não obstante, alguns dos estudos do grupo se debruçam sobre sujeitos e músicos e como eles vivem em seu cotidiano. Da mesma forma que a ampliação da escuta busca abrir o leque de experiências a partir das músicas conhecidas, é também a partir das experiências conhecidas das pessoas em sua própria vivência cotidiana que se pode trazer novos conhecimentos, o que caracteriza uma racionalidade autobiográfica (definido por Inês Bragança, 2011). Desse modo, trago alguns transbordamentos das minhas experiências religiosas para a academia, com os estudos que foram realizados sobre sujeitos em ambientes religiosos e músicos populares em seu contexto de atuação.

### **2.3.1 Religiosidade Cristã**

Dentro de uma abordagem autobiográfica, agora sem parênteses, porque versa sobre mim mesma, cabe destacar que o mundo da religiosidade cristã é também aquele que vivi como uma “vida paralela” à trajetória acadêmica, mais profundamente, nos últimos 25 anos. Em algumas ocasiões, aproximei minhas experiências religiosas às acadêmicas como na comunicação de pesquisa de 2011 da Abem Sul (Louro; Reck, Oliveira; Zacaria, 2011), na qual descrevo minhas trajetórias. Destaco desse relato os aprendizados sobre improvisação na igreja, que fazem parte da minha reflexão sobre a improvisação a que já venho me referindo. É interessante dizer que, com o passar do tempo e o acúmulo das tarefas, minha execução musical passou a ocorrer durante as aulas, como exemplo, sendo que nunca abdiquei de tocar o máximo possível nos recitais didáticos e na igreja, onde toco flauta transversal, flauta doce e canto. (Igreja Católica Apostólica Romana).

Ainda falando da música e religião como “mundo da vida”, orientei a dissertação de mestrado de Reck (2015), na qual ele estuda um ministério de louvor de uma comunidade evangélica. Compreender que os músicos religiosos também são alvo de preconceito e olhar para esta manifestação como um local em que música acontece desmitifica os olhares sobre a música gospel e seus executantes. Para além de preconceitos em relação às visões das pessoas que frequentam cultos religiosos e às pessoas que neles fazem música, acreditamos existir uma pluralidade de experiências nesse tipo de ambiente.

• 26

Ensinar a partir das vivências dos alunos nos mundos “lá de fora” nem sempre significa ser isento de problemas, mormente quando se trata de conversar sobre experiências religiosas. As implicações dessa discussão para a Escola Básica foram tratadas no artigo escrito por Reck e Louro (2017). Abrir a possibilidade de escuta para os repertórios dos cotidianos dos alunos, respeitando não só os hegemônicos, mas também a diversidade de experiências, inclusive religiosas, que estão vinculadas as vivências com os referidos repertórios. Assim algumas pessoas não se sentem confortáveis tocando ou cantando determinadas música por motivos religiosos, enquanto outras se sentiriam discriminadas pelos mesmos motivos.

### **2.3.2 Músicos – O caso dos acordeonistas do Rio Grande do Sul**

Outro estudo sobre o mundo da vida realizado pelo grupo de pesquisa diz respeito aos músicos populares, em particular, os acordeonistas. Weiss, de um estudo sobre aulas de acordeom, em sua monografia de conclusão de curso e dissertação de mestrado, passa a estudar as experiências formadoras (JOSSO, 2010) dos destacados acordeonistas do Rio Grande do Sul. Ele procura analisar o estabelecimento de uma escola gaúcha de acordeom, tanto na conservação de tradições como na presença de inovações. Seu olhar prioritariamente sobre as narrativas dos “gaiteiros” não exclui a discussão também sobre gêneros, melodias, ritmos e harmonias que estariam presentes nas composições dos acordeonistas. Sendo assim, sua tese é um olhar sobre a vida dos acordeonistas, tendo também a presença das sonoridades por eles trabalhadas que formam a Escola Gaúcha de Acordeom. Nesse sentido, ele se aproxima de Lima (2015), outro orientando de mestrado, quando esse autor fala de uma escola de contrabaixo de Masciadri.

## **3. A espiral do grupo**

Ao contemplar o meu percurso como líder do grupo, sinto que saí de herói para Anciã (PASSEGGI, 2008). No começo, durante o doutorado, os meus problemas pontuais de professora de flauta centralizavam as minhas preocupações, mas, ao longo dos anos, pude vislumbrar as circunstâncias de outros professores de música, músicos e artistas, compreendendo que muitos

de nós lutamos pelas mesmas coisas, com objetivos semelhantes. Pude me tornar a Balseira que conduziu os meus orientandos em suas próprias buscas. Assim como Passeggi (2008), Abrahão me ajuda a organizar os processos do grupo de pesquisa em sua classificação de fenômeno, método e processo (ABRAHÃO, 2012).

No que tange à atuação do grupo, existem cinco referências nos últimos 10 anos que tratam dos itinerários do Grupo de Pesquisa: Louro, Teixeira e Rapôso 2014 a Louro, Teixeira e Rapôso 2013; Bellochio, Garbosa, Lazzarin, Oliveira e Louro (2012); Louro et Alli (2014) e Almeida, Teixeira e Louro 2018. Cabe destacar a participação do grupo de pesquisa na XXXI Conferência Internacional da ISME em Porto Alegre, contando com a honrosa parceria de Michelle Lorenzetti, que se somou ao grupo na parte específica da religiosidade na educação musical. Também convém pontuar que, na apresentação, professores estrangeiros estiveram presentes e se interessaram pelas pesquisas expostas, da mesma forma que já havia ocorrido nas minhas participações anteriores em conferências da ISME, nos anos de 2002, 2004 e 2008. No último texto referido é destacado que

As dissertações e teses desenvolvidas pelos participantes do Grupo NarraMus têm integrado um corpo teórico de pesquisas sobre Música e sobre Docência em Música responsável pela ampliação do olhar sobre a formação e atuação docente no contexto da Educação Musical para além de espaços e processos formais de ensino (Almeida; Teixeira, Louro, 2018, p. 2).

Além disso, Almeida (2019), Anders (2019) e Teixeira (2016) fizeram resumos em suas teses sobre o grupo nos quais descenderam sumários e comentários. Em relação aos fenômenos classificados por Abrahão (2012), existem histórias de vida contadas de professores de música e artes nos mais diversos ambientes. No que se refere ao Ensino Superior de Música, Teixeira (2016) comenta que

• 28

Ao observar as pesquisas já realizadas pelo grupo *NarraMus*, bem como as que estão em desenvolvimento, é possível afirmar que há uma crescente tendência para pesquisas com docentes universitários de música e, também, com professores de instrumento. (Teixeira, 2016, p. 62).

Em relação ao método, cada trabalho buscou localizar a construção de suas metodologias no embricamento entre as pesquisas (auto)biográficas em Educação e a Educação Musical. As biografias musico-educativas, as entrevistas, os diários, os grupos de discussão dentro da pesquisa formação, a história oral, todas estiveram presentes. No texto de 2014 (Louro; Teixeira; Rapôso), centramos na história oral, entrevistas e diários. Já nos anos mais recentes estamos trabalhando mais com pesquisa formação e biografias musico-educativas. Para pegar a terceira classificação de Abrahão, no que se refere ao processo de cada trabalho, os orientados e eu como orientadora tivemos um crescimento muito grande quanto aos participantes, e falamos com a integrante da pesquisa de Almeida (2019), narrando sua experiência na Igreja:

[...] é uma letra maravilhosa, mesmo que você não seja cristão, quando ouve essa música, você se sente tocar de alguma forma porque através da música é onde as pessoas contam histórias (LITA, Grupo 1, p. 4).

- 29 • Para finalizar, considero os escritos de Passeggi (2008), quando ela pondera que

No caso de escritas institucionais, como os memoriais, por exemplo, o trabalho biográfico só se torna um dispositivo de pesquisa formação na medida em que a reflexibilidade biográfica questiona os referenciais que serviram ou servem para descrever, compreender, justificar a experiência na totalidade dos fatos narrados, para lhes dar sentido (PASSEGGI, 2008, p. 52).

Nesses tempos de Pandemia, questionamos todos os nossos pressupostos. Caberia estarmos estudando narrativas e música quando tantas pessoas estão morrendo? Mas a vivência dos sentimentos e sensações de

humanidade que são contados nas histórias e, muitas vezes, potencializados pela música e pela arte ainda nos sustenta para os sentidos de viver em tempos de tanta incerteza. Torna-se urgente reinventar a vida, questionar tudo o que vivemos e fazemos, e encontrar uma contribuição de nossas labutas para as buscas de resiliência de toda a humanidade.

Acredito que as minhas pesquisas e atuações acadêmicas, juntamente com todo o grupo de pesquisa, contribuam, dentro de nossos limites, para este momento de construção de um novo normal, para uma vivência acadêmica e intelectual humana e engajada com os valores do respeito às pessoas e as suas vidas, como prioridade. Assim terminei de escrever em 2020. Muitas dessas reflexões continuam atuais, qual é esse novo normal que queremos construir? Como as nossas pesquisas se encaixam nesta construção.

Considerando a temática desse Dossiê em relação a perspectiva do Cotidiano, olho para este momento de relato de minha trajetória percebo como estas ações estavam profundamente ligadas às vivências diárias nas músicas e seus ensinamentos. Nas metodologias de ensino superior em música buscamos, eu e meus orientados, dialogar com os conhecimentos experienciais dos alunos, que advinham de seu cotidiano. Nos diários de aula relatávamos e refletíamos sobre as experiências que vivíamos em nossas práticas pedagógicas. Nos recitais didáticos, relatos dos egressos ensaios e apresentações procurávamos dialogar com os conhecimentos de todos os envolvidos. Finalmente, “olhando para o mundo da vida”, refletimos a partir das nossas próprias experiências como músicos sobre as práticas musicais cotidianas nas igrejas cristãs e junto aos acordeonistas. Mesmo que, por ser retirado de um memorial, este artigo pareça mais um sobrevoo, ele pode instigar reflexões sobre estas diferentes práticas de música e seus ensinamentos na perspectiva das experiências cotidianas.

• 30

## Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B.. **Autobiographical research: Memory, time and narratives in the first person**. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, v. 3, p. 29-41, 2012.

ALMEIDA, J. de; LOURO, A. L. **Biografia Músico-Educativa: aspectos teóricos e metodológicos.** Revista da ABEM, v. 27, p. 94-112, 2019.

ALMEIDA, J. de; LOURO, A. L. **Improvisação metodológica no ensino superior: construindo conhecimentos nas narrativas de si** In: XXIII Congresso Nacional da ABEM, 2017, Manaus. Anais do XXIII Congresso Nacional da ABEM, 2017.

ANDERS, F.; LOURO, A. L. **Projeto Concertos Didáticos para a Escola Básica: Experiência Musical Performática na Formação de Professores de Música.** In: XI conferência regional latino-americana de educação musical - ISME - International Society For Music Education, 2017, Natal.

ANDERS, Fernanda. **Fazendo música juntos: narrativas de integrantes do conjunto de flautas doces da UERGS.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria.

ARÓSTEGUI, J. L.; LOURO, A. L.; TEIXEIRA, Z. **Las Políticas Educativas de Reforma y su Impacto en la Educación Musical Escolar. De Dónde Venimos y Hacia Dónde Podemos Ir.** Revista da ABEM, v. 23, p. 24-34, 2015.

31 • BARBOSA, J.; HESS, R. G. **O Diário de Pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo.** Brasília: Liberlivro, 2010.

BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W.; LOURO, A. L.; LAZZARIN, L. F. **A linha Educação e Artes e as pesquisas em educação musical no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria.** Educação (UFSM), v. 37, p. 13-30, 2012.

BORBA, M. **Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento: construção de significados sobre cibercultura.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

BRAGANÇA, Inês. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

CORRÊA, Juliane Riboli. **Narrativas de um caminhar para si com os outros: experiências formativas inclusivas junto a um grupo de estudantes de música.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 128-145.

DOMINICÉ, P. **Learning from our lives: using educational biographies with adults.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

FREITAS, A.; LOURO, A. L.. **“Saindo da bolha” e “técnica e espiritualidade”: um estudo com acadêmicos de música com experiências pentecostais.** In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2019, Pelotas. Anais do Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2019.

HANKE, Michael Manfred . **Comunicação, cultura e mundo da vida: as contribuições de Jürgen Habermas e Alfred Schutz.** São Paulo, Galáxia, número 46, 2021. • <https://doi.org/10.1590/1982-2553202146778> (Acessado em 06.06.2022)

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** 2. ed. rev. e ampl.

Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Natal: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010. 286p. • 32

LEISMANN, J. P. **Narrativas de licenciandos em Música: o papel da música popular.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria. (No prelo).

LIMA, D. B. **Milton Romay Masciadri: o professor músico na voz de alunos e familiares.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer.

LORENZETTI, M. A. G. **Formação musical no espaço da Igreja Católica: as relações educativo-musicais de pessoas que atuam com música no Vicariato de**

**Porto Alegre.** 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOURO, A. L. **Entre conchas e retalhos: conversas com docentes universitário-professores de instrumento.** In: LOURO, A. L.; SOUZA, J. (Org.). Educação Musical, Cotidiano e Ensino Superior. 1. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013b, p. 101-123.

LOURO, A. L. **Improvizando sobre um tema de Larrosa: diários de aula numa disciplina sobre a 'narrativa de si' na pesquisa em Educação Musical.** Educere et Educare (Impresso), v. 8, p. 479-497, 2013a.

LOURO, A. L. **Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica.** Revista da Fundarte, v. 31, p. 8-26, 2016.

LOURO, A. L.; RECK, A. **Práticas musicais do cotidiano na Iniciação científica: diários de pesquisa em ambientes religiosos cristãos.** Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais UFSM/RS, v. 10, p. 200-212, 2017.

LOURO, A. L.; SOUZA, J. (Orgs.). **Educação Musical, Cotidiano e Ensino Superior.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

33 •

LOURO, A. L.; TEIXEIRA, Z. L. O.; MOTA, L.; ALMEIDA, J. de; LIMA, D. B.; RECK, A. M.; LORENZETTI, M. **Narratives about musical routine: some problematizations on learning in higher education, instrument teachers and religious environments.** 2014. (Apresentação de Trabalho/Simpósio). In: ISME, Porto Alegre - PUC RS.

LOURO, A. L.; TEIXEIRA, Z. L. O.; RAPÔSO, M. M. **A 'narrativa de si' como perspectiva para a reflexão do professor de música.** In: LOURO, A. L.; TEIXEIRA, Z. L. de O.; RAPÔSO, M. M.. (Org.). **Aulas de músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2014, v. 1, p. 19-32.

LOURO, A. L.; TEIXEIRA, Z. L. O. ; RAPOSO, M. M. . **Pesquisa (auto)biográfica e educação musical: abordagens do grupo Narramus.** In: Alicia Rivera Morales; Caetano Castro Roso; Valeska Fortes de Oliveira. (Org.). Redes de formação em

Educação: experiências com pesquisas entre Brasil e México. 1ed.Curitiba: CRV, 2013, p. 229-238.

LOURO, A. L.; TEIXEIRA, Z. L. O.; RECK, A. M. **Pesquisa em Música: Reflexões sobre memórias musicais e dimensões da “experiência de si”**. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais, v. 9, p. 89-102, 2016.

LOURO, A. L.; TORRES, M.C.; RECK, A. **Narratives of music teachers in southern Brazil: everyday learning through spirituality / religiosity** Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 14, n. 2, p. 385 – 407 – mai./ago. 2021.

LOURO, A. L. **Ser docente universitário - professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: PPGE MUS Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

LOURO, A. L. **Cartas de licenciandos em música:(re)contando o vivido para centrar a aula no aluno**. Revista da ABEM, v. 20, p. 63-68, 2008.

PASSEGGI, M. da C. **Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador** In: PASSEGGI, M. da C.; MABEL, T.; BARBOSA N. (Org). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal: EduFRN, SP, Paulos, 2008. p. 43-59.

• 34

QUEIROZ, L. R. S. **Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões**. Revista da ABEM, Londrina; v.25; n.39; 132-159; jul. dez. 2017.

RECK, A. M.; LOURO, A. L.; RAPOSO, M. M. **Práticas de Educação Musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aula**. Revista da ABEM, v. 22, p. 121-136, 2014.

RECK, A. M. **Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: Um estudo de caso no ministério de louvor Somos Igreja**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)

- Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM. Orientadora: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer.

RECK, Andre Müller Reck. **Narrativas Religiosas no Ensino Superior em Música: Uma Abordagem (Auto)Biográfica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria.

RECK, A. M.; LOURO, A. L. **Culturas musicais religiosas: problematizações sobre o ensino de música nas escolas**. Educação UNISINOS (Online), v. 21, p. 105-202, 2017.

SALA, H. D.; LOURO, A. L. **Recitais didáticos: das memórias musicais e sonoridades midiáticas à ampliação da escuta musical**. Revista da Fundarte, v. 24, p. 39-44, 2012.

SCHÜTZ, A. **Making Music Together-A Study in Social Relationship**, Social Research, p. 76-97, 1951. Disponível em: <<http://newschoolhistories.org/wp-content/uploads/2019/02/Schu%CC%88tz-Making-Music-Together-1951.pdf>>

Acesso em: 5 mar. 2018.

- 35 • TEIXEIRA, Z. L. O.; LOURO, A. L. **Memórias musicais, espiritualidade nas artes e a -busca da felicidade-: uma pesquisa-formação com acadêmicos de dança**. Educere et Educare (versão eletrônica), v. 13, p. 1-19, 2018.

TEIXEIRA, Z. L. O.; LOURO, A. L. **Momentos-charneiras e memórias musicais: encontros e conexões nas narrativas de acadêmicos em dança**. Revista da Fundarte, v. 19, p. 506-527, 2019.

TEIXEIRA, Z.; LOURO, A. L. **Professores de flauta transversal e piano no ensino superior: narrativas sobre corporeidade na aula de instrumento**. In: Performa'15 - Encontro de Investigação em Performance Musical, 2015, Aveiro-Portugal. Performa'15: Abstracts of the International Conference on Musical Performance. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2015. p. 54-54.

WEISS, D. R. B.; LOURO, A. L. **A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas.** Revista da ABEM, v. 19, p. 132-144, 2011.

WEISS, D. R. B.; LOURO, A. L. **Caminhos formativos de professores de acordeom: aportes teóricos a partir de narrativas.** Revista da Fundarte, v. 13, p. 141-158, 2014.

WEISS, D. R. B.; LOURO, A. L. **Diários de aula particular e Jornal de pesquisa: Uma experiência formativa voltada ao ensino de acordeom para terceira idade.** Revista Digital do LAV, v. 9, p. 119-139, 2016.

WEISS, D. R. B.; LOURO, A. L. **Narrativas musicais de professores de acordeom: inseguranças e dificuldades formativas.** OPUS (online). Belo Horizonte, v. 25, p. 121, 2019.

WEISS, D. R. B. **A formação de professores de acordeom do Rio Grande do Sul: narrativas (auto)biográficas.** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Musical, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, RS. 2015.

• 36

WEISS, D. R. B. **A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura plena em música) – Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer.

WEISS, D. R. B.; LOURO, A. L. **Identidades de professores de música: narrativas de acordeonistas.** Reflexão e Ação (impresa.), Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 27, p. 85-101, 2019.

WEISS, D. **A escola de acordeom no Rio Grande do Sul e a identidade do Gaúcho**. Início: 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (No prelo).

ZABALZA, M. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 2004.

Recebido em 27/06/2022 - Aprovado em 02/03/2023

Como Citar

LOURO, A. L. Formação em música na relação com o cotidiano: fragmentos dos últimos dez anos de pesquisas a partir de memorial. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-66074. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66074>.



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

# **PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, EDUCAÇÃO MUSICAL E COTIDIANO: entrelaçamentos entre CIPAs, memórias e narrativas<sup>1</sup>**

MARIA CECILIA DE ARAUJO RODRIGUES TORRES

Doutora em Educação pelo PPGEDU/UFRGS e Mestre em Educação pelo PPGEDU/PUCRS. Atuou como educadora musical em escolas de educação básica na educação infantil e ensino fundamental. Docente aposentada do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista IPA/RS (de 2008 a 2019). Integrante dos Grupos de Pesquisa “Educação Musical e Cotidiano” (EMCO/PPGMúsica/UFRGS), “Auto-narrativas de práticas musicais” (NARRAMUS/ (PPGEDU/UFSM) e “Educação Musical escolar e autobiografia” (GEMAB/UnB/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/783492062634364>

Orcid ID - <https://orcid.org/0000-0003-0617-8304>

---

<sup>1</sup> Parte deste trabalho foi apresentado no XIX CIPA em 2021.

## **RESUMO**

Apresento neste resumo memórias, narrativas e experiências que foram compondo a minha história na/com a pesquisa (auto) biográfica, no diálogo com teorias do cotidiano e o campo da Educação Musical no Brasil nos últimos vinte anos, amalgamadas com leituras, discussões e as participações nos CIPAs. Ressalto desafios e possibilidades que essa abordagem de pesquisa foi me apresentando no decorrer destas quase duas décadas. Busquei ir tramando um tecido ou caminho constituído pelos títulos dos CIPAS dos quais participei, entrelaçados aos títulos das comunicações que apresentei na perspectiva de dialogar com os grupos de alunos e professores com os quais estava trabalhando naquela época, seja como docente formadora em Curso de licenciatura em Música, como professora formadora em cursos de formação continuada em música ou como docente convidada em disciplinas de Pesquisa em Música. As experiências vivenciadas nestes diferentes espaços de formação, somadas as oportunidades de participar nas bancas de mestrados e doutorados de pesquisas com a abordagem (auto)biográfica oportunizaram um conhecimento de múltiplas temáticas com narrativas e memórias, assim como de poder acompanhar a ampliação da pesquisa (auto)biográfica no campo da educação musical.

## **PALAVRAS-CHAVE:**

Memórias musicais; Pesquisa (auto)biográfica; Educação musical; Cotidiano

## **ABSTRACT**

This summary present some memories, narratives and experiences that have been composing my history in/with the (auto)biographical research, in the dialogue with some theories of everyday life and the field of Music Education in Brazil in the last twenty years, amalgamated with the readings, discussions and participation in CIPAs. I highlight some challenges and possibilities that this research approach has been presenting and providing me over the course of these almost two decades. In this this text, I tried to weave a path constituted by the titles CIPAS in which I participated, intertwined with the titles of the communications that I presented of dialoguing with the groups of students and professors with whom I was working at that time, either as a teacher training in a degree course in Music, as a teacher training in continuing education courses in music or also as a guest teacher in subjects of Research in Music. The experiences in these different training spaces, added to the opportunities to participate in the masters and doctorate boards of researches with the (auto)biographical approach, provided an opportunity for knowledge of multiple themes with narratives and memories, as well as being able to follow the expansion of (auto)biographical research in the field of music education.

## **KEYWORDS**

Musical memories; (Auto)biographical research; Music education; Everyday life

## Abertura

Faço a abertura deste texto destacando o prazer em compartilhar estes escritos e discussões com colegas educadores e educadoras musicais neste dossiê intitulado “Educação Musical e/no cotidiano: experiências, dilemas, perspectivas”, como um momento de aprendizagens marcantes e ampliação dos diálogos e estudos nas áreas da Educação Musical, com as pesquisas (auto)biográficas nos múltiplos espaços da vida cotidiana, com suas *playlists* e trilhas sonoras.

Nos limites deste trabalho apresento algumas memórias, narrativas e experiências que foram compondo a minha história na/com a pesquisa (auto) biográfica e o campo da educação musical no Brasil, nos últimos dezoito anos, amalgamada com as leituras, discussões, encontros com colegas que pesquisam nesta perspectiva, assim como participações nos CIPAs e os desafios e possibilidades que essa abordagem de pesquisa foi me apresentando e proporcionando. Ao escrever este texto busquei ir tramando um tecido ou caminho constituído pelos títulos dos Congressos Internacionais de Pesquisa (auto)biográfica dos quais participei entrelaçados aos títulos das comunicações que apresentei, juntamente com os grupos de alunos e professores com os quais estava trabalhando naquela época, seja como docente formadora em um curso de licenciatura em Música, como professora de cursos de formação continuada em música em um Projeto de uma Orquestra Sinfônica ou como docente convidada em disciplinas de um Programa de Pós Graduação em Música.

Trago assim as reflexões de Torres (2017) ao rememorar questões abordadas em sua tese (2003) com 20 alunas de um curso de Pedagogia, na qual a autora ressalta:

[...] foram muitas as descobertas deste/neste amplo espaço biográfico, com seus desafios de pesquisa e o fato de que era no ano de 2003 uma abordagem em pesquisa ainda pouco trabalhada nas áreas dos Estudos Culturais em Educação e na Educação Musical no Brasil, com muitas possibilidades de escutas e narrativas para serem conhecidas e socializadas e a busca por diálogo com outras áreas do conhecimento que trabalhavam nessa perspectiva teórico-metodológica. Assim, essas narrativas estão em um movimento constante de ir e vir e de narrar e ser narrado (TORRES, 2017, p.646-647).

Também no sentido de fundamentar este movimento da pesquisa (auto)biográfica no campo da educação musical no Brasil, Maffioletti e Abrahão (2016) destacam que “a pesquisa narrativa em educação musical está em andamento no cenário brasileiro, tanto na área da Educação quanto na área da Música, com produção científica que envolve (auto)biografias, memórias, histórias de vida e práticas de formação” (p.43), com uma ampliação das temáticas das pesquisas de teses e dissertações nesta área, em diferentes instituições de ensino superior de diferentes regiões.

Nestes mais de vinte anos que se passaram desde o meu ingresso no Programa de Pós-graduação em educação da UFRGS para cursar o doutorado na “Linha dos Estudos Culturais em educação”, com um projeto que já buscava investigar as identidades musicais de alunas/professoras através de suas narrativas de si com a defesa do memorial formativo apresentado no processo seletivo, comecei a conhecer e a adentrar neste vasto oceano das leituras do campo da pesquisa (auto)biográfica.

Listo a seguir os anos e os títulos dos trabalhos apresentados nos CIPAs e, desta maneira, vou entrelaçando cada um deles com as leituras que realizei, com os textos que escrevi, disciplinas que ministrei, com as bancas das quais tive a honra de participar e com as discussões que pude ter com colegas educadoras musicais que orientam seus mestrandos e doutorandos no campo da pesquisa (auto)biográfica. Um movimento constante de adentrar neste campo de pesquisa e propiciar o diálogo com os colegas da área. Optei por trazer apenas os CIPAs dos quais participei com a apresentação de trabalhos, sendo que não pude participar dos Congressos de 2006 e 2008 e, desta forma, não comentarei sobre estes dois eventos.

1. Autobiografias musicais e narrativas de si: recorte de um estudo biográfico (Anais do I CIPA, “**A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**” /PUCRS/Porto Alegre, 2004); Maria Cecilia de A. R.Torres (FUNDARTE/UERGS);

2. Narrativas Musicais de professores da Educação Básica em curso de formação continuada: Sonoridades e Lembranças da Infância (Anais do IV CIPA, “**Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar**” / São Paulo/USP, 2010); Maria Cecilia de A. R.Torres (IPA)

3. Fragmentos das lembranças musicais de mestrandos e doutorandos em uma disciplina de Pesquisa (auto) biográfica (Anais do V CIPA “**Pesquisa**

**(auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios**”, PUCRS/Porto Alegre, 2012); Maria Cecília de A. R. Torres (IPA) ;

4. Narrativas de si e memória no processo de tornar-se professor. (Anais do VI CIPA, “**Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar**”, Rio de Janeiro, 2014). ). Letícia Fonseca de Freitas (UFPel) e Maria Cecília de A. R. Torres (IPA);

5. Narrativas de uma coordenadora de um subprojeto PIBID de Música: O PIBID como espaço formativo (Simpósio no VII CIPA, “**Narrativas (Auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos**”, Cuiabá, 2016). Maria Cecília de A. R. Torres (IPA);

6. Narrativas de licenciandos de música: memórias musicais e experiências formativas (Anais do VIII CIPA, “**(Auto)biografias, mobilidades e incertezas: novos arranjos sociais e configurações identitárias**”, UNICID/São Paulo, 2018), Maria Cecília de A. R. Torres (IPA);

### **Trabalhos (auto)biográficos e os momentos vividos Ano 2004**

[...] É claro que, visto do peitoral de uma janela, à distância, o vivido aparece já devidamente delimitado, contornado, assimilado ao concebível, identificado como uma forma conceptual. Daí o recado de Lefebvre: “Quem empregue conceitos, que o faça com luvas de veludo...” (PAIS, 2003, p.108).

A partir deste excerto de Pais (2003), optei por contextualizar fragmentos do vivido e rememorar os trabalhos que foram apresentados nos CIPAS para, desta maneira, situar um pouco deste caminho que fui percorrendo no decorrer destes anos imbricado com a minha história de vida.

Era o ano de 2004 e apresentei o trabalho que era um recorte da minha tese de doutorado, defendida em 2003 e essas questões relacionadas às narrativas de si orais e escritas de um grupo de vinte alunas de um Curso de Pedagogia estavam em movimentação na minha vida, gerando questionamentos e o desejo de me aprofundar mais nesse campo de estudos. Durante o período da minha revisão de literatura “não encontrei referências e artigos que abordassem especificamente autobiografias musicais [...] Encontrei, porém, vários autores dos campos da Pedagogia, História da Educação, Literatura e Estudos Feministas, com trabalhos sobre biografia, narrativas e autobiografias” (TORRES, 2003, p.83). As conferências,

mesas redondas e trabalhos apresentados neste evento me instigaram a buscar e aprofundar outras leituras nesta perspectiva e a conhecer pesquisadores da área.

Certamente a minha participação no I CIPA que foi sediado justamente em Porto Alegre, cidade onde residia e trabalhava, teve um significado marcante para essa educadora musical/pesquisadora iniciante no mundo da pesquisa (auto)biográfica, pois foi possível ouvir palestras com nomes que compuseram meu referencial teórico no trabalho de doutorado, assim como reencontrar professores que ministraram aulas ou que participaram das minhas bancas de mestrado ou doutorado como também encontrar colegas pesquisadores. Dentre os autores que pude conhecer ao vivo ou encontrar neste CIPA estavam Henning Salling Olesen, Ivor F. Goodson, Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Beatriz Daudt Fischer, Juan José Mouriño Mosquera, Claus Dieter Stobäus, Jorge Larrosa, Leonor Arfuch, Denice Barbara Catani, dentre outros.

Cabe destacar também que havia feito um período de sandwiche doutorado na University of Queensland, School of Education, na cidade de Queensland, no ano 2001 e que durante essa época tive oportunidade de ler e conhecer vários autores que pesquisavam na perspectiva biográfica/(auto)biográfica que foram fundamentais para embasar minhas discussões e análises na pesquisa. Enfatizo assim que:

Ao me propor a pesquisar uma temática que envolve memórias e autobiografias musicais de mulheres, busquei autores como Roberts (2002), Goodson e Sikes (2001), Chamberlayne et al. (2000), Radstone (2000), e Miller (2000), que estão desenvolvendo pesquisas nesta perspectiva e discutem e elencam alguns exemplos - estudos de casos, histórias de vida, pesquisas biográficas - onde analisam e destacam articulações com outras áreas do conhecimento. Procurei neles possibilidades de desenvolver o trabalho e enfrentar algumas dúvidas e dificuldades com as quais convivi durante a trajetória de pesquisa, ao optar por esse caminho metodológico. (TORRES, 2003, p.83).

Foram dias de muitas discussões, aprendizagens, descobertas e o desejo de aprofundar as leituras e continuar a adentrar esse espaço (auto)biográfico, Ressalto ainda que neste I CIPA, dentre as comunicações que assisti e os resumos que li, não encontrei outros trabalhos da área da Educação Musical no Brasil, mas pude conhecer muitas pesquisas da Educação e de outras áreas do conhecimento.

## Entre 2004 e 2010: memórias e tempos

A articulação singular de lugares, tempos e memórias permite a construção de histórias pelas quais a existência é tecida e enunciada. Para essa construção, a narrativa ocupa o *status* de meio e de *locus* produtor da história e do sujeito da história [...] (NEVES e FRISON, 2020, p.13).

Neves e Frison (2020) me inspiraram a narrar algumas histórias e a ressaltar que ao longo dos seis anos seguintes o desejo de continuar pesquisando era grande, mas nem sempre foi possível participar dos Congressos devido aos compromissos assumidos, tanto familiares quanto profissionais, englobando tanto a docência de várias disciplinas em cursos de Licenciatura em Música, assim como os anos de coordenação de Curso e orientação de estágios supervisionados que foram ocupando espaços, trazendo desafios e aprendizagens e, ao mesmo tempo, desvelando outras narrativas e fragmentos (auto)biográficos. Desta maneira, não participei dos II e III CIPAs, que aconteceram respectivamente nos anos de 2006 e 2008. Eram questões para administrar do tempo e com o tempo!

Ressalto que no decorrer deste período várias pesquisas de mestrado e doutorado no campo (auto)biográfico foram sendo realizadas nas áreas da Educação Musical e Educação e que contribuíram para o crescimento e aprofundamento desta abordagem na educação musical no Brasil. A seguir cito alguns deles, destacando a tese “Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumentos” (LOURO, 2004) e alguns trabalhos apresentados em Congressos tais como: “Fragmentos de identidades musicais: recorte de uma pesquisa biográfica” (TORRES, 2005), “Narrativas e lembranças musicais de professores” (TORRES, 2006), “Liddy Chiaffarelli Mignone: identidade de uma educadora musical revelada na escrita de suas práticas pedagógicas” (ROCHA, 2006), “Sons, silêncios e músicas: memória das práticas musicais escolares no Colégio Pedro II” (ROCHA, 2006), “Cultivando diferentes saberes na aula de violão: um estudo sobre narrativas de licenciandos em Música da UFSM” (RAPOSO, LOURO e CORREA, 2007), “Práticas educativas em música: cartas, dilemas e identidades” (LOURO, SCALCO e RAPOSO, 2008), “Profissionalização em música: um estudo a partir de narrativas de professores” (ABREU, 2009) e “Grupo de Pesquisa auto-narrativas de práticas musicais: estudando (in)formalidades na aprendizagem e ensino de música” (LOURO e TORRES, 2009). Não tive a intenção de esgotar todos os trabalhos da

área da educação musical que emergiram neste período, mas de mostrar uma parte deste movimento com o aumento das pesquisas e das temáticas escolhidas.

Durante o ano de 2009 tive o convite para ministrar parte de um módulo como docente convidada da disciplina de “Pesquisa em Música”, em um Programa de Pós-Graduação em Música, onde pude trabalhar com fundamentos da Pesquisa (auto)biográfica e narrativas para mestrandos e doutorandos. Esta experiência da disciplina se repetiu no ano de 2011, com a mesma proposta e um grupo novo de discentes, todos com seus processos de delimitação de temas e escolhas dos caminhos metodológicos. Foram momentos de “juntarmos pedacinhos” (FURLANETTO, 2008), conhecermos o “atelier biográfico” (DELORY-MOMBERGER, 2006) e compartilharmos escritas e narrativas com os colegas. Certamente aprendi muito com os mestrandos e doutorandos!

#### **IV CIPA**

Chega então 2010 com a realização do IV CIPA na cidade de São Paulo/USP, evento no qual volto a participar enviando trabalho e assistindo a conferências, mesas e apresentações. Desde o ano de 2003 estava também envolvida com cursos de formação continuada de música para professores das escolas públicas de São Paulo, além das aulas no curso de Licenciatura em Música no Centro Universitário Metodista/IPA, intercaladas pelas leituras de textos e de livros organizados por autores como Josso (2002), Delory-Momberger (2006), Souza e Mignot (2008), Passeggi (2008), Furlanetto (2008), Abrahão (2003, 2005), Nóvoa e Finger (2010), dentre outros.

O texto que submeti para este evento estava relacionado ao trabalho que vinha realizando durante esses anos com professores da educação básica, não especificamente de música, mas de diversas áreas do conhecimento, no sentido de trabalharem com seus alunos propostas musicais a partir de um repertório musical de orquestra e que culminava com a ida dos alunos para assistirem a uma apresentação da Orquestra<sup>2</sup>. Ao longo dos encontros de formação com os professores costumava ter uma atividade que consistia em escreverem sobre suas

---

<sup>2</sup> Atividade desenvolvida em alguns módulos que ministrei nos Cursos do Programa Educacional de formação continuada para professores da Escola básica de São Paulo intitulado “Descubra a Orquestra” da Fundação OSESP/São Paulo.

memórias musicais da infância e as relações destas com suas práticas pedagógicas como professores, lembrando das trilhas sonoras de suas vidas.

Souza (2008), em seu artigo “Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial” pontua que “Através da narrativa (auto)biográfica torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar da professora em formação” e complementa que esse ato de lembrar e fazer as narrativas “possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática” (p.95). Destaco assim que essas reflexões estavam em consonância com a proposta que desenvolvia com o grupo de professores no sentido de articularem suas memórias com seus gostos musicais, fases da vida e suas práticas em sala de aula.

No decorrer dos anos de 2010 a 2012 pude acompanhar o movimento das pesquisas e artigos da educação musical no campo (auto)biográfico, com ênfase para alguns trabalhos como a tese de doutorado de Abreu (2011), intitulada “Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores”, as dissertações de mestrado de Borba (2011), “Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento: construção de significados sobre cibercultura” e a de Machado (2012), “Narrativas de professores de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional”. Certamente muitos outros trabalhos e pesquisas foram realizados nesta perspectiva, assim como artigos e capítulos publicados em periódicos.

## **Ano de 2012**

O V CIPA acontece na cidade de Porto Alegre e participo submetendo um trabalho, pois acabara de ministrar uma disciplina de Pesquisa (auto)biográfica e narrativas para mestrandos e doutorandos de música, no final de 2011. Nas aulas eu pude apresentar algumas sugestões de leituras no campo (auto)biográfico e propor atividades de escrita de memórias musicais e suas imbricações com seus temas de pesquisa. Neste sentido, destaco um excerto de Delory-Momberger relacionado às narrativas de vida, na qual a autora pontua que:

A narrativa realiza, sobre o material indefinido do vivido, um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significativa; reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência; dá

sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que designa os papéis aos *personagens* de nossas vidas, que define posições e valores entre eles (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.363).

Entre os anos de 2012 e 2014 houve um crescimento de pesquisas das quais tive a honra de participar das bancas de mestrado em Programas de Pós-Graduação em Educação e em Música, com narrativas e (auto)biografias, tais como os trabalhos “O significado das experiências musicais nas narrativas das crianças”, (PEDRINI, 2013), “Ingeburg Hasenack”: memórias de uma educadora musical” (LIMA, 2013), “Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica” (GAULKE, 2013) e “Dançar na aula de música: “Da gosto de vir para o colégio” (ANDERS, 2014), além de exames de qualificação de doutorado, mas que optei por citar os trabalhos no momento da defesa final.

Tivemos ainda publicações em periódicos científicos das áreas da Educação e Educação musical, decorrentes das pesquisas nesta abordagem (auto)biográfica, revelando parte do crescimento e aprofundamento dos trabalhos neste campo.

## **Entre o Rio de Janeiro e Cuiabá - VI e VII CIPAs**

Acontece em 2014 na cidade do Rio de Janeiro o VI CIPA e o trabalho enviado para o Congresso foi uma parceria com uma colega professora Leticia Fonseca de Freitas da UFPel e eu do IPA, resultante de um diálogo entre os trabalhos que desenvolvíamos com nossos alunos. Ela como docente do curso de Graduação e do Mestrado em Letras e eu ministrando disciplinas no Curso de Licenciatura em Música.

A comunicação apresentada pela colega foi um entrelaçamento das narrativas dos alunos dela e meus, em disciplinas distintas, sobre as memórias de professores que fizeram parte das vidas deles como estudantes na época da escola e que deixaram lembranças tais como suas práticas pedagógicas, atitudes e ações, como ações formativas. Foi uma riqueza de fatos e histórias rememoradas dos professores de diferentes componentes curriculares que foram sendo amalgamadas com temas como práticas docentes, escolhas de cursos, estratégias didáticas e metodologias de ensino.

Já o VII CIPA foi realizado na cidade de Cuiabá e, pela primeira vez, participei do evento com trabalho em um Simpósio com colegas da Educação Musical e da Educação, com Delmary Abreu, Silmara Munhoz, Luciane Garbosa e Daniel Suárez,

com a temática das narrativas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). O título do Simpósio foi “PIBID e redes de docência na pesquisa (Auto)biográfica: Desafios e possibilidades na investigação formação-ção” e resultou em um capítulo do livro “Experiências formativas e práticas de iniciação à docência” (Vicentin, Cunha e Cardoso, 2016).

No trabalho que apresentei e dialoguei com os colegas do Simpósio, enfatizo o PIBID como espaço formativo e a riqueza de aprendizagens para todos os segmentos envolvidos neste programa e, como coordenadora de um subprojeto de música por mais de cinco anos, concluo que:

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

Merece destacar que ao longo destes seis anos, entre a realização do CIPAS VI e do VIII CIPA, pudemos conhecer várias pesquisas da área da música na perspectiva (auto)biográfica, com um crescimento e aprofundamento dos temas com artigos, dissertações e teses na área. Dentre eles trago alguns dos trabalhos como os de Gaulke com a dissertação “Aprendizagem da Docência de Música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica” (2013) e a tese “Desenvolvimento Profissional de Professores de Música na Educação Básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas” (2017), Almeida com sua dissertação “Quando em dois somos muitos: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica” (2016), Reck com a tese “Narrativas Religiosas no Ensino Superior em Música: Uma Abordagem (Auto)Biográfica” (2017), a dissertação de Braga cujo título foi “Pulo André Tavares: Narrativas com música de um professor de violão popular” (2016) e a de Vieira intitulada “Ser professor de música de projeto social: um estudo com entrevistas narrativas (auto)biográficas” (2017), dentre vários outros artigos como os de Maffioletti e Abrahão, “Significações acerca de si mesmo por meio de narrativas sobre a experiência musical” (2016) e o de Abreu intitulado “O FAEM como espaço de formação em Educação Musical: uma investigação-formação a partir de

memoriais de mestrandos da UnB ” (2017), assim como várias pesquisas de mestrado e doutorado em andamento.

## **Ano de 2018 e o VIII CIPA**

O VIII CIPA foi realizado em São Paulo e neste evento participei com um trabalho organizado a partir das narrativas escritas que os acadêmicos do curso de licenciatura em música escreviam como um breve memorial e, que na maioria das vezes, era incorporado ao Relatório de Conclusão de Curso (RCC). Eles registravam estas memórias musicais e traziam as experiências formativas no campo da docência e do fazer musical, culminando com a entrega de um trabalho escrito, com apresentação e defesa oral para uma banca como um dos requisitos para a conclusão desta etapa. Era o momento de trazerem um pouco de suas memórias e histórias musicais, de como chegaram a esse curso e como pretendiam seguir adiante na profissão.

Neste CIPA houve um momento que considero muito marcante que foi o encontro de colegas professoras da área que pesquisam nesta perspectiva (auto)biográfica, de diferentes instituições e regiões do Brasil e, desta maneira, tempos depois, formamos um grupo denominado “Movimento (auto)biográfico da educação musical no Brasil”.<sup>3</sup>

Este foi um breve panorama de trabalhos na área da música/educação musical amalgamado com a história dos CIPAS, e o objetivo foi de trazer apenas alguns exemplos, sem a pretensão de fazer uma listagem de todos, mas sim de pontuar alguns deles que foram compondo ao longo destes mais de 18 anos o cenário da educação musical na pesquisa (auto)biográfica.

Vale ressaltar que o XIX CIPA foi realizado de maneira virtual em 2021, sediado e organizado pela UnB, com a participação de todos remotamente em meio à pandemia da COvid-19. Em relação a estes espaços, Souza (2021) na obra intitulada “O cotidiano no cotidiano da pandemia”, destaca que “é importante conceber todos os espaços e lugares como reais, apesar da sua virtualidade. Ao concebê-los como reais, eles não devem ser relegados a um espaço digital marginalizado” (2021, p.107). Certamente mais uma das aprendizagens que tivemos nestes tempos!

---

<sup>3</sup> Movimento (Auto)biográfico da Educação musical no Brasil

Foram múltiplas narrativas e histórias entrelaçadas nas telas com os cotidianos das nossas casas, redefinição de espaços, ambientes de trabalho e de nossas vidas. “Ao final, um novo mosaico era registrado em fotos, com sorrisos e o desejo de melhoras e saúde! Lá estava a esperança imbricada nas frestas do cotidiano”. (TORRES, 2021, p.11).

## **Reflexões Finais**

Ao me encaminhar para o encerramento deste artigo, vou buscar as palavras de Abreu (2019) em trabalho decorrente da sua pesquisa de pós-doutoramento, no qual a autora pondera que:

Ao aprender com Paul Ricoeur que compreender é compreender-se diante do texto, vejo-me diante da pesquisa realizada durante o pós-doutorado com a tarefa que não se encerra, ao contrário, ergue-se do horizonte de possibilidades o percurso do reconhecimento de tamanha responsabilidade na formação de professores e pesquisadores no campo da educação musical. Na aventura desse diálogo (auto)biográfico, na construção de uma história de vida, a nossa história com a área também foi sendo refigurada (ABREU, 2019, p.164).

Ao organizar estas reflexões finais não posso deixar de ressaltar que a escrita deste artigo aconteceu em um cenário de pandemia do COVID19 no Brasil e no mundo, entrelaçada com muitas notícias, isolamento social, tristeza, ansiedade, medo, desconhecimento, mas ao mesmo tempo um período em que os contatos virtuais foram muito expressivos, com a criação de grupos, *lives*, shows de música, reuniões de trabalho, apresentações de teatro, dança, aulas, liberação de e-books e jornais, vídeo aulas de ginástica e pilates, aulas e receitas de culinária, dentre muitas outras narrativas que afloraram, foram criadas, reinventadas e ressignificadas e que ocuparam as redes sociais. Narrativas de si e dos outros que nos invadiram como um mar, ora nos consolando, apoiando, nos alegrando ou entristecendo, mas certamente estão sendo fundamentais para reconfigurar as nossas experiências, os nossos tempos e nossas histórias de vida.

Retorno à leitura deste artigo depois de um período de meses e retomo a escrita ou reescrita de algumas partes, no sentido de compartilhar no espaço deste dossiê, algumas lembranças, cenas, vozes e pedacinhos de vida vivida ao longo

destes tempos e espaços. Neste sentido, Pais (2003) em sua obra “Vida cotidiana – enigmas e revelações” nos lembra, em relação aos processos de pesquisa e, neste contexto do artigo tomo a liberdade de trazer para nossas vidas, que “para que nos possamos “encontrar”, é preciso ter vivido algum tipo de desnoite” (2003, p.54).

Finalizo estes escritos resgatando um pouco das muitas temáticas e sujeitos que foram constituindo essa rede de pesquisas e diálogos da educação musical na pesquisa (auto)biográfica ao longo destes quase vinte anos, com grupos de alunas da Pedagogia, graduandos de cursos de Música, alunos, professores generalistas e professores de música de escolas da educação básica, histórias de vida de educadores, docentes universitários de instrumentos musicais, integrantes de grupos musicais, Estado da Arte das pesquisas (auto)biográficas da educação musical, dentre outros tantos temas, espaços e sujeitos que com suas narrativas e vozes, deram corpo e forma as nossas histórias.

Saliento ainda a importância dos CIPAs que foram desde o seu início e continuam a ser espaços privilegiados de trocas e aprendizagens acadêmicas e humanas, de publicações de livros, de divulgação de trabalhos, de acolhida das múltiplas áreas do conhecimento, de narrativas entrelaçadas em vários sotaques e línguas, de encontros, amizades e, certamente, um lócus para nos reunirmos também como área da educação musical na pesquisa (auto)biográfica.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, v. 7, n. 14, jul./dez. 2003.

ABRAHÃO, Maria Helena. Pesquisa Autobiográfica: contribuição para a História da Educação e de educadores no Rio Grande do Sul, **Revista Educação UFSM**, v.30, n.2, 2005.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Profissionalização em música: um estudo a partir das narrativas de professores. In: **Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, Londrina/PR, 2009.

ABREU, Delmary Vasconcelos. O FAEM como espaço de formação em Educação Musical: uma investigação-formação a partir de memoriais de mestrados da UnB. **Revista da ABEM**, v. 25, 2017.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. A História de vida aguçada pelos biografemas: um recorte da história de Jusamara Souza com o campo da Educação Musical. **Revista da Abem**, v. 27, n. 43, p. 150-167, jul./dez. 2019.

ALMEIDA, Jéssica. **Quando em dois somos muitos: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

ALMEIDA, Jéssica. **Biografia músico-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

ANDERS, Fernanda. **Dançar na aula de música: “Dá gosto de vir para o colégio”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

ANDERS, Fernanda. **Fazendo Música juntos: narrativas de integrantes do conjunto de flautas doces da UERGS**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

BRAGA, Eudes de Carvalho. **Paulo André Tavares: Narrativas com música de um professor de violão popular**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação Pesquisa**, vol.32, n.2, 2006.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da Docência de Música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

GAULKE, Tamar Genz. **Desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir das narrativas autobiográficas**. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

GONTIJO, Millena Brito Teixeira. **O movimento (auto)biográfico no campo da educação musical no Brasil: um estudo a partir de teses e dissertações**. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade de Brasília, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Editora Educação/Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

LIMA, Janaína Machado Asseburg. **"Ingeburg Hasenack": memórias de uma educadora musical**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

LOURO, Ana Lúcia de Marques. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

LOURO, Ana Lúcia de Marques; SCALCO, M; RAPOSO, Mariane Martins. Práticas educativas em música: cartas, dilemas e identidades. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** – ENDIPE, Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008.

LOURO, Ana Lúcia de Marques; TORRES, Maria Cecilia de Araujo Rodrigues. Grupo de Pesquisa auto-narrativas de práticas musicais: estudando (in)formalidades na aprendizagem e ensino de música. **Anais do XVIII Congresso Nacional da ABEM**, UEL, 2009.

MACHADO, Renata Beck. **Narrativas de professores de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

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

NEVES, Júlia Guimarães, FRISON, Maria de Lourdes. A vida em forma de história: tempos/lugares de experiência. **Educação** | Santa Maria, v. 45, 2020.

NÓVOA, Antonio e FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana- enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez editora, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais, memórias: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PEDRINI, Juliana Rigon. **O significado das experiências musicais nas narrativas das crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

RAPOSO, Mariane; LOURO, Ana Lúcia de Marques; CORREA, Marcos K. Cultivando diferentes saberes na aula de violão: um estudo sobre narrativas de licenciandos em música da UFSM. In: **Anais do X Encontro regional da Abem Sul**, Blumenau (SC): FURB, 2007.

RECK, André Müller. **Narrativas Religiosas no Ensino Superior em Música: Uma Abordagem (Auto)Biográfica**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

ROCHA, Inês. Liddy Chiaffarelli Mignone: identidade de uma educadora musical revelada na escrita de suas práticas pedagógicas. IN: **Anais do III Colóquio Franco-brasileiro de Filosofia da Educação**, (CD-Room: UERJ), 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Quartet: Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, Jusamara. Pandemia, política e desafio para a Educação Musical. In: SOUZA, Jusamara et. al (org.) **O cotidiano no cotidiano da pandemia: Reflexões e experiências com a educação musical**. Porto Alegre: Scientific, 2021.

TORRES, Maria Cecilia de Araujo Rodrigues. **Identidades musicais de alunas da Pedagogia: músicas, memórias e mídia**. Tese (Doutorado em Educação), PPGEDU/UFRGS, 2003.

TORRES, Maria Cecilia de Araujo Rodrigues. Memórias musicais e mídia: um estudo com narrativas de si de um grupo de alunas da Pedagogia. In: **Anais da VI Reunion de Antypologia del Mercosur; dentidad, fragmentación y diversidad**. Montevideo, 2005.

TORRES, Maria Cecilia de Araujo Rodrigues. Narrativas de uma coordenadora de um subprojeto PIBID de música: o PIBID como espaço formativo. In: VICENTIN, Paul; CUNHA, Jorge Luiz; CARDOSO, Lilian Maciel. **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Editora CRV: Curitiba, 2016.

TORRES, Maria Cecilia de Araujo Rodrigues. Narrativas dos movimentos de uma tese: apresentar as entrevistadas e narrar o narrado. **OuvirOUver**, 13(2), 644-657, 2017.

TORRES, Maria Cecilia de Araujo Rodrigues. Histórias de uma professora de música aposentada em tempos de pandemia: entre ser docente e discente In: SOUZA, Jusamara et. al (org.) **O cotidiano no cotidiano da pandemia: Reflexões e experiências com a educação musical**. Porto Alegre: Scientific, 2021.

VIEIRA, Karina Firmino. **Ser professor de música de projeto social: um estudo com entrevistas narrativas (auto)biográficas**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, 2017.

Recebido em 28/06/2022 - Aprovado em 20/02/2023

Como Citar

TORRES, M. C. de A. R. PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, EDUCAÇÃO MUSICAL E COTIDIANO: entrelaçamentos entre CIPAs, memórias e narrativas. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-66138. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66138>.



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

## **As memórias das brincadeiras sonoras da infância na formação de professores de música**

JANAINA DE MORAIS PEREIRA

Professora de Arte da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Mestre em Educação e Licenciada em Música pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atualmente, pesquisa a formação de professores de arte/música e a ludicidade em contexto escolar, com ênfase em pesquisas (auto)biográficas. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)Biográficas em Educação Musical (GEPaEM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4665058356212959>

Orcid ID - <https://orcid.org/0000-0001-5767-4610>

## **RESUMO**

O artigo discute os resultados de uma pesquisa de mestrado concluída e esteve amparado em uma abordagem (auto)biográfica, a partir da análise de entrevistas narrativas on-line. Na produção destas, nove professores de música da educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental compartilharam suas memórias das brincadeiras sonoras da infância e sua respectiva influência na sua formação como professores. Os resultados apontam que as memórias das brincadeiras sonoras da infância tornam-se referenciais para a formação do professor de música. Assim, entende-se que o contato com sua criança interior promove no professor a retomada do encanto da brincadeira, de modo a inseri-la de forma mais prazerosa no ambiente educacional, construindo um espaço lúdico de confiança e aprendizagem. Ao refletir sobre questões pertinentes a educação musical, o artigo pretende ampliar as discussões sobre a formação do professor de música e os estudos de histórias de vida.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Formação de professores, brincadeiras sonoras, história de vida, memória, educação musical.

## **ABSTRACT**

The article discusses the results of a completed master's research and was based on a (auto)biographical approach, from the analysis of online narrative interviews. In the production of these, nine music teachers from early childhood education and/or early years of elementary school shared their memories of childhood sound games and their respective influence on their training as teachers. The results indicate that the memories of childhood sound games become references for the formation of the music teacher. Thus, it is understood that the contact with their inner child promotes in the teacher the resumption of the charm of play, in order to insert it in a more pleasant way in the educational environment, building a playful space of trust and learning. Reflecting pertinent issues to music education, the article intends to broaden the discussions on music teacher training and the studies of life stories.

57

## **KEYWORDS**

Teacher education, sound play, history of life, memory, music education.

## 1. Introdução

Ao analisar a minha história de vida, percebo que as trilhas percorridas para formar a profissional que sou hoje não começaram quando ingressei na graduação de Licenciatura em Música. Reviver minhas memórias trouxe a luz características que foram construídas desde a minha infância, proporcionando a compreensão que atuar com crianças exige do professor competências e habilidades que não são ensinadas apenas em uma universidade, mas aprendidas ao longo da vida.

Essa reflexão me levou ao problema de pesquisa que fundamentou este artigo: *Como as brincadeiras sonoras realizadas na infância podem influenciar na formação dos professores de música da Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental?* Para responder esse questionamento desenvolvi minha pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender a relação das brincadeiras sonoras realizadas na infância e sua influência na formação do professor de música.

Mediante o exposto, discuto neste artigo os resultados dessa pesquisa de mestrado concluída. Diante disso, para a compreensão dos conceitos apresentados ao longo do texto, destaco que a brincadeira sonora é um termo descrito pela musicóloga Lydia Hortélio para categorizar as brincadeiras com música, as quais subdividem-se em: brincadeiras cantadas, ritmadas, rítmico-melódicas e melódico-ritmadas (HORTÉLIO, 2012, p. 3 apud SILVA, 2016, p. 31). São gêneros de brincadeiras sonoras: “acalantos, brincos, rodas, histórias, adivinhas, parlendas, trava-línguas, fórmulas de escolha, brincadeiras de corda, mão e brincadeiras de movimentações específicas” (SILVA, 2016, p. 29).

Esse repertório da infância tornou-se a base para o estudo das memórias lúdicas dos participantes da pesquisa, pois de acordo com Silva et al. (1989), essa memória pode ser identificada em “dois momentos: primeiro, nas brincadeiras tradicionais, momento em que a criança se insere na memória coletiva; segundo, na história de vida da própria criança, que recorre às suas experiências no momento de brincar” (SILVA et al., 1989, p. 14). Ou seja, a memória lúdica compreende as memórias da brincadeira como um elemento cultural, passado de geração em geração, como também um objeto vivo que promove experiências únicas, de acordo com cada história de vida.

Portanto, o ato de ouvir os professores(as) narrarem as marcas que a infância influencia nas suas relações com o aluno sustentou-se nos argumentos

de Moita (1995, p. 138 apud MARTINS, 2009, p. 40) ao “notar a influência muito forte de um tempo ‘passado’ na vida profissional — o tempo de infância. As experiências feitas durante a infância projetam-se na relação com as crianças”, sendo assim consideravelmente difícil separar a pessoa de sua profissão, pois são diversos os “eu” que fazem parte de quem somos.

Assim sendo, este artigo pretende gerar reflexões nos professores(as) de música sobre suas memórias das brincadeiras sonoras da infância e as formas como as inserem em sua prática pedagógica, buscando de forma significativa tornar o brincar um elemento presente no ensino de música, não apenas como um meio de aprendizagem, mas de formação humana.

## 2. Caminhos metodológicos

Na jornada para dentro de si participaram da pesquisa nove professores(as) de música egressos do curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal de Mato Grosso: *Menino Soldado*, *Menino Tumbalacatumba*, *Menina Borboletinha*, *Menina Serrador*, *Menino Foguinho*, *Menina Janelinha*, *Menino Ciranda*, *Menina de Jesus*, *Menino de Jó*<sup>1</sup>. Todos lecionam em escolas regulares públicas e/ou privadas com Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental e residem em Cuiabá (Mato Grosso).

59

• Para a produção de narrativas em uma abordagem (auto)biográfica foram realizadas entrevistas narrativas on-line, por videoconferência, nas plataformas de comunicação gratuita. Divididas em duas fases de encontros, os participantes foram convidados a reviverem suas memórias e contarem suas histórias das brincadeiras sonoras realizadas durante suas respectivas infâncias e a repercussão dessas memórias na sua formação como professor de música.

Tendo como alicerce a estrutura da entrevista narrativa de Fritz Schutze (2010), os encontros com os participantes foram divididos em três partes centrais. A primeira parte compreendeu a narrativa autobiográfica inicial, na segunda parte explorei os eixos temáticos que foram expostos resumidamente na narrativa inicial, sempre partindo de perguntas narrativas. E na terceira parte, incentivei a descrição de experiências que se repetiram e realizei

---

<sup>1</sup> Com o intuito de preservar suas identidades, cada participante torna-se *Menino* e *Menina*, e seu nome foi substituído por um pseudônimo inspirado em sua brincadeira sonora favorita.

questionamentos por perguntas de “por que?”, desenvolvendo no participante a capacidade de explicar sobre o seu “eu”.

Para analisar as histórias transcritas, ancorei-me no método de análise estruturado por Schutze (2010), com o objetivo de romper com a rigidez das entrevistas estruturadas e construir textos narrativos. Nesse processo de construção, as categorias foram identificadas e organizadas nas seguintes temáticas: (1) brincadeiras sonoras da infância; (2) o brincar na aula de música; (3) o brincar na construção do eu professor. Diante disso, para este artigo, os dados das categorias foram condensados nas discussões apresentadas a seguir.

### 3. Brincadeiras sonoras da infância

O brincar é como um elemento mágico presente em cada história de vida. No processo de análise das brincadeiras sonoras da infância narradas pelos *Meninos* e *Meninas* verificou-se o predomínio de brincadeiras rítmico-melódicas<sup>2</sup>, como brincadeiras de corda, mão e movimentação específica, em comparação as brincadeiras cantadas.

Uma canção de brincadeira de corda que se destacou nas memórias foi o famoso “Fogo, foguinho”. Para os *Meninos* e *Meninas* a grande alegria era o momento que a corda começava a acelerar e havia o desafio de continuar pulando. E de repente já começo a ouvir as *Meninas* cantando: *Babalu, babalu é Califórnia...*, essa brincadeira de mão fez muitos sorrisos surgirem no visor do computador. A *Menina Janelinha* narra que “aprontava os sete” nos corredores da igreja.

A gente brincava muito, eu lembro que era muita brincadeira de roda, brincadeira de jogos de mão, tudo que a questão de função motora, a gente brincava, então aquela questão de pular corda, a gente levava corda, brincava de rouba-bandeira, então todas as brincadeiras que hoje a gente tenta resgatar para trazer para a escola e atuar com as crianças, claro, com

---

<sup>2</sup> Brincadeiras sonoras que combinam os dois elementos musicais (ritmo e melodia), predominando o ritmo na ação do brincar, seja através da fala ou no gesto corporal (SILVA, 2016).

novos arranjos, porque tem tanta coisa bonita hoje que dá pra fazer com as crianças, nós já fazíamos (Menina Janelinha).

Esses dados concordam com a dissertação de Lucilene Silva (2016) que apontou a diminuição das brincadeiras cantadas nas infâncias a partir da década de 1970, havendo assim um predomínio de brincadeiras ritmadas. Essas modificações nas brincadeiras sonoras geram reflexões sobre as brincadeiras que estão sendo “esquecidas” e as modificações ocorridas nas gerações atuais. Entretanto, Martins (2009) acredita que as brincadeiras

[...] não se perderam, mas se modificaram em decorrência das mudanças de nossas práticas sociais. As crianças não deixaram de brincar, elas brincam de maneiras diferentes em relação ao que brincávamos e, os seus modos de brincar é que, a nosso ver, precisam ser considerados por nós. (MARTINS, 2009, p. 129).

Dessa forma, percebe-se a necessidade de o professor conectar-se ao universo do brincar das crianças, compreender seus modos de expressão e tornar essa experiência lúdica um processo de formação contínuo.

- 61 • Cada *Menino* e *Menina* destacou brincadeiras sonoras distintas em suas narrativas, de modo que ao serem reinterpretadas ganharam sentido em suas respectivas histórias de vida. Assim sendo, os dados apontam que as brincadeiras sonoras da infância estão relacionadas à personalidade da criança, às formas de criação e à geração que nasceram. Esses fatores refletem na diversidade de brincadeiras que constituem as crianças de uma mesma localidade, pois apesar de serem de uma mesma época, apresentam histórias de vida distintas e conseqüentemente, diferentes memórias lúdicas.

Dentre os espaços do brincar apresentados nas histórias narradas destacam-se as ruas, a igreja, a casa que residiam e em especial, a escola. Este último local é onde os *Meninos* e *Meninas* apresentaram suas mais belas memórias ao narrarem os momentos no pátio, na quadra de esportes, na sala de aula. Acerca disso, Arroyo (2004, p. 84 apud MARTINS, 2009, p. 41) afirma que a escola se apresenta como uma das lembranças mais fortes da infância, de modo a ser “difícil separar de nossas ações atuais, enquanto professores, das nossas lembranças dos tempos de alunos”, pois são “tempos e vivências

que se entrelaçam”. Nesse sentido, as narrativas demonstraram que as memórias da infância do brincar na escola influenciam na forma como o professor atua com seus alunos, pois podem repetir suas experiências ou proporcionar vivências que sentiram falta de terem vivenciado no período da escola.

No espaço do brincar diversos são os companheiros da brincadeira: pais, familiares, vizinhos de rua, amigos da igreja, amigos da escola, professores. O *Menino Ciranda* e a *Menina Borboletinha* foram aqueles que deixaram perceptível em suas narrativas a repercussão positiva na vida da criança ao ter contato com um professor brincante. Eles relembram de momentos com esses professores(as), o sentimento ao brincar, e principalmente, a vontade de gerar experiências similares com seus alunos.

Nesse cruzamento de histórias, o professor brincante da infância se torna um modelo para o professor brincante do futuro. Assim, relembro das palavras de Fernandes (2002 apud MARTINS, 2009) ao afirmar que os adultos que tiveram uma infância qualificada como positiva tendem a reproduzir no presente aquilo que consideram mais importante para as novas gerações. Portanto, concordo com Martins (2009) sobre a necessidade do professor refletir “sobre as diferentes concepções relativas à infância e ao próprio brincar. Considerar que a ‘nossa’ infância, não necessariamente, foi melhor que a atual, mas sim diferente, pois acontece em tempos e espaços diversificados, inserido em determinado contexto histórico-cultural” (MARTINS, 2009, p. 155).

Para o *Menino Soldado*, lembrar dessas brincadeiras gera uma “nostalgia”. Esse sentimento de saudade com relação as lembranças da infância e as tentativas de desenvolvê-las com às crianças contemporâneas “não se trata de saudosismo, mas sim de proporcionar às nossas crianças a possibilidade de viver sua própria cultura e modo de ser!” (BRITO, 2003, p. 111). Entretanto, o *Menino Tumbalacatumba* narra que não tem saudade da infância, devido à falta de liberdade imposta pelos pais que consideravam a brincadeira como uma ação pecaminosa. Para ele, suas memórias são meios para mostrar o que ele deve fazer diferente no seu presente. Esse pensamento de “fazer diferente” abre as asas do *Menino* para descobrir-se através das brincadeiras e construir o seu eu professor.

Portanto, cabe destacar que devido às modificações sociais e culturais de cada época é preciso que o professor extraia o melhor daquilo que experienciou na sua infância e reviva essas brincadeiras sonoras em sala de

aula, buscando contextualizar suas experiências para a criança do século XXI, de modo a proporcionar positivas memórias lúdicas para si mesmo e seus alunos.

#### 4. O brincar na aula de música

A roda gira, as gerações se modificam, e a brincadeira sonora tradicional se une a contemporânea. Assim, os *Meninos e Meninas* desta pesquisa narram que devido à necessidade de desenvolver diferentes habilidades musicais e ampliar o repertório sonoro da infância, adaptam as brincadeiras tradicionais à geração atual através de novas poesias, melodias, ritmos e harmonias.

Apesar dessas modificações é possível verificar a valorização da reprodução de brincadeiras sonoras da infância dos respectivos professores(as) em sala de aula, demonstrando a força das memórias lúdicas como base para sua construção como professores. Tais brincadeiras, já experienciadas em sua própria infância, fazem com que tenham maior facilidade de conectar-se ao universo infantil e despertarem sua criança interior.

- 63 • Cantigas como “Ciranda, cirandinha”, “Adoleta”, “Corre Cutia”, “Barra Manteiga”, “Abre a roda tindolelê”, “Atirei o pau no gato”, “Peixinhos do mar”, “Escravos de Jó” e tantas outras brincadeiras citadas fazem as crianças girarem nas rodas das aulas de música, seja segurando na mão de cada colega de sala ou utilizando novos recursos, como o parachute, bola, bambolê ou instrumentos musicais.

Esses recursos diferenciam-se das formas tradicionais das brincadeiras da infância dos professores, mas tornam-se um meio de cativar a criança contemporânea para integrar a roda. E assim, o poder da imaginação voa alto com as brincadeiras de movimentação específica. Brincam de “Serra, serra, serrador”, “Marcha Soldado”, “Janelinha”, “Cravo brigou com a rosa”, “Aranha”, “Borboletinha”, “Indiozinhos”, “Cai, cai, balão”, “A roda do ônibus”, mas também surgem nas suas memórias brincadeiras contemporâneas: “Tumbalacatumba”, “Morto-Vivo Musical” (com sons agudos e graves), “Chapéu de 3 pontas”, “A-Ram-Sam-Sam” ou “Ua-Ta-Ta”, “Telefone sem fio”.

Diversas são as brincadeiras sonoras utilizadas pelos professores nas aulas de música, mas cada uma apresenta suas particularidades que proporcionam à criança uma educação brincante, em que o ensino de música ocorre de forma divertida e prazerosa. Nesse contexto, a valorização das brincadeiras tradicionais é vista pelo *Menino de Jó* como um papel cultural importante, pois além de desenvolver a identidade “como ser humano e como brasileiro”, possuem melodias muito vivas e de fácil memorização.

Para o *Menino de Jó* cantar e brincar com as músicas tradicionais é algo espontâneo, como relata: “é como se tivesse impressa uma digital delas na minha cabeça”. O *Menino* narra que ao iniciar sua carreira como professor realizou uma pesquisa consigo mesmo para escrever uma lista de músicas da sua infância. Esse processo de reflexão demonstra uma das ações necessárias para a construção do eu professor: olhar para si mesmo.

De forma similar, a *Menina Borboletinha* busca explorar a simplicidade das brincadeiras sonoras tradicionais e cria diferentes variações, como por exemplo: pular “Amarelinha” no pulso da música “Borboletinha”. Essa mesma proposta é utilizada pela *Menina Serrador*, mas neste caso, utilizando uma parlenda como guia para os pulos da “Amarelinha”. Assim, os professores reproduzem brincadeiras que marcaram a sua infância e proporcionam desafios diferentes às crianças da contemporaneidade.

Entretanto, algumas narrativas apontaram a dificuldade dos professores(as) para reproduzir brincadeiras sonoras. Isso pode estar relacionado ao pouco vínculo com esse repertório, seja pela ausência do brincar na infância devido ao contexto familiar/social ou pela predominância de outras formas de brincar que não envolviam os elementos musicais, os quais geram uma falta de segurança nos professores(as) para inserir as brincadeiras sonoras no contexto escolar.

Deste modo, é possível compreender que quanto mais experiências brincantes forem vivenciadas pelos professores, mais elas se tornam familiares e de fácil execução com seus respectivos alunos. Tais vivências não se restringem apenas à infância, pois a partir da busca pessoal do professor é possível experienciar as brincadeiras sonoras na vida adulta.

Ao aprofundar os estudos sobre as relações que cercam a música e a brincadeira, os dados demonstram que a música da cultura da infância não acontece se não estiver ligada ao brincar. “A Música Tradicional da Infância, é uma música para ser brincada. É brincando que as cantigas dos brinquedos

tomam vida e, dito ao contrário, é a música de cada brinquedo cantado ou ritmado que move a ação específica de cada um destes fatos culturais” (HORTÉLIO, 2012, p. 1 apud SILVA, 2016, p. 21).

Acerca disso, as narrativas demonstram o valor da brincadeira na educação musical, pois a criança não distingue o “brincar e fazer coisas sérias” (SARMENTO, 2004 apud MARQUES, 2016, p. 88). A brincadeira não é um passatempo durante as aulas, mas uma necessidade da criança. E essas experiências através do brincar podem favorecer novos aprendizados na vida adulta, como narrado pelo *Menino Foguinho*:

Por causa desse prazer ela acaba desenvolvendo aquilo de uma forma mais divertida, e ela acaba aprendendo de um jeito que ela não vai esquecer, acaba tornando uma memória positiva para ela, uma memória permanente, contanto que muitas crianças, muitas pessoas lembram dessas brincadeiras até hoje, porque foi um momento muito prazeroso na sua infância, e querendo ou não, a gente acaba trabalhando elementos musicais nela, principalmente professor de música que aproveita desse conteúdo do brincar para ensinar (Menino Foguinho).

Nessa busca por conectar-se ao universo do brincar o professor se vê como uma criança, brincando e construindo um vínculo entre professor e aluno, que conseqüentemente, proporcionará uma aprendizagem significativa e prazerosa para ambos. Como afirma Hortélio (2014),

[...] é preciso que o Professor tenha consciência de que existe uma CULTURA DA CRIANÇA, conheça o repertório da Música Tradicional da Infância, os Brinquedos cantados e os Brinquedos ritmados da Cultura Infantil contemporânea, um conhecimento com o corpo, de variadíssima linguagem de movimento, muito ao gosto dos Meninos, que nos dão a oportunidade de aprender com eles e estabelecer o vínculo necessário a uma experiência na interligação. Da parte do Professor é muito importante desenvolver o hábito da observação constante, de uma reflexão paralela continuada, no intuito de acompanhar e perceber em profundidade toda a multiplicidade e riqueza, a dinâmica particular e a didática própria da CULTURA DA CRIANÇA. (HORTÉLIO, 2014, p. 276-277).

Acerca disso, percebe-se nas narrativas dos *Meninos e Meninas* momentos de conexão entre o professor e as crianças durante a brincadeira, como exposto nos seguintes trechos:

Não é só mais um professor e aluno, mas um adulto e criança brincando (Menino Tumbalacatumba).

Eu percebo que é tanto um momento de relaxamento para eles, quanto para mim também. A gente meio que na prática acaba relaxando, a gente acaba se divertindo mais e também se unindo mais, e eu sinto essa união entre professor e aluno (Menino Foguinho).

Nesses momentos, é possível o professor recordar da sua própria infância, proporcionando a sensação de algo atemporal, que conecta a criança do passado com o adulto do presente. Esse ir e vir, do passado ao presente, faz da brincadeira o chão da aula de música. Portanto, ao conectar-se com o universo da infância, o professor passa a construir-se como professor brincante, promovendo assim uma mudança de olhar sobre a educação.

## 5. O brincar na construção do eu professor

As histórias de vida dos professores(as) colaboradores apontam a importância de diferentes experiências nas suas respectivas formações. Como afirma Moita (1992), “um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação” (MOITA, 1992, p.115). Porém, na busca por compreender a influência da infância, do brincar, no processo de construção do eu professor, direciono meus ouvidos para as memórias do passado que se conectam com o presente.

O *Menino Soldado* desperta minhas inquietações ao afirmar que as memórias de sua infância foram essenciais para colocar-se no lugar de seus alunos e entender suas dificuldades, ou seja, ao buscar entender o aluno a partir da sua criança interior foi possível compreender a real dificuldade e ajudá-lo a superar a si mesmo. Esse processo de reimpressão das memórias em sua construção como professor é compreendido na literatura como um processo artesanal, sendo moldado e remoldado de acordo com a “personalidade dos

professores” (TORRES, 2003, p. 62). O professor passa a refletir sobre as brincadeiras que despertam a sua motivação para despertar a motivação do aluno. Essa conexão, através da sua criança interior, promove um grau de plenitude nas ações desenvolvidas em sala de aula.

Deste modo, compreende-se que o passado se torna uma referência para a construção do professor. O *Menino Ciranda* e o *Menino de Jó* contam que buscam promover experiências lúdicas que façam os alunos vivenciarem o que eles vivenciaram, bem como, desenvolver elementos musicais que não foram realizados na sua infância. Com isso, percebe-se o papel do professor de ressignificar seu passado, repetindo aquilo que foi positivo para a sua formação pessoal e transformando a geração futura através de novas aprendizagens.

Então, essa conexão dos conhecimentos aprendidos na teoria com as experiências práticas da vida passa a transformar o professor e promover sentido aos seus estudos acadêmicos. A universidade nos dá o chão, mas são as nossas experiências que nos impulsionam a voar. Assim sendo, compreende-se que é na prática que se constrói um professor. Cada experiência vivida de forma consciente e reflexiva favorece a conexão com o universo lúdico da infância.

Nóvoa (1995 apud FRANÇA, 2007) ressalta que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa” (NÓVOA, 1995 apud FRANÇA, 2007, p. 24). Assim, o eu pessoal e o eu professor estão interligados, fazendo com que as práticas pedagógicas sejam formadas através de contextos e histórias individuais dos docentes. Esse pressuposto é reafirmado em diferentes momentos nas narrativas dos professores(as) que apresentaram uma memória lúdica mais viva sobre a sua infância. Esses indivíduos demonstraram ter maior facilidade para brincar com as crianças, entender seus pensamentos e sentimentos, brincar de forma autotélica e motivar-se para despertar na criança experiências significativas e semelhantes às vivenciadas na sua infância.

Nesse sentido, as vivências do brincar na infância agregam novos significados ao serem reproduzidas com os alunos, de modo que todos os espaços, pessoas e formas de brincar são fundamentais para constituir quem somos como professores. Assim, as memórias da infância favorecem o processo de compreensão da criança a partir da sua própria criança interior. Ao olhar para o passado, o professor utiliza-se das suas experiências para reconhecer as dificuldades, necessidades e aspirações de cada criança.

Essa relação constante com o passado torna-se uma base, uma referência para a construção do eu professor, pois ao reviver “suas lembranças o sujeito toma consciência de seu processo constitutivo, organizando os fatos e os processos que determinaram a construção de seu modo de ser” (MARTINS, 2009, p. 81). Portanto, o eu professor está intrinsecamente conectado com o seu eu pessoal.

Como descrito nas narrativas de alguns professores(as), todos os “eu” fazem parte de um indivíduo, ou seja, “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 apud NÓVOA, 1992, p. 13). Sendo assim, cada professor tem a capacidade de manter determinadas ações e práticas que foram fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal/profissional, como também pode transformar o futuro através de novas experiências e percepções sobre o brincar e a educação.

Ao ter a memória como medida humana, passamos a reinterpretar o passado como caminho para a mudança do futuro, dando novos sentidos às nossas memórias. Como afirma Kramer (1999, p. 134), “lembrar, nesse sentido, não é reviver, mas, refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Por isso, cabe ao professor conectar os conhecimentos adquiridos na universidade e formações paralelas com a sua história de vida. Essa conexão favorece a construção de uma educação mais humana, onde o professor expresse quem ele é e permita que sua criança interior esteja presente no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Nessa jornada para dentro de si através da brincadeira, o professor torna-se um brincante. Aquele que se encanta, se entrega e se permite brincar, não havendo distinção entre adulto e criança. A *Menina Janelinha* narra o quanto é importante o professor gostar de brincar e transmitir esse prazer para os alunos durante o momento que ensina a brincadeira e a executa com eles, pois as crianças têm a sensibilidade para perceber quando o professor “gosta daquilo que faz”. As ações não são forçadas, mas fluem de forma leve e espontânea.

Essa relação com os alunos promove uma maior fluidez nas aulas, pois os alunos passam a vê-lo como parte do grupo e não um elemento externo. E assim, o professor brincante entra na “praia” dos alunos, como diz a *Menina de Jesus*. Ele conhece seus interesses e necessidades, e durante a brincadeira imagina e fantasia junto com as crianças, para que durante o processo de aprendizagem a criança entre na “praia” do professor também. Esse “entrar na

• 68

praia” do aluno é compreendido pela *Menina de Jesus* como estar junto da criança e tornar-se criança durante as brincadeiras.

O processo de construção do professor brincante exige um olhar de forma atenta às formas como brinca e os sentimentos expressos no decorrer da brincadeira para que assim seja parte de um processo histórico-cultural, situado em um espaço e tempo, e não uma postura imposta e desumana. Ser um professor brincante vai além do ato de brincar. É preciso que os professores(as) ressignifiquem suas memórias lúdicas da infância e comecem a ver o mundo com novos olhos, de modo a permitir a criança ser criança.

Ser um professor brincante não representa esquecer-se de sua responsabilidade de educar, mas ser sensível ao outro. Fazer com que através do brincar a criança expresse suas habilidades e potencialize sua natureza, sendo o professor um mediador no processo de ensino e aprendizagem, onde a brincadeira não seja vista como uma distração, mas parte da educação da criança.

O processo de construção do professor é perseverante e constante. É como esculpir uma obra de arte. Somos como uma pedra bruta que vamos lapidando, retirando as impurezas que escondem a sua essência. Cada memória, cada ressignificação das experiências vividas auxiliam nesse processo de construção, gerando novas oportunidades de desenvolvimento como professores e seres humanos. É preciso compreender que as dificuldades para saber a “postura” ideal para estar com as crianças faz parte desse processo de construção. Olhar para si mesmo e questionar-se: que professor eu quero ser? Que marcas eu quero deixar nas crianças que trilham meu caminho?

Responder esses questionamentos pode ser o primeiro passo para uma educação mais humana, que preze pelo brincar, pelo divertimento e que permita a criança ser criança. Portanto, cabe a nós, professores(as), mantermos vivas nossas memórias lúdicas, lapidando a nós mesmos e as gerações futuras, de forma a dar sentido a cada ação dentro e fora de uma sala de aula. Somente assim, seremos capazes de nos construirmos como professores brincantes.

## **6. Considerações finais**

O estudo das narrativas dos nove *Meninos e Meninas* – da pesquisa a partir da qual se originou este artigo – indicam que as memórias das brincadeiras sonoras da infância promovem influências positivas na formação do professor de música, pois a partir de suas experiências são capazes de reviver a essência do brincar com seus alunos. Adicionalmente, o processo de reflexão sobre suas memórias lúdicas pode proporcionar novas oportunidades de contato com o brincar que não foram vivenciadas na infância.

Nesse reviver das memórias o professor gera oportunidades de transformar o futuro. Por isso, quanto mais o professor flui durante a brincadeira, maior será a sua conexão com o universo da infância. É fundamental o professor ter uma relação positiva com suas memórias e manter a sua criança interior desperta, pois a soma de suas experiências constitui quem são como pessoa e professor.

Assim sendo, compreendo que as memórias do brincar na infância refletem-se de duas formas na formação dos professores: (1) buscam realizar brincadeiras similares com seus alunos; (2) buscam proporcionar experiências diferentes da sua infância. Esse paradoxo surge devido à própria infância dos professores, que em alguns casos foram regadas pelo brincar e em outros pela sua ausência ou repressão.

As narrativas deixaram expressas a valorização do brincar pelos professores, independente se tiveram um maior ou menor vínculo com as brincadeiras sonoras nas suas infâncias. Entretanto, foi possível ver o contraste com relação aos professores que tiveram uma infância brincante, pois esses trazem memórias afetuosas do brincar, considerando-o um elemento base na educação musical. Com isso, compreendemos que quanto maior for o vínculo do professor com o brincar, mais facilidade ele terá para permitir que sua criança interior se conecte com seus alunos.

Deste modo, os resultados dos dados discutidos neste artigo contribuem para repensarmos a formação dos professores. Apesar de apresentarem narrativas de professores de música, percebemos que refletir sobre o brincar é necessário para todos os professores, independentemente de sua área específica. E isso também não se restringe para aqueles que atuam com Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pois as brincadeiras são vividas em todas as fases da vida.

A partir da discussão desses resultados, percebemos que alguns tópicos podem ser aprofundados em pesquisas futuras, como: (1) o impacto da

ausência do brincar na infância na formação de um professor brincante; (2) as modificações das brincadeiras sonoras da infância contemporânea. Assim, espero que este artigo contribua para ampliar referências sobre o estudo de histórias de vidas de professores, bem como, na formação de professores brincantes.

Nos constituímos através de nossa história, o passado não fica esquecido em um baú guardado nos porões do tempo, mas está aqui, sorrindo para o presente e sonhando com o futuro. Dessa forma, ser professor, ser brincante, faz parte dos múltiplos papéis de ser humano. Então, espero que os professores reflitam sobre si mesmos, abram seu baú de memórias e revivam seus momentos de brincadeiras, e se sentirem falta de lembranças do brincar na infância permitam-se despertar sua imaginação para brincar com as crianças que estão ao seu redor.

## Referências

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

71

• FRANÇA, Sandra Luciane. Resgate das memórias lúdicas de educadores do Ensino Fundamental I, em uma escola privada de Maringá-PR. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

HORTÉLIO, Lydia. Música Tradicional Da Infância. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p. 273-282, abr. 2014. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4637>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. Cadernos de Pesquisa, nº 106, p. 129-157, março/1999.

MARQUES, Olívia Augusta Benevides. Pequenos Enredos Nas Escolas Parque De Brasília: O Que Contam As Crianças Sobre A Aula De Música. Dissertação

(Mestrado). Instituto de Artes/Departamento de Música da Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

MARTINS, Cristiane Amorim. A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação – FAGED, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de Professores. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de Professores. Portugal: Porto, 1992.

SCHUTZE, F. Pesquisa bibliográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W; PFAFF, N. Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação – teoria e prática. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010, p. 210-222.

SILVA, M. Alice Setúbal S.; GARCIA, M. Alice Lima; FERRARI, Sônia C. Miguel. Memória e Brincadeiras na Cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, Lucilene Ferreira da. Música Tradicional da Infância - características, diversidade e importância na educação musical. 2016. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues. Identidades musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

• 72

Recebido em 29/06/2022 - Aprovado em 22/03/2023

Como Citar

DE MORAIS PEREIRA, J. As memórias das brincadeiras sonoras da infância na formação de professores de música. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-66136. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66136>.



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

## **Roberto Szidon como professor de piano: a biografia na educação musical em uma perspectiva sociológica**

ANTONIO CEZAR FERREIRA

Mestre em Música (bolsista CAPES) com ênfase em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019), Bacharel em Piano pela Staatliche Hochschule Für Musik Rheinland Robert Schumann Institut (2000), Licenciado em Português e Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2013). Integra o grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano (EMCO) da UFRGS. Tem experiência docente como autônomo e em escolas de música como professor de piano e acordeom, e como professor de português e línguas estrangeiras (alemão e inglês) em escolas de educação básica e em cursos de extensão na UFRGS. Atualmente, cursa o doutorado em Música - Área de concentração: Educação Musical, sob orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jusamara Souza.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1131512674701870>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0621-6892>

## **RESUMO**

Este artigo discute os usos da biografia na educação musical em uma perspectiva sociológica trazendo como exemplo uma pesquisa de doutorado em andamento que trata da atuação do pianista Roberto Szidon (1941-2011) como professor de piano. Como fonte de dados serão utilizadas entrevistas feitas com ex-alunos e fontes documentais. Roberto Szidon atuou como professor, nos anos 1990 e no início dos anos 2000, nas academias de Hannover (Hochschule für Musik, Theater und Medien) e Düsseldorf (Robert-Schumann-Hochschule), na Alemanha, e em inúmeros cursos (*master class*) em Portugal, na Suíça, na Áustria, na Itália, na Grécia e na Alemanha. A iniciativa de abordar a biografia de Roberto Szidon no campo da educação musical pode possibilitar a reflexão sobre a experiência pedagógico-musical com esse pianista/professor. A biografia, neste caso, permite que ex-alunos reflitam sobre as experiências que tiveram com o professor, e que recuperem, por meio de relatos, modos de ensinar e seus efeitos na vida musical e profissional de cada um.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Roberto Szidon, professor de instrumento, ensino de piano, método biográfico.

## **ABSTRACT**

This article discusses the uses of biography in music education from a sociological perspective, taking as an example an ongoing doctoral research that deals with the performance of the pianist Roberto Szidon (1941-2011) as a piano teacher. As a source of data, interviews with former students and documentary sources will be used. Roberto Szidon worked as a teacher, in the 1990s and early 2000s, at the academies of Hannover (Hochschule für Musik, Theater und Medien) and Düsseldorf (Robert-Schumann-Hochschule), in Germany, and in numerous master classes in Portugal, Switzerland, Austria, Italy, Greece and Germany. The initiative of approaching Roberto Szidon's biography in the field of music education may allow for a reflection on the pedagogical-musical experience with this pianist/teacher. The biography, in this case, allows former students to reflect on the experiences they had with the teacher, and to recover, through reports, ways of teaching and their effects on each one's musical and professional life.

## **KEYWORDS**

Roberto Szidon, instrument teacher, piano teaching, biographical method.

## 1.Introdução

Iniciei meus estudos de música tendo aulas de piano, aos oito anos de idade, em Vacaria/RS, com o Prof. Antônio Carlos Borges Cunha<sup>1</sup>. Da minha formação musical fazem parte ainda o acordeom, a gaita-ponto, o violão e a flauta-doce. Mas o piano sempre foi o instrumento ao qual me dediquei prioritariamente. Em 1991, imigrei para a Alemanha em busca de especialização e encontrei o pianista Roberto Szidon que me apoiou para entrar na academia e concluir o curso de bacharelado em piano na cidade de Düsseldorf. Foi através de suas aulas, da recomendação do repertório e da sua orientação para o estudo que consegui realizar meu sonho de estudar piano na Europa. Szidon foi, portanto, meu mentor e amigo. Fui aluno de Roberto Szidon, de 1994 a 2002, na Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover e na Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf, ambas na Alemanha, onde concluí o curso de bacharelado em piano. Este artigo apresenta uma pesquisa de doutorado em andamento que trata da atuação do pianista Roberto Szidon (1941-2011) como professor de piano e discute os usos da biografia na educação musical em uma perspectiva sociológica. O artigo busca refletir sobre as dificuldades, possibilidades e desafios em se trabalhar com métodos biográficos na educação musical e sobre quais aspectos pretendo abordar na pesquisa biográfica sobre Roberto Szidon a partir de uma visão sociológica.

## 2.O que é biografia?

O tema da (auto)biografia tem sido bastante discutido na Educação Musical, como por exemplo, nos trabalhos de Etzemüller (2018), Unseld (2018), e, no Brasil, nas pesquisas de Abreu (2019), Torres (2019), Weiss (2015; 2020) e Pitanga (2021).

Uma biografia “parece algo simples” (ETZEMÜLLER, 2018, p. 29)<sup>2</sup> O modelo de desenvolvimento clássico desse gênero geralmente começa com os pais, descreve a infância e a vida profissional, relatando, principalmente, uma ascensão, depois o afastamento do público, a velhice, a morte e a vida após a morte através

---

<sup>1</sup> Antonio Carlos Borges Cunha é compositor, maestro e professor do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup> As traduções dos textos originais em alemão foram feitas por mim. No original: Eine Biographie scheint etwas Unkompliziertes zu sein (ETZEMÜLLER, 2018, p. 29).

da memória. Típicos são advérbios temporais como “já” e a sequência de datas consecutivas, seguidas cada uma pelo relato de uma ação ou evento que é ilustrado com imagens.

Mas existe uma relação tão clara entre a vida e a biografia? Para Etzemüller (2018, p. 29-30), “tudo é mais complicado” pois, “toda uma série de instâncias contribui para uma biografia, não apenas o biógrafo ou a vida” (tradução nossa).<sup>3</sup> Entre essas instâncias estão autor e leitor juntos. O autor mostra que conhece as expectativas de leitura de seu público e as leva a sério, e “os leitores percebem que, como esperado, recebem uma narrativa típica do gênero sobre a vida de uma pessoa em sua maioria acima da média” (ETZEMÜLLER, 2018, p. 30) (tradução nossa).<sup>4</sup>

Fernandes (2010) destaca que o leitor é quem “confere vida aos signos mortos da escrita”. Conforme a autora,

é o pesquisador quem opera a intermediação entre documento e realidade. É seu olhar que irá direcionar cortes, recortes, montagem, fragmentando, recompondo e construindo um novo texto, a partir da seleção temática. A tentativa é sempre descobrir o que se oculta sob o imediatismo da evidência empírica, de modo a compreender mais profundamente o sentido dos dados (FERNANDES, 2010, p. 17).

Para Etzemüller (2018, p. 30), “é apenas o contexto que declara um texto como biografia” e são “as regras de gênero [que] moldam o texto” (tradução nossa).<sup>5</sup> Peritextos (subtítulo, texto de capa, sinopse, fotos, etc.) e epitextos (resenhas, entrevistas, entradas de léxico, literatura secundária, retratos do autor) servem como uma garantia para os leitores da autenticidade de uma biografia.

---

<sup>3</sup> No original: [...] dass alles viel komplizierter ist. Faktisch schreiben nämlich eine ganze Reihe von Instanzen an einer Biographie mit, nicht allein der Biograph oder das Leben (ETZEMÜLLER, 2018, p. 29-30).

<sup>4</sup> No original: die Leser erkennen, dass sie, wie erwartet, ein genretypisches Narrativ über das Leben eines zumeist überdurchschnittlichen Menschen erhalten (ETZEMÜLLER, 2018, p. 30).

<sup>5</sup> No original: Erst der Kontext also erklärt einen Text zur Biographie (ETZEMÜLLER (2018, p. 30)

Que tipos de biografias existem? As biografias de artistas tendem a colocar a questão do gênio pessoal em primeiro plano, as biografias de cientistas o sacrifício a serviço de uma verdade supra-individual e as histórias de vida de mulheres suas conquistas injustamente esquecidas. Há biografias individuais, de dupla e coletivas. Variam de um relato de vida detalhado a uma estrutura dura de dados biográficos. Quanto à forma narrativa, podem variar de retrato ensaístico à história de caso psicanalítica, de *site* a filmes biográficos, peças de rádio ou óperas. Sua apresentação varia e tem diferentes públicos-alvo, por exemplo, artigos de revistas, ou notas manuscritas em papel.

Os objetivos vão de biografias científicas, que visam obter conhecimento, passando por biografias literárias, que podem refletir, experimentalmente, a relação entre vida e escrita, até pequenas formas biográficas, como artigos de léxico, obituários ou curriculum vitae de um candidato. Podem ser uma referência estrita à realidade, como na pesquisa científica, passando por convenções de retoques aceitos, como no curriculum vitae, até a pura ficção, no caso da arte.

Fazer biografia depende das fontes. Geralmente os biografados não estão vivos, o que se tem então são as fontes. E “não é fácil encontrar material” (ETZEMÜLLER, 2018, p. 31) (tradução nossa).<sup>6</sup> Além disso, as fontes também são constituídas por várias instâncias. Para Etzemüller (2018),

As fontes dão uma verdadeira atuação para o biógrafo, os biógrafos encenam seu texto para o leitor, os leitores transmitem suas expectativas em relação aos arquivos e aos autores, mas todos sabem o que querem ver no final, ou seja, o que a convenção sinaliza como biografia (ETZEMÜLLER, 2018, p. 33) (tradução nossa).<sup>7</sup>

Podem haver intervenções ideológicas dos herdeiros no espólio. Alguns destroem todo o material desde o início, por não pensarem em obra biográfica. Segundo Etzemüller (2018), “a criação (inconsciente) ou o ajuste (inconsciente) de

---

<sup>6</sup> No original: [...] man findet Material nicht einfach vor (ETZEMÜLLER, 2018, p. 31).

<sup>7</sup> No original: Quellen führen eine regelrechte Performance für den Biographen auf, Biographen inszenieren ihren Text für die Leser, Leser tragen ihre Erwartungen an Archive und Autoren heran, aber alle wissen, was sie am Ende sehen wollen, nämlich das, was die Konvention als Biographie ausflaggt (ETZEMÜLLER, 2018, p. 33).

uma herança devem ser entendidos como declarações autobiográficas. Elas mostram a imagem que alguém quer transmitir ou tem de si” (tradução nossa).<sup>8</sup> Para o autor (2018, p. 32), isso dificulta o trabalho de um biógrafo, pois “se ele segue a estrutura de tal herança, transforma uma autoimagem em uma biografia objetivante” (ETZEMÜLLER, 2018, p. 32) (tradução nossa).<sup>9</sup>

Muito antes de a biografia ser escrita, são esboçadas figuras biográficas. Por exemplo, onde uma herança é guardada, se em propriedade particular ou em uma instituição de renome; se uma herança é dividida entre diferentes propriedades diz algo sobre a importância atribuída a uma pessoa. Um esquema de arquivo que diferencia entre documentos pessoais e profissionais ou entre material escrito e objetos também sugere uma imagem do biografado (ETZEMÜLLER, 2018) (tradução nossa).<sup>10</sup>

A biografia é uma invenção. Tem-se uma vida e depois escreve-se um texto, mas os biógrafos escolhem formas narrativas específicas para dar forma a uma vida de maneira adequada. Há pesquisadores que consideram a ciência e a vida privada esferas separadas, pois retratam o desenvolvimento intelectual e científico, mas apagam tudo que é privado. Conforme Etzemüller, o gênero biográfico é caracterizado por um paradoxo:

[...] que uma biografia seja considerada uma construção que, no entanto, retrata a realidade; que o núcleo idêntico de uma pessoa pode ser encontrado entre inúmeras rupturas biográficas; que o caráter múltiplo de uma biografia só pode ser representado com a ajuda de um gênero que cria coerência (ETZEMÜLLER, 2018, p. 33) (tradução nossa).<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> No original: (Unbewusste) Gestaltung oder (unbewusste) Bereinigung eines Nachlasses sind als autobiographische Aussagen zu verstehen (ETZEMÜLLER, 2018, p. 32).

<sup>9</sup> [...] folgt er der Struktur eines solchen Nachlasses, transformiert er ein Selbstbild in eine objektivierende Biographie (ETZEMÜLLER, 2018, p. 32).

<sup>10</sup> No original: [...] lange vor Entstehung der Biographie biographische Figuren skizziert, die sich beispielsweise durch abwesende Frauen, fehlendes Privatleben, professionelle Grenzen oder soziale Wertungen auszeichnen (ETZEMÜLLER, 2018, p. 32).

<sup>11</sup> dass eine Biographie als Konstruktion gilt, die gleichwohl die Realität abbildet; dass sich unter zahllosen biographischen Brüchen der identische Kern einer Person findet; dass der multiple Charakter

Feita a reflexão sobre os diferentes papéis de autores, leitores, fontes e textos na construção das biografias, parte-se agora para uma breve discussão da biografia no campo da musicologia.

Pensar na relação entre biografia e história da música inclui necessariamente pensar na relação da biografia com a musicologia histórica, quando essa pretende escrever a história da música. Porém essa relação não é simples, pois a biografia não é mais uma preocupação central da musicologia – como fora no séc. XIX – nem há um reposicionamento metodológico claro da musicologia em relação à biografia. Embora a musicologia atual não possa sobreviver sem os verbetes sobre pessoas: “não há apresentação histórico-musical sem atores (e também atrizes)” (UNSELD, 2018, p. 15) (tradução nossa).<sup>12</sup>

Na segunda metade do século XIX, enquanto a musicologia lutava por sua legitimidade como disciplina acadêmica, a biografia era “uma questão de política educacional com elevadas ambições editoriais, identificativas e pedagógicas” (UNSELD, 2018, p. 16) (tradução nossa).<sup>13</sup> Embora a biografia do músico, que permaneceu no campo da musicologia, contribuiu para a popularização desta área, o gênero da biografia, que não era reconhecido como científico, foi cada vez mais empurrado para fora do portfólio de métodos musicológicos, no intuito de diferenciar a escrita acadêmica sobre música da literatura de música popular.

A natureza das biografias dos músicos contemporâneos (anedotas, formas curtas biográficas, biografia como gênero de comunicação musical, biografias jornalísticas etc.) oferecia à musicologia inúmeras razões para críticas, mas a que mais pesou foi a de que as formas biográficas são fundamentalmente popularizantes. Para Unsel (2018, p. 17-18), “seria necessário encorajar a musicologia crítico-biográfica a refletir sobre a biografia e, assim, também a realizar

---

einer Biographie nur mithilfe eines Kohärenz stiftenden Genres dargestellt werden kann (ETZEMÜLLER, 2018, p. 33).

<sup>12</sup> [...] keine musikgeschichtliche Darstellung ohne Akteure (und zuweilen Akteurinnen) (UNSELD, 2018, p. 15).

<sup>13</sup> eine bildungspolitische Angelegenheit mit hohen verlegerischen, identifikatorischen und pädagogischen Ambitionen (UNSELD, 2018, p. 16).

pesquisas básicas, e depois dialogar com participantes mediadores da cultura musical” (tradução nossa).<sup>14</sup>

A escrita biográfica sobre músicos começou relativamente tarde e esteve por muito tempo diretamente relacionada à história da arte, como obituário, como cultura memorial ou predominantemente lexical ou anedótica), mas já havia completado seu processo de legitimação em 1850, antes do estabelecimento acadêmico da musicologia. Segundo Unselde (2018, p. 19), “a biografia encontrava-se no auge de sua reputação quando a musicologia começou a se estabelecer academicamente” (tradução nossa).<sup>15</sup>

Uma das questões centrais da disciplina acadêmica de musicologia era como lidar com o fato de que a música é feita, ouvida, descrita/escrita por pessoas: a relação entre pessoas e música. Nesse contexto, Unselde (2018) concorda com August Wilhelm Ambros que, em 1860, teria resumido a ambivalência sobre a relação entre música e pessoas:

[...] se “a obra de arte [deve e tem de ser] algo independente do destino acidental da vida do artista”, ou se “mesmo a obra de arte mais universalmente compreensível, aparentemente baseada na mais pura beleza, não pode livrar-se completamente do sabor da terra de sua criação” (AMBROS, 1860, apud UNSELDE, 2018, p. 20, grifos da autora) (tradução nossa).<sup>16</sup>

Na concepção de Unselde (2018), Ambros escolheu o caminho de compreender uma biografia crítica como parte da musicologia e integrá-la ao portfólio metódico da disciplina, combinando o trabalho filológico e o trabalho

---

<sup>14</sup> Es stünde an, kritisch-biographische (statt biographie-kritische) Musikwissenschaft zur Reflexion über Biographik und damit auch zur facheigenen Grundlagenforschung, dann auch zum Dialog mit vermittelnden Partizipanten der Musikkultur zu animieren (UNSELDE, 2018, p. 17-18).

<sup>15</sup> [...] sie befand sich auf dem Höhepunkt ihrer Reputation, als die Musikwissenschaft sich akademisch zu etablieren began (UNSELDE, 2018, p. 19).

<sup>16</sup> ob »das Kunstwerk [...] etwas selbständiges [sein sollte und müsste] von den zufälligen Lebensschicksalen des Künstlers ganz unabhängig zu Betrachtendes« oder ob »selbst das allgemeinst verständliche, anscheinend auf reinster Schönheit beruhende Kunstwerk den Erdbeischnack seiner Entstehung [...] nicht ganz los wird« ” (AMBROS, 1860, apud UNSELDE, 2018, p. 20).

biográfico, se mostrando contra uma historiografia da música puramente relacionada à obra. O autor teria se preocupado com uma biografia que correspondesse a critérios de qualidade historiográfica, mas com fundamento contemporâneo.<sup>17</sup>

Na construção de uma biografia de Roberto Szidon que privilegie a escrita acadêmica e se diferencie das formas biográficas populares, combine a musicologia histórica com o trabalho biográfico, não esteja relacionada apenas com a obra, mas que tenha fundamento contemporâneo, será indispensável atentar às várias instâncias que compõem uma biografia sem perder de vista a discussão interdisciplinar sobre o papel do gênero biografia nas ciências humanas e culturais.

A seguir, faço uma breve apresentação sobre o pianista Roberto Szidon e destaco a importância da pesquisa sobre sua atuação enquanto professor de piano.

### **3. Quem é Roberto Szidon?**

José Roberto Szidon, foi um pianista brasileiro, de ascendência húngara, que nasceu em 21 de setembro de 1941, em Porto Alegre/RS, e faleceu em 21 de dezembro de 2011, em Düsseldorf, Alemanha, vítima de um ataque cardíaco, com a idade de 70 anos. Fez seu primeiro concerto no Theatro São Pedro, em Porto Alegre, aos 9 anos. Teve aulas, aos 11 anos, com Claudio Arrau<sup>18</sup> e Ilona Kabos<sup>19</sup>, nos

---

<sup>17</sup> Ambros wählte den Weg, eine kritische (sich nicht mit »Histörchen « abgebende) Biographik als Teil von Musikwissenschaft zu verstehen und in das methodische Portfolio der Disziplin zu integrieren. Er sprach sich für die Verbindung von philologisch werkbetragendem und biographischem Arbeiten aus und argumentierte auf diese Weise gegen eine rein werkbetragende Musikgeschichtsschreibung. Dabei war es Ambros nicht um eine beliebige Biographik zu tun, sondern um eine, die (selbstredend zeitgenössisch grundierten) historiographischen Qualitätskriterien entspräche (UNSELD, 2018, p. 20-21, grifos da autora).

<sup>18</sup> Claudio Arrau León foi um pianista chileno, (Chillán, Chile, 6/02/1903 - Mürzzuschlag, Áustria, 9/06/1991), ganhador de vários prêmios, entre eles o Primeiro Prêmio do Concurso da Casa Rudolph Ibach e a Medalha Gustav Holländer.

<sup>19</sup> Ilona Kabos foi uma pianista e professora húngara-britânica, nascida em 7/12/1898, em Budapeste, Hungria, e falecida em 27/05/1973, em Londres, Reino Unido.

Estados Unidos, além de estudar com Ilse Woebcke Warncke<sup>20</sup>, Natho Henn<sup>21</sup> e, mais tarde, com Arthur Rubinsstein<sup>22</sup>, na Espanha.

Em 1967, imigrou para a Alemanha, contratado da gravadora *Deutsche Grammophon*. Ao longo de sua carreira, lançou cerca de 40 LPs<sup>23</sup> em mais de 20 países e percorreu os Estados Unidos, a América do Sul e a Europa como solista de mais de cinquenta orquestras<sup>24</sup>. Entre os prêmios que recebeu estão: o prêmio no IV Centenário do Rio de Janeiro, pela gravação do seu primeiro disco com obras de Villa-Lobos, no início dos anos 1960, e o *Deutsche Schallplattenpreis*, em 1977.

Embora Roberto Szidon tivesse uma carreira fonográfica bem-sucedida e fosse muito prestigiado como intérprete, pouco se sabe de sua atuação como professor de piano. O que existe na literatura disponível (Freitas e Gerling, 2016; Andrade, 2007) são matérias sobre discos e concertos estudadas por musicólogos, historiadores, críticos musicais e musicistas.

A partir dessa constatação me propus, no âmbito do doutorado, a investigar sobre a trajetória formativa de Roberto Szidon e sua atuação como professor de

---

<sup>20</sup> Ilse Woebcke Warncke, pianista brasileira, aluna de Conrad Ansoerge, que por sua vez foi aluno de Franz Liszt em Weimar/Alemanha.

<sup>21</sup> Nathalio Rodrigues Henn foi um compositor, professor e pianista brasileiro, nascido em Quaraí/RS, em 26/12/1910 e falecido em Porto Alegre, em 19/08/1958.

<sup>22</sup> Arthur Rubinstein foi um pianista polonês e judeu, naturalizado estadunidense (Lódz, Polônia, 28/01/1887 – Genebra, Suíça, 20/12/1982).

<sup>23</sup> Entre suas principais gravações estão as sonatas de Charles Ives, Prokofieff, Rachmaninoff e Scriabin (deste último, a única gravação integral existente), os concertos de Gershwin, as 19 Rapsódias Húngaras, de Franz Liszt, os Scherzi e Impromptus de Chopin, peças de Ravel, Brahms, Tchaikovsky e Smetana. Gravou oito LPs com obras de Villa-Lobos e dois com obras de Ernesto Nazareth, outros dedicados a Marlos Nobre, Almeida Prado, Alberto Nepomuceno e Radamés Gnattali, além da antologia “Cem Anos de Piano Brasileiro”. Disponível em: <http://bragamusician.blogspot.com/2015/08/o-legado-do-pianista-brasileiro-roberto.html>, acesso em 09/05/2022.

<sup>24</sup> Roberto Szidon tocou com a Orchestre de la Suisse Romande, na Suíça; com a Filarmônica de Londres, na Inglaterra; com a Orquestra de Cleveland, nos Estados Unidos; e com a Sinfônica de Viena, na Áustria, entre outras. Disponível em: <https://blog.fritzdobbert.com.br/pianistas/roberto-szidon-o-prolifico-artista/#>. Acesso em 09/05/2022.

piano. Em que momento da sua trajetória o pianista Roberto Szidon começa a atuar como professor do instrumento? Quem ou quais instâncias definem a necessidade de Roberto Szidon de atuar como professor de piano? É possível estabelecer um modelo de ensino ou performance entre os ex-alunos de Roberto Szidon? Essas são algumas questões de interesse da minha pesquisa ora em andamento

Preencher lacunas que as descrições dos musicólogos e críticos deixaram, assim como resgatar o que o professor Roberto Szidon possa ter deixado, e revelar sua contribuição para a área da educação musical, no campo da pedagogia do instrumento, estão entre os objetivos da pesquisa.

O pianista atuou como professor, nos anos 1990 e no início dos anos 2000, nas academias de Hannover (Hochschule für Musik, Theater und Medien) e Düsseldorf (Robert-Schumann-Hochschule), na Alemanha, e em inúmeros cursos (*master class*) em Portugal, na Suíça, na Itália, na Grécia, na Áustria e na Alemanha<sup>25</sup>

### 3.1. Por que pesquisar sobre Roberto Szidon?

Como mencionado, comecei a estudar piano aos 8 anos, e tinha como hábito assistir aos domingos pela manhã o programa *Concertos para a Juventude*<sup>26</sup>, da TV Globo, quando ainda morava em Vacaria/RS, nos anos 1980. Foi através desse programa, que apresentava pianistas de destaque na época, que conheci Roberto Szidon, e logo me tornei seu admirador. Pedi a meus pais que comprassem a coleção de LPs das 19 *Rapsódias Húngaras*, de Franz Liszt, gravadas por Roberto Szidon pela *Deutsche Grammophon*, lançadas em 1973, considerada uma das referências de excelência da obra. A *Rapsódia Húngara nº 5* tornou-se minha ambição de estudo, e, logo, viria a apresentá-la em recital amparado pelas audições da gravação de Szidon.

---

<sup>25</sup> Em sua página na internet, Dino Mastroiannis informa que Roberto Szidon ministrava master classes de piano e música de câmara na Áustria, Brasil e Suíça. Disponível em: <https://dinomastroiannis.com/roberto-szidon/>. Acesso em 1º/06/2022

<sup>26</sup> O programa *Concertos para a Juventude* ficou no ar de 1965 a 1984, e tinha como objetivo popularizar a música erudita e levar sonatas e sinfonias ao grande público. Disponível em: <http://pordentrodavtvglobo.blogspot.com/2009/08/voce-sabia-concertos-para-juventude.html>. Acesso em 09/05/2022.

Meu sonho sempre foi estudar música na Europa. Em busca de formação, de aprendizado, imigrei para a Suíça em 1990 e, em 1991, para a Alemanha, onde encontrei, em 1994, o pianista Roberto Szidon.

Na época eu vivia como pianista tocando em bares, restaurantes e hotéis em Hannover e região. Comentei com o professor Roberto que não tinha muito dinheiro para pagar pelas aulas, mas que desejava fazer a prova de admissão à academia (*die Aufnahmeprüfung*). Roberto Szidon respondeu que me prepararia para a prova e que não queria receber nenhuma remuneração para tal. Foi nesse período que tive aulas gratuitas com o professor Roberto por mais de um ano. O professor recomendou o repertório que eu deveria estudar para a prova prática e orientou meu estudo. As aulas eram esparsas, pois o professor Roberto viajava muito, porém, foi com seus ensinamentos que fui aprovado em três cidades (Düsseldorf, Osnabrück e Bremen) das sete em que prestei as provas, escolhendo então me matricular em Düsseldorf, pois sabia que, na época, Roberto Szidon concorria a uma cátedra de professor titular na Robert-Schumann-Hochschule.

Fui aluno de Roberto Szidon, de 1994 a 2002, na Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover e na Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf, ambas na Alemanha, onde concluí o curso de bacharelado em piano. Em conversas posteriores com colegas, ex-alunos do referido pianista e pedagogo, que observei um sentimento comum em relação às vivências com o professor: que as aulas e os encontros com Prof. Roberto Szidon haviam sido não apenas um divisor de águas para a aprendizagem da *performance* musical, mas também haviam contribuído de forma definitiva para a formação enquanto seres humanos. Através de suas histórias fantásticas<sup>27</sup>, seus relatos de viagem, seu conhecimento profundo da história e literatura, e seu coração aberto aos estudantes, Roberto Szidon teria deixado marcas profundas na formação de seus alunos.

---

<sup>27</sup> “Cada uma daquelas histórias que ele contava, fossem sobre música ou não, tinham tanto de exagero, de superstição, em que a realidade era transfigurada pelo imaginário e aquilo que seria racional transformava-se em absurdo. [...] as histórias do Roberto tinham muito do Realismo Mágico do Garcia Marquez, da Isabel Allende...” (correspondência de Manuel, ex-aluno de Szidon, em 4/10/2021).

Conforme Manuel<sup>28</sup>, ex-aluno de Szidon, em correspondência dirigida a mim em 4 de outubro de 2021:

Foi como se aprendesse a música erudita através da cultura e o imaginário sul-americano. Foi com ele também que eu toquei pela primeira vez Villa-Lobos, Edino Krieger, Almeida Prado e outros compositores da América Latina. Foi uma viagem fascinante. Eu considero que sou uma pessoa que tenho má memória para muitas coisas, mas lembro-me de todas as aulas do Roberto, dos seus ensinamentos e das suas histórias, porque deixaram em mim uma impressão profunda.

Roberto Szidon unia o “imaginário sul-americano” à racionalidade, à precisão, ao rigor. Maria<sup>29</sup>, ex-aluna de Szidon, em correspondência datada de 7 de dezembro de 2021, recorda como essas duas facetas se juntavam:

Só tive uma aula com ele sobre Villa-Lobos e lembro-me dele insistir muito com o tempo correto, tudo controlado com metrônomo. Acho que ele tinha uma habilidade especial para determinar os tempos e a relação dos tempos dentro de uma obra. [...] Sim, é um pouco assim: com Roberto Szidon também me senti uma criança completamente livre.

Dino Mastroiannis, ex-aluno de Szidon, criou em Vólos, na Grécia o evento “Roberto Szidon International Competition”<sup>30</sup>, em homenagem a seu mestre. Em seu blog<sup>31</sup>, disponível no *Facebook*, Mastroiannis comenta: “as lições que tomou com Szidon e a profunda amizade que os ligava ficariam, durante toda a sua vida, como uma estrela sobre sua cabeça”.

---

<sup>28</sup> Pseudônimo criado para preservar a identidade do ex-aluno de Roberto Szidon.

<sup>29</sup> Pseudônimo criado para preservar a identidade da ex-aluna de Roberto Szidon.

<sup>30</sup> <https://dinomastroiannis.com/roberto-szidon/>, acesso em 09/05/2022.

<sup>31</sup> <https://www.facebook.com/robertoszidon.competition>, acesso em 09/05/2022.

Os ex-alunos de Roberto Szidon – muitos deles atuam hoje como professores – sabem da importância da experiência pedagógica e musical com esse professor, porém ainda não fizeram uma reflexão sistematizada sobre este tema. A pesquisa pretende oferecer a oportunidade a esses ex-alunos, e até mesmo a mim, para - com certo distanciamento e propriedade - recuperar da memória os jeitos de ensinar desse professor e o quão esses ensinamentos reverberaram ou reverberam em suas/ nossas vidas profissionais.

A decisão de pesquisar sobre Roberto Szidon no doutorado foi feita levando em conta a amplitude, o reconhecimento internacional e a repercussão para o mundo acadêmico que a presente investigação possa ter, no sentido de destacar as contribuições de Roberto Szidon como professor de piano à luz da pesquisa em educação musical.

#### **4. Sobre a metodologia**

A investigação abordando a biografia de Roberto Szidon na perspectiva sociológica e refletindo sobre a experiência pedagógica com esse pianista/professor remete às vivências, às aulas e aos encontros que os alunos tiveram com o professor Roberto Szidon. Essa perspectiva aproxima-se do emprego do método biográfico de abordagem qualitativa destacado por Goldenberg (2004, p.43), pois “a utilização do método biográfico em ciências sociais é uma maneira de revelar como as pessoas universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem. Segundo a autora,

se cada indivíduo singulariza em seus atos a universalidade de uma estrutura social, é possível “ler uma sociedade através de uma biografia”, conhecer o social partindo-se da especificidade irreduzível de uma vida individual (p. 36-37). (GOLDENBERG, 2004, p. 36-37, grifos da autora).

Torres (2019, p. 74), citando Nóvoa e Finger (2010), defende ainda que o método biográfico distingue-se “da maior parte das outras metodologias de investigação” em razão de uma de suas principais qualidades: “permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam”.

Santos et al. (2014, p. 366) alertam para os riscos de procedimentos de análise de relatos biográficos que são apresentados inalterados, “sem que esses sejam analisados ou desconstruídos enquanto texto”. Para os autores,

a análise de fenômenos sociais sofreria uma limitação injustificável, pois a não utilização de procedimentos de análise abrangentes e claramente compreensíveis para o leitor teria como possível consequência a dificuldade de se reconstruir, e, portanto, de compreender, o processo de obtenção de resultados e conclusões de pesquisa (SANTOS et al., 2014, p. 367).

Outro risco apontado por Santos et al. (2014, p. 367) é de que relatos biográficos sejam interpretados apenas como reflexos de estruturas sociais, quando “as biografias individuais podem ser entendidas como uma reconstrução fiel do pesquisador do meio social em que o biografado viveu”. Citando Silva (2002), esses autores afirmam que “isso corresponderia a uma crença de que a sociedade explica o indivíduo, ao invés da alternativa potencialmente mais rica de que o indivíduo seja o fio condutor que levará ao social (SANTOS et al., 2014, p. 367).

Os autores apontam ainda para a importante perspectiva que admite haver “uma relação dialética entre indivíduo e o patrimônio cultural de uma dada sociedade, com seus constrangimentos morais e conhecimentos socialmente difundidos” (SANTOS et al., 2014, p. 367).

No que tange aos dos mecanismos de construção e reconstrução da memória, Santos et al (2014, p. 367) destacam o trabalho de Negrão (2009) que dá ênfase “à relação entre seleção de memórias a serem narradas e o momento presente das entrevistadas, bem como às fronteiras da memória em relação ao que é dito e ao que é silenciado”. Nesse sentido, ao analisar os dados coletados das entrevistas com os ex-alunos de Roberto Szidon, é necessário levar em consideração que a construção biográfica individual é sempre uma construção mutável do passado.

Outro ponto a ser considerado são as condições institucionais em que as biografias estão enquadradas. No caso de Roberto Szidon, a instituição em que permaneceu mais tempo como professor titular foi a Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf, na qual fui seu aluno e onde estudou grande parte dos entrevistados. A instituição em questão é vista, também, como parte de contextos sociais mais amplos, por isso, em relação aos relatos dos ex-alunos de Roberto Szidon, será

importante destacar a conexão das experiências narradas com o contexto institucional.

## **Técnicas de coleta de dados**

Nesta investigação as técnicas previstas para a coleta de dados são: entrevistas feitas com ex-alunos e fontes documentais (cartas de Roberto Szidon, correspondências, imagens, fotos do meu arquivo pessoal, artigos científicos, artigos em jornais, reportagens na internet, capas de disco, textos que acompanham os LPs/ CDs, notas de concerto).

Ao discutir sobre a entrevista como método utilizado nas ciências sociais, Santos et al. (2004) corrobora as ideias de Alberti (2012) no sentido de que

a situação de entrevista como um momento único, no qual o encadeamento de eventos apresentados na construção biográfica dos entrevistados não deixa de ser influenciado pela interação com os entrevistadores, ao mesmo tempo em que revela a maneira como os sujeitos estruturam suas experiências passadas (SANTOS et al., 2014, p. 368).

No que concerne à complexidade da passagem do oral ao escrito, Queiroz (1983) alerta para a “impossibilidade de se recuperar o vivido em todas suas nuances”. Segundo a autora: “o documento escrito, resultado destas duas fases [registro e transcrição da entrevista], é uma pálida cópia da realidade, e é sobre esta pálida cópia que trabalha o pesquisador” (QUEIROZ, 1983, apud FERNANDES, 2010, p. 16).

Como parte do objeto de pesquisa uma das delimitações necessárias é a de local (Steffan, 1999). A princípio, a pesquisa se focará na atuação de Roberto Szidon na Alemanha, podendo eventualmente contemplar momentos em que o professor de piano atuou na Itália, Grécia e Portugal.

O principal desafio na realização de biografias, quando os biografados não estão vivos, é a dependência das fontes. E essas fontes, como mencionado, se constituem por várias instâncias, como o espólio e as pessoas que conviveram com o biografado.

Entre as possibilidades para realização desta pesquisa está conversar com ex-alunos e com pessoas que conviveram com Roberto Szidon na época em que

ele ministrava aulas na Alemanha e em master classes em outros países da Europa. Planejo ainda buscar informações sobre festivais e competições de piano que mantêm a memória do pianista. Minhas próprias memórias e materiais que possuo da época em que tinha aulas com o professor (cartões postais enviados pelo professor, anotações em partituras, fotos do meu acervo) também são fontes de recuperação de dados.

Conhecer redes de contatos e de sociabilidade entre os ex-alunos de Roberto Szidon, hoje professores de diversas academias na Europa, é um aspecto que pode emergir das entrevistas.

Entre os possíveis desafios a serem enfrentados está a distância da Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf, instituição em que o professor atuou por mais tempo e de onde conheço a maioria dos entrevistados. O uso das tecnologias (site da instituição, e-mail, entre outros) parece ser a opção mais adequada para encurtar essa distância.

## Students of Roberto Szidon no Facebook

Para realizar esse projeto estou buscando possíveis colaboradores. O uso da plataforma de relacionamentos Facebook, foi a opção encontrada para entrar em contato com os colegas dos quais não possui endereço atualizado de e-mail.

Participo desde 2018 do grupo Students of Roberto Szidon no Facebook. O grupo, criado em 28 de dezembro de 2011 pelo pianista grego Dino Mastroiannis, tem 46 membros e é apresentado como “restrito a músicos que estudaram com o prof. Szidon e seu objetivo é o de compartilhar as informações sobre seus ensinamentos”<sup>32</sup>. Nesse grupo identifiquei 16 colegas, 11 homens e 5 mulheres que conheci durante o período em que tive aulas com o Prof. Roberto em Hannover, em Düsseldorf (na Alemanha) e em master course realizado na Itália. Estabeleci contato via rede social com seis desses colegas e expliquei sobre a pesquisa, o interesse e a possibilidade deles em colaborar com a pesquisa. Obtive retorno desses seis colegas com troca de mensagens e a possibilidade de retornar para uma entrevista no futuro.

Uma pequena análise prévia das fotos e postagens dos participantes no grupo do Facebook revela a distinção com a qual tratam Roberto Szidon entre os professores que tiveram. Em sua postagem, no Facebook, em 6 de janeiro de 2012, Nikos Tasopoulos comenta que “Szidon não era um professor, mas um mestre-professor”<sup>33</sup> (tradução nossa). Outro ex-aluno, Guilherme Goldberg, em comentário postado em 21 de dezembro de 2012, refere-se ao professor: “Queridos amigos, hoje lembro-me do meu eterno "guru”<sup>34</sup> (grifos do autor) (tradução nossa).

## 5. Considerações finais

Neste texto busquei refletir sobre a possibilidade de utilizar o método biográfico na educação musical em uma perspectiva sociológica discutindo suas

---

<sup>32</sup> <https://www.facebook.com/groups/szidon.students/about>. Acesso em 23/05/2022.

<sup>33</sup> No original: Szidon was not a professor, but a master-teacher. <https://www.facebook.com/groups/158285087609793/user/10000890358869>. Acesso em 23/05/2022.

<sup>34</sup> No original: Dear friends, today I remember my eternal "guru". <https://www.facebook.com/groups/158285087609793/user/1400851485>. Acesso em 26/06/2022.

dificuldades, possibilidades, alcances, desafios e limitações, traduzidas para uma pesquisa de doutorado em andamento que aborda a atuação do pianista Roberto Szidon como professor de piano.

Pesquisar sobre a atuação do professor Roberto Szidon tendo como foco a importância da experiência pedagógica com esse pianista/professor e os possíveis reverberamentos nas vidas profissionais de seus alunos representa para mim, um exercício de autoconhecimento, e também uma oportunidade de revelar a importância desse músico para a educação musical.

Em virtude de ser prestigiado pela sua performance virtuosística e pela sua carreira fonográfica bem-sucedida, a atuação de Roberto Szidon enquanto pedagogo ainda é pouco conhecida. Os relatos dos ex-alunos coletados até o momento indicam que o professor Roberto Szidon desempenhou importante papel na formação de seus alunos – muito deles, hoje professores – e sua contribuição na educação musical/pedagogia do instrumento não é menos importante do que sua discografia e atuação enquanto performer.

O olhar sociológico pode me ajudar a entender a trajetória de Roberto Szidon e suas relações com a sociedade ao seu redor. As teorias do cotidiano tem como base o olhar sociológico. Olhar com estranhamento para o cotidiano das aulas de piano de Roberto Szidon tomando consciência de que o mundo que o cercava não é “natural” e que as ações nunca são “neutras” é trazer para a pesquisa o pensamento crítico – na tentativa de afastamento dos pré-conceitos, julgamentos e sentimentos que sofrem a interferência do que estou vivendo – para chegar a novas conclusões a respeito da sua contribuição na educação musical.

Espera-se que esta pesquisa possa se constituir como um material de apoio, reflexão e avaliação das diferentes possibilidades em se utilizar o método biográfico na educação musical a partir de um olhar sociológico e possa contribuir para a valorização e dar visibilidade à atuação desse pianista enquanto professor.

## Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos. A história de vida aguçada pelos biografemas: um recorte da história de Jusamara Souza com o campo da educação musical. **Revista da Abem**, v. 27, n. 43, p. 150-167, jul./dez. 2019.

ALBERTI, Verena. De “versão” a “narrativa” no manual de história oral. **História oral**, v. 15, n. 2, p. 159-166, 2012.

ANDRADE, Liliana Michelsen de. **O primeiro movimento da sonata II para piano de Bruno Kiefer: uma análise interpretativa**. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música/UFRGS, 2007.

ELIAS, Norbert. Mozart: **Sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ETZEMÜLLER, Thomas. Wer konstruiert die Biographie? Über die Rolle von Autoren, Lesern, Quellen, Texten - und des Biographierten. In: **Musikwissenschaft und Biographik: Narrative, Akteure, Medien**. KOLB, Fabian, UNSELD, Melanie, NIEDEN Gesa zur (Org.). Schott Music, Mainz, p. 29-34, 2018.

FERNANDES, Maria Esther. História de vida: dos desafios de sua utilização. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, v. VII, n. 1, p. 15-31, jan./jun. 2010.

FREITAS, Stefanie. GERLING, Cristina Capparelli. Modelagem como estratégia de estudo para a manipulação das inflexões rítmicas e definição de íntimo no Ponteio 46 de Camargo Guarnieri: dois estudos de caso. **Revista da Abem**, Londrina, v.24, n.36, 85-104, jan./jun. 2016.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. São Paulo: Ed. Record, ed. 8, 2005.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. Da infância à adultez: memória tecendo a trajetória de vida das acolhidas pelo Asilo de Órfãs da Santa Casa de Misericórdia de Campinas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 7, p. 95-116, 2009.

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

PITANGA, Daniel Martins. **Candeeiro musical: três histórias de vida em formação com a música e a construção de memórias na cultura popular**. 2021. 141f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: VON SIMSON, O. de M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, p. 14-43, 1988.

SANTOS, Hermílio, OLIVEIRA, Patricia, SUSIN, Priscila. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira. Revisão e perspectivas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 359-382, maio-ago. 2014.

SILVA, Haike Roselane Kleber da. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. **MÉTIS: história & cultura** – v. 1, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2002.

STEFFAN, Heinz Dieterich. **Novo guia para a pesquisa científica**. Blumenau: Ed. da FURB, 1999.

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

UNSELD, Melanie. Der blinde Fleck der Fachgeschichte? Biographik und Musikwissenschaft. In: **Musikwissenschaft und Biographik: Narrative, Akteure, Medien**. KOLB, Fabian, UNSELD, Melanie, NIEDEN Gesa zur (Org.). Schott Music, Mainz, p. 15-28, 2018.

WEISS, Douglas. **A formação de professores de acordeom do Rio Grande do Sul: narrativas (auto)biográficas**. 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

\_\_\_\_\_. **A escola gaúcha de acordeom: identidade, formação e legado de acordeonistas em narrativas (auto)biográficas**. 2020. Tese de doutorado em educação – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

Recebido em 29/09/2022 - Aprovado em 08/04/2023

Como Citar

FERREIRA, A. Roberto Szidon como professor de piano: a biografia na educação musical em uma perspectiva sociológica. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-66158. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66158>.



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

## **O cotidiano sonoro nas escolas municipais de Bagé/RS: um estudo com diretores e professores**

ADRIANA BOZZETTO  
LÚCIA HELENA PEREIRA TEIXEIRA

Docente do Curso de Música: Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. Bacharel em Piano, Mestre e Doutora em Educação Musical pelo Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 2018/2019 realizou Pós-doutorado em Educação na Universidade de São Paulo. Criou e coordena o projeto de extensão “Pianos Abertos”, na UNIPAMPA. É membro integrante do grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano (EMCO/UFRGS) e do grupo Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS/USP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0932578937951219>  
Orcid ID: 0000-0002-2961-8651

Bacharel em Regência, Mestre e Doutora em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé, onde coordena, juntamente com a colega Luana Zambiazzi dos Santos, o Programa de Extensão *Baque do Pampa: práticas vocais coletivas na UNIPAMPA*. Integra o grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano (EMCO/UFRGS).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7529721075212745>  
Orcid ID: 0000-0003-3744-082X

## **RESUMO**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada durante o período de isolamento social, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. Nesse contexto, o objetivo geral do estudo foi compreender o lugar da música nas EMEFs da cidade de Bagé/RS. Como objetivos específicos, revelar quais professores trabalham com música, investigar quais práticas musicais e/ou atividades envolvendo música ocorrem nas escolas do município, desvelar a opinião de diretores sobre a presença da música no currículo da escola e analisar em que medida a unidade temática Música, presente no componente Arte da BNCC, está sendo atendida nas escolas municipais. Foram envolvidas na investigação 32 escolas das 36 EMEFs. Participaram, portanto, 32 diretores e 37 professores que responderam a formulários on-line. Os resultados da pesquisa proporcionaram conhecer um pouco do cenário da música nas escolas, de modo a aproximar a universidade da realidade escolar. Oportunizaram, também, reflexões críticas sobre como a música está sendo trabalhada, indicando caminhos sobre como podemos promover uma educação musical transformadora.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Música na escola, cotidiano escolar, visão de diretores e professores.

## **ABSTRACT**

The paper presents the results of a research carried out during the period of social isolation by a Research Group in Music Education at the Federal University of Pampa, at campus Bagé. In this context, the general objective of the study was to understand the place of music in the municipal elementary schools in the city of Bagé/RS. As specific objectives, to reveal which teachers work with music, to investigate which musical practices and/or activities involving music occur in schools, to reveal the opinion of schools directors about the presence of music in the school curriculum and to analyze to what extent the thematic unit Music, present in the Art component of the Common National Curriculum Base is being attended in municipal schools. 32 schools from 36 were involved in the investigation. Therefore, 32 schools directors and 37 teachers responded to online forms. The research's results propitiated to know about the music scene in schools, in order to bring the university closer to the school reality. They also provided the opportunity for critical reflections on how music is being worked, indicating ways on how a transformative musical education can be promoted.

• 96

## **KEYWORDS**

Music at school, school daily life, visions of school directors and teachers.

## 1. Contextualizando a pesquisa e o campo local

O Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) iniciou suas atividades acadêmicas em 2012, atuando na formação de professores<sup>1</sup> voltados para o ensino de música em variados contextos sociais, com uma perspectiva sensível à diversidade cultural brasileira e latino-americana<sup>2</sup>. É um curso impactado pela energia de uma universidade jovem, implantada para contribuir no desenvolvimento socioeconômico da metade sul do Rio Grande do Sul e com a integração da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina. Uma das marcas do curso de Música, que se situa em um dos dez *campi* da UNIPAMPA, no município de Bagé/RS, é a abertura à pluralidade de saberes musicais, sem provas de habilitação específica. Essa perspectiva está alinhada a um projeto pedagógico que mira distintos horizontes de formação, valorizando as experiências musicais de seus discentes. Nesse sentido, Souza (2013) nos lembra que:

Para seguir pensando a educação musical no ensino superior na perspectiva do/com o cotidiano, uma gama de objetivos deveria permear a educação de profissionais da música: observar o fazer musical como uma necessidade humana, dentro do saber vivido (SOUZA, 2013, p. 15).

- 97 • A compreensão é a de que muitos saberes musicais foram construídos no cotidiano da trajetória de cada discente. Nessa direção, deveríamos potencializar esses saberes como ponto de partida no espaço do ensino superior, o qual é “atravessado pela manutenção das tradições e apelos da vida contemporânea e caracterizado pelas dinâmicas do cotidiano” (LOURO; SOUZA, 2013, p. 7).

---

<sup>1</sup> Neste artigo, será utilizada a forma masculina como designação de gênero para maior fluência textual, embora se reconheça a importância das discussões pós-modernas sobre o assunto.

<sup>2</sup> Para conhecer um pouco do Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, sugerimos uma visita ao site e ao Projeto do Curso: [Música – Licenciatura | Habilitação: Licenciatura \(unipampa.edu.br\)](https://www.unipampa.edu.br/musica-licenciatura)

A inexistência de prova específica de música para ingresso no curso segue essa mesma perspectiva epistêmica, já que, “uma prova de habilitação específica não contempla a diversidade cultural de formação musical dos licenciandos que ingressam, correndo-se o risco de avaliarmos apenas uma determinada manifestação musical em detrimento de outras”. (Projeto Pedagógico do Curso de Música, 2016, p. 41).

Para contextualizar o foco deste artigo dentro da pesquisa realizada, cabe um breve relato sobre como foi percebida a urgência de conhecermos, com dados mais atualizados, a realidade da música nas escolas bajeenses.

A Secretaria de Educação do município buscou<sup>3</sup> o curso a fim de expor a ideia de criação de um “coral” com alunos e alunas da rede municipal. Nesse sentido, vale ressaltar a tentativa de proposição inovadora do Curso em seus componentes curriculares como, por exemplo, a mudança do nome Canto Coral - e as marcas coloniais que ele carrega -, para Práticas Vocais Coletivas. Assim, entende-se que grupos de práticas vocais abarquem um conjunto de propostas de uso da voz que contemplem outros saberes músico-vocais conectados à diversidade cultural dos/as participantes desses grupos. Como exemplo de uma prática extensionista criada no segundo semestre de 2015, e guiada por essa perspectiva pedagógico-musical, podemos destacar o Baque do Pampa – Grupo de Práticas Vocais Coletivas da UNIPAMPA – que foi proposto como um espaço que pode configurar diferentes formações vocais e cujo foco do trabalho tem sido “a aproximação dos participantes da expressão artística, por meio do uso da voz e do corpo” (SANTOS; TEIXEIRA, 2016, p. 3), sem priorizar o desenvolvimento de repertório musical.

Conforme mencionado anteriormente, e de modo a cumprir uma demanda própria, a SMED buscou contar com o apoio do curso de Música. Entretanto, para que esse projeto pudesse ser embasado em dados advindos da realidade das escolas do município e de seu engajamento (ou não) com atividades musicais, pensamos sobre a possibilidade de uma investigação, realizada de forma remota, que oportunizasse conhecer em que momentos a música se faz presente nas EMEFs. Logo, para além de imediatamente atendermos essas demandas de forma prática, através de cursos de formação que prevêem atividades pontuais para uma ou outra escola, para um ou outro

---

<sup>3</sup> O contato foi feito através da Secretaria de Cultura durante o ano de 2021, momento em que ainda vivíamos os efeitos de isolamento social em função da pandemia da Covid-19.

contexto educativo-musical, precisávamos saber de que maneira poderíamos potencializar essas ações. Em outras palavras, conhecermos a situação real da presença da música nas escolas do município e suas demandas para podermos pensar de que forma e quais ações poderiam ser relevantes à comunidade escolar no sentido da implementação de atividades que envolvam a música. Nessa perspectiva, também considerarmos a necessidade de promover a formação musical de professores/as, propiciando o desenvolvimento de sua autonomia, já que são os/as agentes impulsionadores/as de tais práticas musicais nas escolas.

Nesse contexto, o objetivo geral do estudo foi compreender o lugar da música nas EMEFs da cidade de Bagé/RS. Como objetivos específicos, buscou: revelar quais professores/as (de quais campos do conhecimento) trabalham com música; Investigar quais práticas musicais e/ou atividades envolvendo música ocorrem nas escolas do município; Desvelar a opinião de diretores/as sobre a presença da música no currículo da escola; Analisar em que medida a unidade temática Música, presente no componente Arte da BNCC, está sendo atendida nas escolas municipais.

O presente artigo traz os resultados dessa pesquisa realizada por duas docentes e três discentes do Curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, a partir de um projeto de pesquisa<sup>4</sup> que visou conhecer o lugar da música nas escolas de Bagé, RS.

## **2. Conhecendo o cenário das escolas de Bagé através de diretores e professores**

A fim de apresentarmos a pesquisa às direções das escolas, realizou-se uma reunião inicial com a Secretaria Municipal de Educação do Município (SMED). A partir desse contato com diretores e gestores, foi criado um grupo no *WhatsApp* com a finalidade de divulgação e facilitação nas respostas aos

---

<sup>4</sup> O projeto tem como título “O Lugar da Música nas Escolas do Município de Bagé – RS”, registrado na plataforma institucional da UNIPAMPA, com as seguintes participantes: Lúcia Helena Pereira Teixeira e Adriana Bozzetto, como coordenadoras; Ana Verusca Lauer dos Santos, como bolsista; Jordana Heckler da Silva Corrêa e Lygia Aguirre Azambuja, como pesquisadoras participantes.

formulários<sup>5</sup> elaborados. Com experiência em pesquisas qualitativas, entendíamos que o momento era de diagnosticar o campo local e, para isso, precisaríamos recorrer a outros recursos metodológicos. Nossa formação como pesquisadoras no Grupo Educação Musical e Cotidiano – EMCO, em 2022 completando 25 anos de atividades, forjou um olhar sensível e atento construído dentro e com as teorias do cotidiano. Foi esse olhar sociológico que nos permitiu valorizar as respostas provenientes dos formulários, muito embora em sua maioria fossem concisas.

Conforme a autora, Isabelle Parizot (2015), trabalhamos com um questionário em que os participantes preenchiam as respostas (questionário autoadministrado, conforme Parizot, 2015). Durante o processo, conduzido por uma discente bolsista, acompanhamos dúvidas e/ou esclarecimentos dos participantes através do grupo de *WhatsApp*, uma ferramenta que oportunizou agilidade na comunicação. Ao fazermos uma determinada opção metodológica, Parizot (2015) salienta que a “construção do instrumento necessita de uma atitude reflexiva, do bom-senso e de uma interrogação sistemática sobre os efeitos potenciais de cada opção adotada” (PARIZOT, 2015, p. 90).

Como alguns gestores encontravam-se em licença saúde ou já tinham se aposentado, foi necessário contatar também alguns vice-diretores e supervisores. Em todos os casos, obteve-se receptividade e curiosidade das direções das escolas com relação aos resultados da pesquisa, já que parte dos contatados desejavam saber se a universidade ofertaria alguma atividade com música ou formações complementares a seus professores. Das 36 EMEFs, obtivemos os retornos de 32 escolas (88,89%), um universo, portanto, bastante significativo.

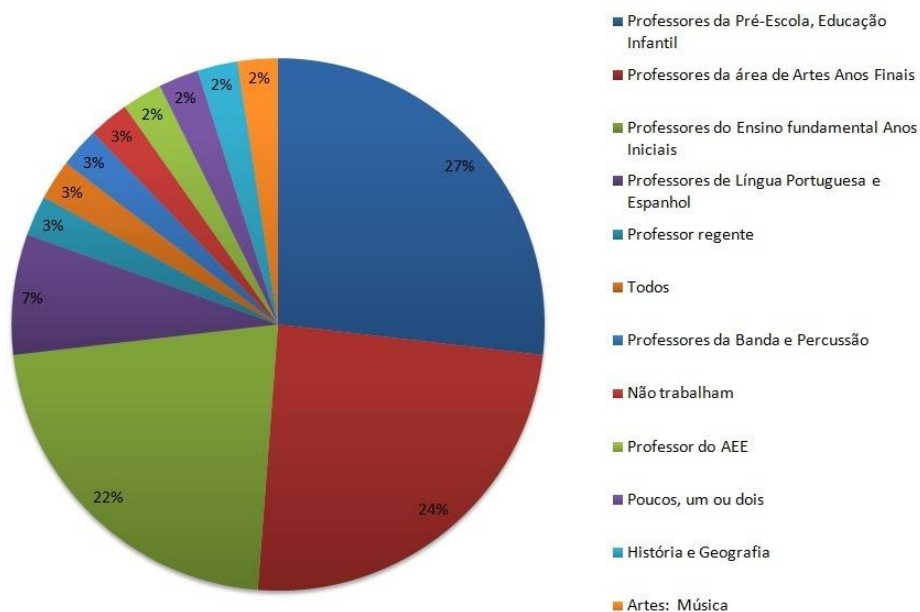
Levando-se em conta que a pesquisa era direcionada a todos que trabalhavam com música em sala de aula, obtivemos, a partir dos formulários dos diretores, os contatos de e-mails e celulares dos professores envolvidos. Estes, atuantes nas seguintes áreas do conhecimento - Linguagens, Atendimento Educacional Especializado (AEE), História e Geografia. Alguns professores especialistas trabalham com bandas marciais e projetos musicais.

---

<sup>5</sup> Foram elaborados formulários de respostas para todos os professores e diretores participantes. Salientamos que todo o processo foi desenvolvido de modo remoto, visto a situação de, em 2021, ainda nos encontrarmos em pandemia.

Há apenas um professor licenciado em Música trabalhando com o componente Artes:

### Professores que trabalham com música em sala de aula



101 • Figura 1. Gráfico mostrando os professores que trabalham com música em sala de aula

Os professores foram contatados individualmente, seguindo nosso desejo de acolher o maior número possível de participantes, de modo a “quebrar o gelo” e aproximar a universidade do cotidiano escolar e das pessoas que nele atuam. Utilizar o *WhatsApp* como ferramenta de comunicação foi permitindo a realização de ajustes, bem como conhecermos algumas dificuldades de resposta ao formulário, dentre outras dúvidas e particularidades. Assim, obtivemos o retorno de 37 professores. Desse universo, 36 são mulheres e somente o professor especialista em música é homem. Ressaltamos que justamente o docente da área específica seja do gênero masculino, reforçando que, há alguns anos, os cursos de licenciatura em música têm tido um ingresso relevante do referido gênero. Também entre os diretores, 31 são mulheres e somente um é homem.

*E onde a música aparece na atuação dos professores?* De acordo com os resultados, a música ocorre em diversas aulas e no horário do lanche. Vários professores salientaram o “aspecto lúdico” do trabalho com a música, seu uso no desenvolvimento da atenção, motricidade, lateralidade, destacando músicas infantis com brincadeiras, movimentos corporais, ritmos, canto, palmas e percussão corporal. Os professores realizam rodas de conversa sobre música, rodas cantadas, atividades pedagógicas, jogos e atividades diversas. A música aparece, ainda, em atividades festivas e datas comemorativas. A maior parte dos professores refere-se ao uso da música como um instrumento para ornamentar festas, apresentações, momentos lúdicos e de lazer, e como recurso metodológico no ensino e aprendizagem de outros conteúdos. Cabe ressaltar que poucas escolas mantêm projetos de ensino musical, tais como de flauta e percussão, conforme ilustrado abaixo:

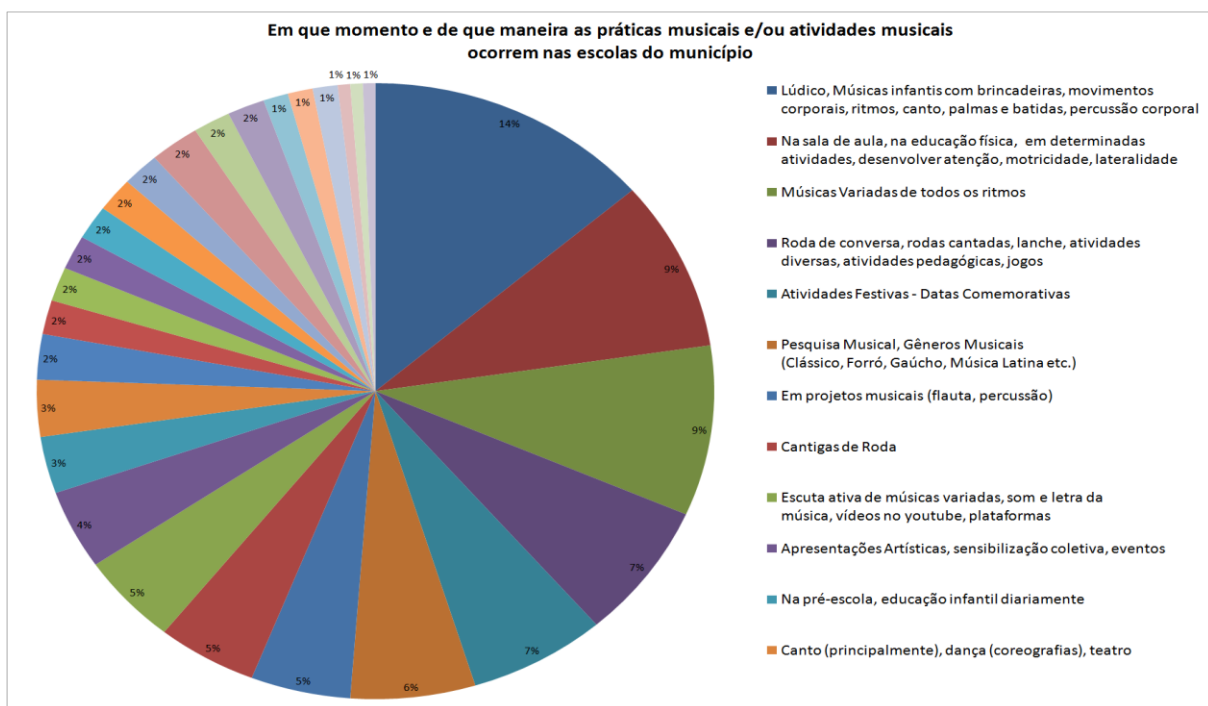


Figura 2. Momentos e maneiras como as práticas musicais e/ou atividades musicais ocorrem nas escolas do município.

Importante observarmos que, embora a pergunta tenha sido voltada às práticas e atividades musicais desenvolvidas, aos momentos em que elas ocorrem e de que maneira, as respostas apontaram, em alguns casos, para as funções da música no cotidiano escolar. A resposta de uma das professoras nos traz essa dimensão dos usos e funções das músicas, quando afirma: “Utilizo da música para trabalhar o debate, formar opinião, fazer reflexão, criar paródias, observar os verbos, acentos, intenção do autor com as palavras, tempo, fatos históricos”. Refletindo sobre o quanto a música ainda permanece com as mesmas funções dentro da escola, resgatamos a pesquisa “O que faz a música na escola”, de 1995. Àquela época, as pesquisadoras apontavam, através dos dados coletados com professores, quatro configurações possíveis para a presença da música na escola:

a) música como atividade opcional ou extracurricular; b) aulas de música constituindo uma disciplina específica, ministrada por professores especialistas; c) aulas de música como parte da disciplina de educação artística, ministrada pelos chamados professores polivalentes; e/ou d) aulas de música como parte das atividades do currículo das séries iniciais do ensino fundamental, ministradas por professores unidocentes. Nesse último caso, na maioria das vezes, a música na escola e nas aulas tem um sentido funcional, aparecendo como ilustração ou pano de fundo para outras atividades ou mesmo como motivação ou recurso para outras áreas, como geografia, história ou português (SOUZA; HENTSCHE; OLIVEIRA; DEL BEN; MATEIRO, 1995, p. 19-20).

103

•

Ao discutirmos o que pensam os diretores sobre a presença da música no currículo escolar, estes, além de citarem os benefícios trazidos pela música - é motivadora, atrativa aos alunos, tornando a aprendizagem prazerosa, colabora com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo -, pensam que ela deveria fazer parte do currículo obrigatório, com professores específicos. Hummes (2004, p. 93), em seu estudo sobre as funções do ensino de música na escola, problematizou a questão da falta de concursos públicos para a contratação de profissionais especialistas, já que “escolas públicas não têm autonomia para fazê-lo”. No entanto, somente a legislação pode garantir a presença do ensino de música nas escolas (DEL-BEN; PEREIRA, 2019).

## Opinião dos diretores sobre a presença da música no Currículo Escolar

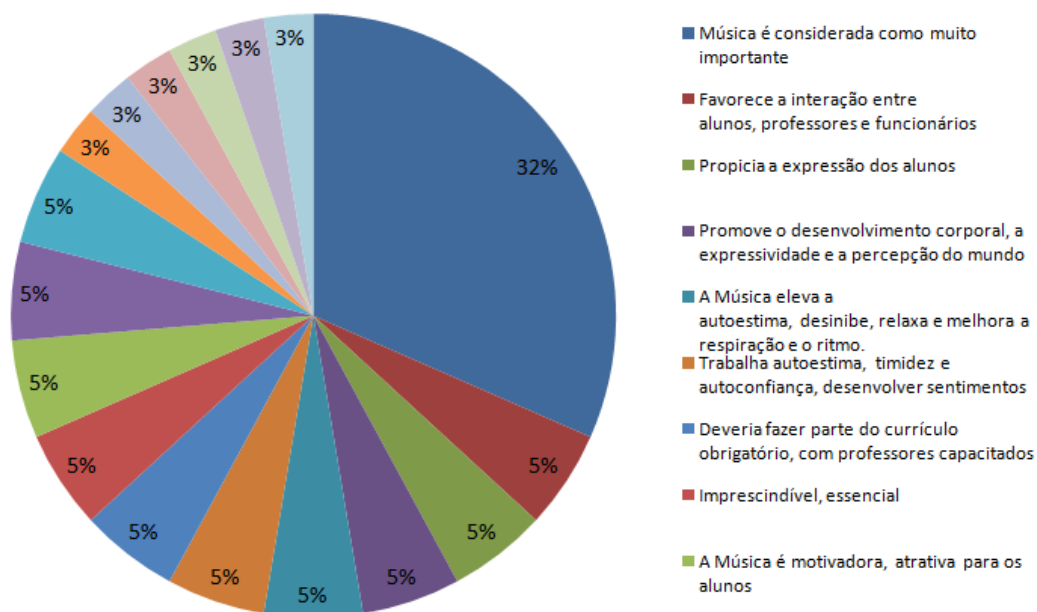


Figura 3. Opinião dos diretores sobre a presença da música no currículo escolar.

• 104

Diretores afirmaram que “deveríamos ter dentro das escolas profissionais dessa área” e, também, “formações direcionadas a esse currículo”. Segundo Souza (2011, p. 15), professores em formação continuada deveriam ser capazes de “entender a música na sala de aula e perceber o que a música pode fazer na educação de crianças e jovens”, procurando “trabalhar a educação musical de uma maneira mais sistemática, modificando os modelos tradicionais” que enfatizam conteúdos técnico-musicais.

A perspectiva acima, trazida pelos diretores, desvela um ponto positivo para a presença da música na escola, em defesa de uma política pública que valorize a atuação profissional específica, apontando a importância de um professor atuante em seu próprio campo de conhecimento. Em outra fala, é acrescentado que “para constar no currículo os alunos têm que ter um conhecimento técnico”, revelando a crença na necessidade de uma

aprendizagem técnico-musical. Para um terceiro diretor, a música é vista como “essencial”, uma atividade prazerosa e/ou como uma ferramenta para aprendizagens em outros campos do conhecimento: “a música, além do prazer que proporciona, serve como instrumento educativo”. Destacamos, também, a opinião de um diretor que enfatizou que a música deveria “ter seu espaço em todos os componentes curriculares e não somente nas artes, educação física ou nos primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil, onde a música geralmente está mais presente”. Essa afirmação revela o entendimento da presença da música na escola, cumprindo diferentes funções e não sendo vista somente como um campo de conhecimentos específicos.

Os professores expuseram sobre repertório musical trabalhado em suas aulas, e também sobre considerar a música de “interesse dos alunos”. Dentre o repertório, destacam-se “músicas infantis”, “pesquisa para apurar os gêneros preferidos” dos alunos, gospel, sertanejas, pop, rock, funk, rap, samba, axé, músicas gaúchas, música “clássica” e música popular brasileira, revelando uma abertura que os professores têm para um repertório musical variado.

Chama atenção o uso do termo “músicas infantis”, o que merece algumas reflexões visto que diversos autores, notadamente no campo da sociologia da educação, têm discutido a pluralidade de concepções sobre infância. Nessa perspectiva, com tantas experiências musicais que as crianças vivenciam na vida contemporânea, denominar músicas infantis, especificamente, não dá conta de um universo plural de contato que têm com os mais diversos gêneros musicais. Na sociologia da infância, de acordo com Alderson (2005, p. 424), “é muito comum, hoje em dia, afirmar que as crianças são e devem ser vistas como atores na construção social e na determinação de suas próprias vidas, das vidas dos que as cercam e de sua sociedade”. Especificamente na área da educação musical, Ribas (2008) ressalta que “os estudantes são percebidos como protagonistas de experiências musicais, que devem se ampliar e se aprofundar diante da dinâmica da diversidade cultural, e musical da atualidade” (RIBAS, 2008, p. 146). Assim, pensar em infância deve ser trocado por infâncias, reconhecendo que as crianças têm, cada vez mais cedo, contato com diferentes experiências musicais, em distintos contextos educativos.

*Como a música, presente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, está sendo atendida nas escolas municipais de Bagé?* As direções apontaram que a música tem estado presente na educação infantil e nos anos iniciais e,

nos anos finais, na área de linguagens, artes e ensino religioso. Afirmando que quase a totalidade dos professores procuram trabalhar com música em sala de aula. No entanto, realizar essas atividades não necessariamente significa estar contemplando a área temática *Música* do Componente Arte da BNCC, revelando que a referência à base ainda permanece como um tema pouco próximo dos diretores e professores, evidenciando que existem muitas dúvidas a respeito de como realizar esse trabalho e de como colocar em prática esse documento legal. Refletindo sobre essas incompreensões destacadas pelos participantes de nossa pesquisa, cabe destacar que a Base tem aparecido timidamente, ainda, nos debates da área de educação musical, sendo uma de suas principais preocupações um possível entendimento polivalente no ensino das artes, dentro da área temática Artes Integradas da Base Nacional Comum Curricular.

*E, afinal, que atividades musicais poderiam ser realizadas com os estudantes?* As atividades musicais mais mencionadas pelos diretores e professores das escolas envolvem o ensino de um instrumento musical, do canto e do Canto Coral. Nota-se que aprender um instrumento ainda é o ideal mais presente com relação ao ensino e aprendizado de música, o que revela os resquícios da educação musical conservatorial, o *habitus* conservatorial, conforme Luiz, Oliveira e Pereira (2021, p. 3). Esse resultado revela que a imagem que se tem, geralmente, de uma educação musical efetiva é aquela voltada para a performance de instrumentos musicais.

• 106

### **3. Olhando para o cenário depois da pesquisa: reflexões finais**

Entendendo a música como prática social, o olhar se desloca do objeto “música” para os agentes, durante o fazer musical. Dessa forma, para os educadores musicais, o foco de interesse não deve ser a música em si mesma. Esta, assim, perde seu caráter funcional de música “para algo” e ganha uma dimensão relacional; o que deve importar à educação musical é como as pessoas se relacionam entre si e com a(s) música(s) nos processos de ensinar e aprender (KRAEMER, 2000).

Partindo de um olhar crítico-reflexivo para o estudo, construído durante o período de isolamento social, chama atenção a posicionalidade da música na escola. Os resultados da pesquisa evidenciaram dúvidas por parte dos professores quanto ao trabalho com música na escola e, muitas vezes, o

emprego da mesma acaba aparecendo com o mesmo caráter utilitarista revelado por investigações já realizadas.

Uma possibilidade para avançarmos dessa perspectiva seria potencializar a música, em cursos de formação de professores não especialistas, quanto aos sentidos que provoca nas pessoas, na relação que os agentes estabelecem com ela na vida cotidiana. A música de cada um também nos informa sobre os indivíduos, suas pertencas socioculturais e identidades. Destarte, para os educadores, as escolhas musicais dos estudantes podem informar acerca de dada realidade social e ajudá-los a compreender a heterogeneidade de atitudes e valores em uma turma.

Ainda, uma educação musical contemporânea e crítica precisa poder subsidiar os estudantes com ferramentas para pensar suas realidades e capacitá-los a promover mudanças. Para Souza (2000, p. 166), a tematização do cotidiano deve compreender os sentidos atribuídos às músicas dos alunos, incluindo a formação de sua consciência crítica, já que no mundo vivido há estruturas de comportamento que precisam ser desveladas.

Outra possibilidade para avançarmos com relação à música na escola seria aprofundarmos as discussões e reflexões de modo a pensar junto à comunidade escolar que lugar é esse, afinal, que a música tem na formação humana?

Vindas de um ambiente com experiência em pesquisa qualitativa, por quais motivos realizamos essa investigação diagnóstica e circunscrita? Uma das razões se encontra em nossa premissa de que o ensino superior, espaço em que atuamos, tem uma responsabilidade de primeiro conhecer para poder contribuir em respostas críticas e problematizadoras a um sistema de crenças e práticas que ainda colocam a música em um lugar difuso no cotidiano escolar.

Retomando a ideia inicial trazida aqui no texto, de uma procura da SMED pelo curso de música, acreditamos que a oferta de cursos de formação continuada seja uma proposição importante, criadora de pontes entre universidade e escola. No entanto, é preciso que as práticas formativas sejam discutidas com os professores, para que possamos superar a ideia de a música ter uma função/funções na escola.

Há, também, necessidade que os docentes das licenciaturas produzam artigos endereçados aos professores da escola, de modo a sairmos de um lugar muito intelectualizado, passando a criar conexões entre esses dois segmentos educativos, tratando de questões reais, do dia-a-dia escolar, da música que

circunda a vida cotidiana de nossas crianças e jovens, e de assuntos ainda velados (por exemplo, o *funk* deve continuar proibido na aula de música?). Conforme Souza (2013), “não se pode considerar o ensino superior de uma forma isolada, sem pensar nos outros segmentos do ensino, seja o nível básico ou o nível profissionalizante”.

Outro princípio considerado pela autora “é que também não se pode refletir sobre o ensino superior sem pensar nas políticas educacionais mais amplas e abrangentes voltadas para o desenvolvimento da educação” (SOUZA, 2013, p. 12). Nesse sentido, percebe-se um descompasso entre os diversos segmentos do ensino. Reconhecemos o esforço mas, ainda, percebemos que os cursos superiores de licenciatura em música não dão conta de discutir as políticas públicas atuais, que flutuam entre normas e documentos impostos aos educadores, mas pouco discutidos e compreendidos na prática escolar cotidiana. Este é o caso da BNCC.

Talvez o exercício que nos caiba seja fomentar reflexões que impulsionem pensar o aspecto relacional da música, bem como a necessidade de apreensão e compreensão dos mundos musicais dos estudantes. Para tal, os conteúdos da aula de música não podem ser “desvinculado[s] do meio sociocultural” (SOUZA, 2011, p. 13).

Considerando que a música é uma construção social, cultural e histórica, o significado individual das experiências musicais está correlacionado com as necessidades sociais. Por essa razão, um critério importante para que essas experiências sejam significativas é sempre a proximidade com a vida, músicas que tenham sentido para os sujeitos que dela participam (SOUZA, 2013, p. 19).

• 108

Realizar esta pesquisa proporcionou conhecermos um pouco do cenário da música nas escolas municipais de Bagé, o que nos subsidiará para pensarmos em formas de aproximação da universidade com as escolas, conectando-nos às realidades e aos desejos dessas instituições. Ao mesmo tempo, lembrou-nos da importância de nos mantermos vigilantes de que não basta a realização de cursos de formação continuada. Precisamos refletir sobre o impacto dessas propostas na prática musical cotidiana escolar e podermos promover, coletivamente, uma educação musical transformadora.

## Referências

ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. In: Dossiê Sociologia da infância: pesquisas com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Música e educação básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (Orgs). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019, p. 189-209.

HUMMES, Júlia M. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar**: um estudo nas escolas de Montenegro. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, abril/novembro 2000, p. 51-73.

LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara (Orgs.). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

LUIZ, Renata de Oliveira Domingues; OLIVEIRA, Pedro Dutra de; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Formação docente em música: um olhar a partir da prática escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXV. 2021, on-line. **Anais**. ABEM, 2021, p. 1-14.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionário. In: PAUGAM, Serge (Coord.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015 (Coleção Sociologia), p. 85-101.

RIBAS, Maria Guiomar. Co-educação musical entre gerações. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 141-165.

SANTOS, Luana Zambiazzi dos; TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. “É preciso ir para as ruas”: relato de experiência sobre os encontros musicais do Grupo de Práticas Vocais Coletivas da UNIPAMPA (Bagé-RS). In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, XVII. 2016, Curitiba. **Anais**. Curitiba: ABEM, 2016, p. 1-10. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsul/regs2016/paper/viewFile/1880/832>. Acesso em: 02 mai. 2022

SOUZA, Jusamara (Org.). **Música na Escola**: propostas para a implementação da lei 11.769/08 na rede de ensino de Gramado, RS. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2011.

SOUZA, Jusamara (et al). O que faz a música na escola?: Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. **Série Estudos**, Porto Alegre, n. 6, 2002.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Corag, Programa de Pós-Graduação em Música, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Projeto Pedagógico do curso de Música - Licenciatura. Bagé, 2016.

Recebido em 28/06/2022 - Aprovado em 18/03/2023

Como Citar

BOZZETTO, A. O cotidiano sonoro nas escolas municipais de Bagé:: um estudo com diretores e professores. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n2a2023-66265. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66265>.

• 110



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

## **Práticas musicais de alunos em espaços/tempos livres em um conservatório de música**

LÍVIA ROBERTA OLIVEIRA

Docente e vice-diretora no Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade (Ituiutaba), Mestre em Artes (Música) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Supervisão Escolar, Especialista em Linguística Aplicada. Licenciada em Letras, Licenciada em Educação Artística-Habilitação em Música pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Participa do grupo de pesquisa Música, Educação, Cotidiano e Sociabilidade (MUSEDUC) liderado pela profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves. Ituiutaba, MG, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5200626253448012>

Orcid ID - <https://orcid.org/0000-0003-2531-9854>

LILIA NEVES GONÇALVES

Docente no Curso de Graduação e na Pós-graduação (Mestrado) no Curso de Música na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre e Doutora em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participa do grupo de pesquisa “Educação Musical e Cotidiano, liderado pela profa. Dra. Jusamara Souza e coordena o grupo de pesquisa Música, Educação, Cotidiano e Sociabilidade (MUSEDUC). Uberlândia, MG, Brasil. Desenvolve pesquisas na área da educação musical a partir da perspectiva da música e da educação musical como prática social nos variados espaços educativos.

ORCID ID - <https://orcid.org/0009-0008-6806-6838>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2899680917014460>

## **RESUMO**

O objetivo geral deste artigo é compreender como as práticas musicais se constituíam fora da aula de música nos espaços/tempos do conservatório de música. Os espaços/tempos considerados livres eram aqueles em que os alunos realizavam suas práticas fora da aula de música, como o recreio, horários vagos, horários de entrada e saída de alunos, pátio, corredores, entre outros. O método adotado foi o estudo de caso, os procedimentos de coleta de dados foram a observação e a entrevista. Esta pesquisa está fundamentada na ideia da música como prática social (SOUZA, 2004), nos princípios teóricos das teorias do cotidiano (SOUZA, 2000; PAIS, 2003), sendo que as categorias de tempo e espaço tiveram como base Bollnow (2008), Tuan (2013) e Bourdieu (1997). Os resultados apontam que os alunos se organizam de diferentes formas para realizarem essas práticas musicais, de formas previstas e não previstas, individuais e/ou compartilhadas e subsidiadas pela execução e escuta musical. As práticas musicais realizadas nos espaços/tempos livres da aula de música são ações importantes no contexto dessa escola, contribuindo para o entendimento dos processos de ensino/aprendizagem musical nesse conservatório.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Práticas musicais, conservatório de música, espaços/tempos de ensino/aprendizagem musical, educação musical

## **ABSTRACT**

The general objective of this article is to understand how the musical practices were constituted outside the music class in the spaces/time of the music conservatory. The spaces/time considered free were those in which the students performed their practices outside the music class, such as recess, free times, students' entrance and exit times, courtyard, corridors, among others. The method adopted was the case study, and the data collection procedures were observation and interview. This research is based on the idea of music as a social practice (SOUZA, 2004), in the theoretical principles of everyday life theories (SOUZA, 2000; PAIS, 2003), and the categories of time and space were based on Bollnow (2008), Tuan (2003) and Bourdieu (1997). The results indicate that students organize themselves in different ways to perform these musical practices, in planned and unplanned ways, individual and/or shared, and subsidized by musical performance and listening. The musical practices performed in spaces / free time of the music class are important actions in the context of this school, contributing to the understanding of the processes of teaching / learning music in this conservatory.

## **KEYWORDS**

Musical practices, Conservatory of music, space/time of musical teaching/learning, music education

## 1. Introdução

O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de mestrado, realizada entre 2014 e 2015 em uma escola específica de música, um conservatório de música. Trazendo como tema práticas musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempos<sup>1</sup> livres desta escola, o objetivo geral foi compreender como essas práticas musicais se constituíam fora da aula de música nos espaços/tempos deste conservatório. Os espaços/tempos considerados livres eram aqueles em que os alunos realizavam suas práticas fora da aula de música, nos recreios, horários vagos, horários burlados, horários de entrada e saída de alunos, troca de horários, pátio, *halls*, corredores entre outros.

Nas atividades desenvolvidas nesses espaços/tempos os alunos agiam com outras lógicas, reconstruíam suas identidades, seus significados e seus gostos musicais. Eram práticas comuns e rotineiras que aconteciam no conservatório que, geralmente, nem sempre eram vistas ou estudadas. São práticas cotidianas que, conforme Pais (2003),

é o que se passa todos os dias: no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar, mas só interrogando as modalidades através das quais se passa o cotidiano - modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano- nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam sua própria rotura (PAIS, 2003, p. 28).

Sendo assim, passou-se a buscar compreender essas práticas musicais realizadas nesses espaços/tempos no/do conservatório, o que podiam levar à

---

1 As palavras espaços/tempos, neste contexto, aparecem juntas, por acreditar que elas mantêm uma intrínseca relação. As práticas investigadas aconteciam em algum tempo e em algum espaço, de forma concomitante.

compreensão mais ampla desses alunos e dos contextos no quais se inseriam, o que permitia entender também porque realizavam atividades musicais fora das aulas de música. Acredita-se que os momentos ocorridos fora da aula de música, mas no âmbito dos espaços/tempos do conservatório, eram ricos e potencializadores de relações sociais, culturais e também musicais, uma vez que muitas práticas musicais permeavam esses momentos, que, de acordo com Gonçalves (2007), podiam possibilitar ações envolvidas em uma sociabilidade pedagógico-musical, intensos de interações, na convivência com amigos, no contato com as tecnologias (celular, *iphone*, entre outros), o que possibilitavam situações de ensino/aprendizagem de música.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1. A base das teorias do cotidiano**

Dependendo da forma como se olhava para as cenas observadas e vividas nos espaços/tempos do conservatório, essas práticas musicais podiam ser consideradas como simples situações rotineiras, do dia a dia do conservatório, ou também vistas como o “quotidiano que se passa” (PAIS, 2003, p. 28), aquilo que pode contar algo mais, que pode trazer para o observador “compreensões múltiplas”. No caso desta pesquisa, acreditou-se que essas cenas poderiam fazer emergir compreensões variadas das práticas musicais vividas e experienciadas pelos alunos nos seus espaços/tempos livres nessa escola de música.

Para Souza (2009), o objetivo de uma pesquisa com bases no cotidiano “é ampliar o olhar em relação àquilo que está na superfície e dar visibilidade a práticas pedagógico-musicais ainda ocultas e/ou marginalizadas” (SOUZA, 2009, p. 12). A perspectiva desse olhar

entra nas brechas, nas falhas, nas ausências de perspectivas totalizantes. Ela se compromete com a análise individual histórica, com sujeito imerso, envolvido num complexo de relações presentes, numa realidade histórica preñe de significações culturais. Seu interesse está em restaurar as tramas de vidas que estavam encobertas; recuperar a pluralidade de possíveis vivências e interpretações, desfiar as teias de relações cotidianas

• 114

e suas diferentes dimensões de experiências fugindo dos dualismos e polaridade e questionando dicotomias (SOUZA, 2000, p. 28).

Diante dessas ideias, no conservatório, destacava-se as “tramas encobertas” que aconteciam nesses espaços/tempos não institucionalizados como sendo de ensino/aprendizagem musical. Eram relações, histórias que aconteciam nessas “brechas”, dia após dia, no pátio, nos corredores, na entrada, na saída, nos horários vagos e no recreio, considerando como práticas musicais todas as atividades realizadas pelos alunos que envolviam o fenômeno musical: o ouvir, o cantar, o tocar, percutir ritmos, o falar sobre música ou elementos musicais, e quaisquer processos de ensino/aprendizagem de conteúdos que envolviam a música.

## **2.2. O espaço/tempo como categoria social**

De acordo com Bollnow (2008, p. 14) o tempo concreto, marcado fisicamente pelo relógio, difere-se do tempo experienciado pelo homem vivente, assim também como o espaço dos matemáticos e físicos, difere-se do espaço humano, concretamente vivenciado. Há, portanto, uma linha tênue entre o tempo, o espaço e as experiências vivenciadas pelos sujeitos centrados em sua própria realidade. É o entrelaçamento desses espaços/tempos e das vivências e ações individuais e coletivas dos alunos que possibilitavam a compreensão das práticas realizadas no cotidiano desses espaços/tempos.

Tuan (2013), por sua vez, menciona a coexistência e o entrelaçamento do espaço/tempo definido de acordo com a experiência pessoal de cada um. Isso porque “toda atividade gera uma estrutura espaço-temporal especial, porém raramente essa estrutura aparece na consciência. [...]. O que nos obriga a refletir sobre a experiência? Os acontecimentos adversos (TUAN, 2013, p.161). Entrever “os acontecimentos adversos” que pensados nos espaços/tempos do conservatório, ou seja, aqueles que ocorriam livres das obrigações das aulas de música, podiam levar a uma reflexão daquele contexto, naquele cotidiano.

No que se refere ao trânsito dos alunos pelos “lugares” do conservatório, Bourdieu foi um autor importante para se pensar a distinção entre lugar e espaço social. Lugar, para Bourdieu (1997) é o espaço físico no qual as coisas

ocupam. Já o espaço social é o espaço das relações que os indivíduos tecem, estabelecem nos diversos lugares, nos espaços físicos. Assim, pôde-se reconhecer que o conservatório se configura como um espaço físico, dentro do qual coexistem diversos espaços sociais, em especial os espaços destinados originalmente às práticas de ensino/aprendizagem e aqueles que não são reconhecidos, ou não são vistos, normalmente, como espaço de práticas pedagógico-musicais a serem consideradas. Ou seja, tanto o pátio, as escadas, as rampas, os *halls*, entre outros espaços citados no decorrer da pesquisa, são espaços sociais a partir dos usos que os alunos faziam deles.

### **3. Metodologia**

Para estudar essas práticas musicais era importante dar visibilidade às manifestações musicais ocorridas nos espaços/tempos diversificados, heterogêneos, implícitos, dinâmicos permeados de ações humanas com a música.

O método adotado para a realização desta pesquisa foi o estudo de caso e os procedimentos de coleta adotados foram a observação e entrevistas. A investigação ocorria à medida que os fatos aconteciam, não sendo possível uma definição de contexto e fenômenos precisamente, não existia controle sobre esse contexto ou esses fenômenos.

Diante de todas as particularidades de uma escola específica de música e do tema, as observações não foram feitas de forma rotineira, cada dia eram olhares para inúmeras cenas, que transformavam-se em momentos ricos para compreensão do objeto estudado, olhando para aquilo que estava submerso, para os meandros do que acontecia, em uma cotidianidade ainda pouco percebida e até considerada.

### **4. O cenário da pesquisa**

O conservatório, no qual foi realizada a pesquisa, funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. A faixa etária dos alunos dessa escola vai em torno dos seis anos de idade até adultos e idosos.

Os recreios dos três turnos têm duração de dez minutos. Cada horário de aula tem 50 minutos. O sinal da escola é uma sirene que soa automaticamente nas trocas de horários, de 50 em 50 minutos e entre os dez

minutos destinados ao recreio. Quando o sinal soa no conservatório, os alunos se locomovem sozinhos para suas respectivas salas nas quais os professores já os aguardam. As dependências físicas deste conservatório são amplas, compõem-se de salas de aula, administração, cozinha, banheiros, almoxarifados, rampas, corredores, *halls*, biblioteca, pátio, a área verde e o auditório (Figuras 1, 2, 3 e 4).



Figuras 1, 2, 3 e 4. Vistas de alguns espaços de práticas musicais no conservatório. Conservatório, 2015. Fotografias de Livia Roberta Oliveira

O agrupamento de professores dos instrumentos é chamado de área (área de piano, flauta, violino etc). Cada uma dessas áreas tem liberdade de propor e realizar os mais diversificados eventos como: recitais de alunos, ensaios abertos, apresentações no pátio. Também são programados eventos e/ou atividades de caráter pedagógico anuais para serem desenvolvidas fora do ambiente da sala de aula, como: Concurso de Piano, Encontro de Flauta

doce, Encontro de Cordas, entre outros. Essas atividades envolvem *masterclass*, palestras, *workshop*, concertos, apresentações de grupos de alunos, ensaios, concurso, que interferem no dia a dia desse conservatório (Figura 5), sendo que, durante esses eventos, a movimentação dos alunos pela escola é outra, inclusive, eles passam a frequentar essa escola em outros horários, outros turnos e/ou outros dias da semana para participarem das atividades propostas.



• 118

Figura 5. Alunos de Canto Coral em apresentação no hall de entrada durante o recreio. Conservatório, 2015. Fotografia de Livia Roberta Oliveira

## **5. Espaços/tempos de ensino e aprendizagem musical em uma escola de música**

Foi considerado “tempo livre”, nesta pesquisa, aquele tempo que os alunos realizavam práticas musicais fora dos horários previstos para a aula,

livres de intervenções administrativas. Para Dumazedier (1994), cujas reflexões estão associadas com as relações de aprendizagem entre as atividades escolares e as atividades extraescolares, o “tempo livre” é considerado momento de lazer, e que proporciona o desenvolvimento de valores sociais. Nessa perspectiva, esse tempo social de lazer tem como função maior permitir várias formas possíveis da expressão individual ou coletiva de si, para si, independentemente da participação institucional que o funcionamento utilitário da sociedade impõe. Ele refere-se ainda à importância do lazer como uma tentativa de se desligar temporariamente da tutela cotidiana das instituições, organizações, agrupamentos, aos quais se está ligado pelo nascimento, pelo estatuto, ainda que, como sabe, isso nem sempre é possível, como no caso, do conservatório com suas regras, normas.

As práticas musicais que acontecem nos espaços/tempos observados se diferenciam umas das outras dependendo de determinado espaço e/ou tempo; não se percebeu a presença de práticas destinadas a um tempo ou a um espaço específico e/ou determinado, nem mesmo quando os alunos se referiam ao recreio como o tempo para lanchar.

As atividades realizadas extrassala sala de aula, em sua maioria, acontecem, muitas vezes, em horários que não pertencem ao dia a dia do aluno. São recitais, apresentações musicais, ensaios, *masterclass*, entre outros, ligados às aulas ou aos eventos que são promovidos na escola.

119 • Nesses momentos surge um novo tempo, que não é horário vago, não é horário burlado, não é o recreio, mas que pode ser concomitante a todos esses tempos. É um tempo considerado institucional pela escola, uma vez que essas atividades são previstas no Plano Político Pedagógico, no entanto elas fogem dos horários estipulados pelos horários dos alunos, também horários livres das obrigações com a aula de música. Essas atividades, muitas vezes, alteram a rotina dos espaços/tempos de toda a escola. Algumas vezes, os coordenadores dos eventos, ao buscar agregar um maior número de alunos e professores para assistirem ou participarem das atividades propostas por eles, colocam em suas programações a expressão “recreios musicais”, uma vez que o recreio é um horário previsto institucionalmente e tanto os professores quanto alunos estarão fora da sala de aula para prestigiar as apresentações musicais.

Também faz parte desse tempo os horários destinados aos ensaios dos alunos que participam de algum evento, seja um concurso ou um recital. São

atividades extrassala de música, sendo que os alunos envolvidos acabam por transitar na escola em horários diversos.

Nas atividades, nas práticas musicais e não musicais (brincadeiras, jogos com bolas), realizadas pelos alunos do conservatório em seus horários livres das obrigações da escola, existe uma relação de troca, de diálogo, de encontro dos sujeitos com aquele espaço/tempo, sendo algo próprio daqueles que ocupam/ocuparam aquela situação, aquela prática.

## **6. Práticas musicais nos espaços/tempos do conservatório**

### **6.1. Tipos de práticas musicais**

No que se refere às práticas musicais constituídas pelos alunos nos tempos/espacos do conservatório, foram destacadas práticas musicais instrumentais ou vocais, ligadas à música erudita e/ou à música popular, bem como as subsidiadas pela escuta musical.

Quando essas práticas aconteciam acompanhadas de instrumentos musicais, os instrumentos que apareciam com mais frequência eram o violão, o violino e a flauta doce, embora o acordeom, o piano e outros instrumentos musicais também tenham estado presentes.

Nestes contextos “a aprendizagem parece mais aleatória e os saberes adquiridos menos imediatamente reconhecidos” (BROUGÈRE, 2012, p. 2), ou seja, durante essas práticas não existe uma preocupação com um processo de aprendizagem, ainda que ele exista.

As práticas musicais realizadas pelos alunos em seus espaços/tempos livres da aula de música mostravam-se ligadas à música popular e também à música erudita. Embora se trate de uma escola específica de música, na qual a música erudita tem destaque, foi possível ver uma inclinação dos alunos para as práticas musicais ligadas a gêneros como ao rock, *pop rock*, ou a música sertaneja, sertanejo/universitário, com repertório presente nas mídias naquele momento, transitório entre um grupo e outro, e que, muitas vezes, interagem com outros grupos, ora tocando, ora cantando, ora observando.

Essas práticas musicais, ligadas com a música popular e/ou erudita, são “ambientes” de processos de ensino/aprendizagem, seja em um ensaio, em apresentações, em observações de outros alunos, nas interações de grupos

• 120

permeadas por preferências musicais. Portanto, essas práticas apontavam para a compreensão dos alunos que transitavam pelos espaços/tempos dessa escola de música e podiam contribuir para uma educação musical mais próxima deles.

Quando se trata da escuta musical, a forma como os alunos ouviam, produziam ou reproduziam suas práticas musicais, estava presente em todos espaços/tempos do conservatório. Onde havia alguém ou um agrupamento de alunos tocando, havia alunos ouvindo música.

Nesse contexto, o olhar não foi direcionado apenas para os alunos que se apresentavam, ensaiavam, ou realizavam algum tipo de prática musical, mas também para alunos que ali estavam naquele espaço/tempo, envolvidos naquela cena. “A música em si não comunica, ela é um espaço de comunicações possíveis se assim o receptor o quiser. Mas ela é sempre um espaço de escutas possíveis, mesmo que alguém não queira ouvir” (FERRAZ, 2001, p. 22-23).

Pode-se considerar a escuta musical como uma prática musical que tece, que torna-se espaço de comunicação entre quem toca e quem é plateia, entre aqueles que se organizavam em um dado momento em torno de uma música escolhida para cantar, acompanhar. A escuta, muitas vezes, era o ponto de conexão no grupo quando os alunos cantavam juntos, tocavam, perguntavam, reproduziam. Outras vezes, essa escuta estava menos explícita quando os alunos que passavam por determinado espaço/tempo e paravam para ouvir rapidamente, outros que continuavam seus caminhos, mas que exprimiam alguma reação para aquela cena: um olhar, um movimento de cabeça, das mãos, de alguma forma participando daquela a prática musical, ouvindo, cantando, conversando, experimentando.

No entanto, como já observado por autores como Souza (2009), Ramos (2009), Bozzetto (2009), com a atual diversidade tecnológica que impactam no ouvir, reproduzir, produzir músicas, o surgimento dos *walkmans*, *celulares*, *iphones*, possibilitou uma “escuta particular”, podendo ser uma “escuta móvel”, e, ao mesmo tempo, também uma escuta que pode ser compartilhada quando com os fones de ouvido ou o celular passam a compartilhar uns com os outros, transformando-a em uma escuta que também é coletiva.

Foram percebidos vários “jeitos”, formas de escuta dos alunos nesses espaços/tempos. Essas escutas se alternavam em escutas

compartilhadas e também escutas particulares, individuais. Por vezes via-se alguns alunos compartilhando o mesmo fone de ouvido, apreciando alguma música ou algum estilo musical.

Mediante as observações compreendeu-se, portanto, que existia uma grande parte das práticas musicais realizadas nos espaços/tempos livres do conservatório subsidiadas pela escuta musical, em especial, a partir de recursos tecnológicos de mídia, de áudio. Esses recursos são importantes para os atuais contextos de escuta, de trocas de conhecimentos sobre essas práticas musicais. Atentar para essas práticas musicais subsidiadas pela escuta musical contribui para o entendimento desse aluno que transitava pelos espaços/tempos do conservatório, bem como para a compreensão desse aluno pelos professores de uma escola de música.

## **6.2. Organização das práticas musicais**

A organização dessas práticas musicais foi se constituindo de diversas formas, direcionando o olhar para o que os alunos faziam nesses vários espaços/tempos do conservatório, o que produziam, reproduziam, seus modos de ser, seus contextos sociais, culturais e econômicos e como eles transitavam em meio a esses espaços/tempos e contextos cotidianos. Pôde-se notar que as práticas musicais e a forma como elas começavam e terminavam estavam intrinsicamente ligadas às ações e interações realizadas em determinado espaço/tempo. Sendo assim, foram construídas possíveis lógicas que pudessem apontar para como começavam e como terminavam essas práticas musicais nos espaços/tempos livres das aulas de música no conservatório.

As práticas musicais realizadas nesses espaços/tempos estavam relacionadas com experiências musicais dos alunos e, muitas vezes, aconteciam subsidiadas pela atuação de professores, apesar de não estarem envolvidas em situação de sala de aula, quando o mesmo desenvolvia alguma atividade fora da sala de aula, e também por curiosidade dos alunos em relação a práticas musicais que já aconteciam. Dessa forma, a partir das observações e entrevistas, pôde-se perceber que as práticas musicais começavam e terminavam de forma “desorganizada”, ou seja, elas se alinhavam dependendo

dos espaços, tempos, indivíduos, relações, ou até preferências musicais que pudessem ser agregadas àquele espaço/tempo.

As práticas musicais também se organizavam de forma não previstas e, algumas vezes, previstas. As não previstas aconteciam aleatoriamente – sem planejamento aparente e, até foi possível notar, que os alunos não combinavam de faltar ou atrasar para um horário pensando em realizar uma prática musical específica. Elas dependiam de quem estava por ali no momento, dos horários coincidirem, do professor que faltava naquele dia, e de outras questões institucionais que porventura modificavam aquele espaço/tempo. Já as práticas musicais previstas eram aquelas realizadas a partir dos eventos já programados pelo conservatório como as semanas de eventos, ensaios, palestras, atividades realizadas a partir da interferência de algum professor.

De acordo com os autores estudados, partindo de algumas ideias ligadas às teorias do cotidiano, as práticas musicais nos espaços/tempos livres, que aconteciam no conservatório, partiam de um contexto vivido, experienciado e que não é “tão irrelevante”, contava com um indivíduo inserido em estruturas institucionais do conservatório que precisavam ser desvelados, bem como suas iniciativas de buscarem, ouvirem músicas, discutirem sobre música, se organizarem para essas atividades, o que já indicam o papel da formação musical dessa escola de música na vida desses alunos.

As formas como essas práticas aconteciam dependiam também das relações estabelecidas naquele espaço/tempo. Como colocado por Brougère e Ulmann (2012), as práticas sociais estão inseridas em um contexto capaz de oferecer suporte para essas práticas cotidianas, e são as práticas desenvolvidas nesses espaços/tempos da cotidianidade que constroem significados, sentidos para os sujeitos que as praticam. “Reconhecer as aprendizagens efetuadas no curso de todas as práticas sociais, das mais banais às mais elaboradas, implica lançar outro olhar sobre o cotidiano, o que nem sempre somos levados a fazer” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 2). Assim, muitas vezes, as práticas musicais previstas e não previstas, independente de como elas aconteciam ou se organizavam, traziam importantes contribuições para a compreensão que os alunos desse conservatório tinham dos espaços/tempos que a princípio não são considerados como momentos de ensino/aprendizagem em uma escola de música.

Essas práticas musicais também aconteciam de forma individual e de forma compartilhada. Entendeu-se como “práticas musicais compartilhadas”

aquelas práticas musicais coletivas, realizadas com/na presença de dois ou mais alunos em um mesmo espaço/tempo; embora, claro, também acontecessem práticas realizadas de forma individual.

Assim, “o cotidiano” observado nos espaços/tempos do/no CEM não era o mesmo dia após dia. Isso porque “o cotidiano muda constantemente com os objetos, as organizações, os modos de vida. Nada mais cambiante e, portanto, mais inovador do que o cotidiano. Há em primeiro lugar, transformações sociais profundas: relações entre pessoas, novas práticas, novas técnicas etc” (BROUGÈRE, 2012, p. 13-14).

As práticas musicais individuais ou compartilhadas, observadas e descritas fazem parte de um “cotidiano em construção”. Assim, essas práticas construídas cotidianamente variavam de acordo com as diversas formas de ocupação dos espaços/tempos do/no conservatório, na maioria das vezes, percebidas de forma compartilhada por esses alunos. Os aprendizados em torno de práticas musicais individuais e/ou compartilhadas aconteciam de forma “silenciosa” muitas vezes sem a percepção do próprio aluno, no entanto, na visão de Brougère (2012), existe um aprendizado nessa vida cotidiana, portanto também a partir da performance, da escuta e de outras ações que envolvem essas práticas musicais.

## **7. Relações dos alunos com as práticas musicais**

Outro aspecto desta pesquisa está não só nas práticas musicais realizadas pelos alunos fora da aula de música no conservatório, mas também nas relações que eles estabeleciam com essas práticas musicais, com o que ouviam, como ouviam, e como se relacionavam com essas práticas.

Os participantes, os agentes da realidade dos espaços/tempos no/do conservatório, estabeleciam interações sociais diversas quando praticavam música e ao praticar música também ensinavam/aprendiam. Existir em um espaço/tempo já coloca o indivíduo em relação com algum tipo de saber, uma vez que a relação com o saber é uma relação social.

Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso, porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos,

as atividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc., com os quais ele se relaciona ao aprender, eles, igualmente, inscritos em relação de saber (CHARLOT, 2000, p. 85-86).

De acordo com Charlot (2000), a relação com o saber é uma forma da relação do sujeito com o mundo em determinado tempo e espaço, uma relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Por se tratar de uma investigação dentro de uma escola de música, pode-se pensar que a relação que os sujeitos têm com o conservatório são relações intencionadas, pois os alunos vão para uma escola de música para aprender música, no entanto, mesmo dentro desse contexto, as práticas musicais pesquisadas são aquelas que aconteciam em espaços/tempos independentes da aula de música. Essas relações aconteciam mediante às significações de cada sujeito ao ser confrontado com a realidade vivida cotidianamente.

Nessa perspectiva relacional, Donati (2008) menciona que a

análise relacional não centra sua atenção nos indivíduos, nos mecanismos, nas instituições, nas estruturas, considerados como objetos, como 'coisas', mas nas relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos humanos ao interagirem nas diversas circunstâncias da vida social (DONATI, 2008, p. 23).

125

• Para Donati (2008) toda relação implica em uma troca. “Na relação tem origem uma ação recíproca entre sujeitos sociais, que geram e atualizam um vínculo, que pode ser percebido e experimentado como recurso ou como amarra” (DONATI, 2008, p. 24). Assim, o que passa a interessar não são apenas as práticas musicais dos alunos, dos indivíduos que estão em seus horários livres, o foco passa a ser as relações sociais construídas por eles naquele contexto, naquela e para aquela prática musical, em específico.

As práticas musicais nos espaços/tempos ocorridas fora da aula de música eram percebidas como momentos de interação desse aluno com a música, como esse aluno se relaciona com aquilo que vê, àquilo que ouve, àquilo que compreende de música, sendo que nessas interações as práticas musicais são permeadas de processo de aprendizagens.

Durante algumas das apresentações e ensaios dos alunos pôde-se perceber que a plateia estabelecia relações diferentes com a apresentação

musical. Os alunos paravam para ouvir, apreciar o que estava acontecendo, por vezes demonstravam algum tipo de reação ao que ouviam através de gestos, movimentos corporais que se alinhavam as ideias de elementos musicais, demonstrando uma relação com o objeto musical ainda que não manifestassem de forma clara essa relação.

Os alunos que estudam nesse conservatório estão sujeitos, por um lado, a ensino/aprendizagens diversas que não são, necessariamente, desenvolvidas na aula de música, espaço/tempo concebido institucionalmente para ser lugar de ensinar/aprender. Mas também, por outro lado, estão expostos nos espaços/tempos que ocorrem fora da aula de música, a momentos não considerados, a princípio ou ao menos vistos, como potenciais de ensino/aprendizagens musicais.

Diante desses registros pode-se perceber que os alunos relacionavam-se com a música em seus horários livres no/do conservatório de diversas maneiras: conversando, tocando, observando, sozinhos ou acompanhados, com outros objetos (instrumentos musicais, recursos tecnológicos) ou com outros sujeitos, ou seja, o relacionamento com a música se dá a partir do momento que os alunos entram em contato com a prática musical.

## **8. Considerações finais**

Para compreender o objeto estudado foi importante considerar quais eram os espaços/tempos livres das aulas de música para as práticas dos alunos no conservatório. Percebeu-se que as práticas não se realizavam apenas nos espaços/tempos que tinham sido pensados hipoteticamente como os corredores, os *halls*, o pátio, as rampas, o recreio, horários vagos, horários burlados. A investigação apresentou outros espaços/tempos como a própria sala de aula, além de horários decorrentes de outras atividades dentro do conservatório. Assim, reconhecendo esses espaços/tempos pode-se trazer possibilidades para o educador musical no sentido de que ele pode compreender como os alunos transitam e se apropriam daqueles espaços/tempos a partir dos conhecimentos musicais aprendidos tanto dentro quanto fora da aula de música.

• 126

Acredita-se que essa pesquisa ao buscar compreender essas práticas musicais que aconteciam em espaços/tempos livres da aula de música constituídos pode contribuir para que os professores possam reconhecer essas práticas musicais de forma a ampliar suas considerações em relação ao aluno de música, ou seja, dar relevância a essas práticas musicais, que também são momentos de aprendizagem musical às vezes não reconhecida, trazendo assim um outro olhar para a instituição. A compreensão dessas práticas musicais fora da aula em um conservatório faz pensar a necessidade de uma educação musical empenhada nos processos de ensino/aprendizagem focados a partir dos alunos.

Nesta investigação, fez-se necessário um olhar para esses espaços/tempos de práticas musicais de modo a compreender o contexto no qual o aluno se insere de forma cada vez mais ampla, o que poderá vir a contribuir, sobretudo, para um novo olhar dos professores sobre os alunos nos conservatórios.

Pensar e olhar para essas práticas musicais indicou que a organização delas e os processos de ensino/aprendizagem nelas presentes não estão descontextualizados dos espaços/tempos em que são produzidos, que são reconstruídos. Acredita-se, portanto, que este trabalho, ao ter um olhar para as práticas musicais, que são práticas sociais, permitiu considerar que o processo de ensinar/aprender música está envolto não só em conteúdos musicais, repertório, procedimentos de ensino, mas também em uma teia de relações que permitiam com que cada indivíduo lide com a música de acordo com seus espaços/tempos sociais.

127

- 

## Referências

BOLLNOW, Otto Friedrich. **O homem e o espaço**. Tradução de: Aloísio Leoni Schmid. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Tradução de: Mateus S. Soares Azevedo et al. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOZZETTO, Adriana. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 59 a 74.

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de: Antônio de Paulo Danesi. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 11-23. (Coleção formação de professores).

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas (Introdução). In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de: Antônio de Paulo Danesi. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 1-7. (Coleção formação de professores).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DONATI, Pierpaolo. **Família no século XXI**: abordagem relacional. Tradução: João Carlos Petrini. São Paulo: Paulinas, 2008.

DUMAZEDIER, Joffre. **A revolução cultural do tempo livre**. Tradução e revisão técnica: Luiz Octávio de Lima Camargo, colaboração na tradução Marília Ansarah. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994.

FERRAZ, Silvio. Apontamentos sobre a escuta musical. **Música Hodie**. Goiânia, v. 1, p.19-23, dez. 2001. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/19525/11296> > Acesso em: 23 set. 2022.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educação musical e sociabilidade**: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960. Porto Alegre, 2007. 345 f. Tese (Doutorado), Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10563/000599369.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em: 30 out. 2022.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, Sílvia Nunes. Aprender música pela televisão. In: SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.75 a 96.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7 a 12.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356>. Acesso em: 30 out. 2022.

SOUZA, Jusamara. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Curso de Pós-graduação em Música, 2000.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

Recebido em 30/06/2022 - Aprovado em 23/03/2023

#### Como Citar

GONCALVES, L. N.; OLIVEIRA, L. R. Práticas musicais de alunos em espaços/tempos livres em um conservatório de música. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-66192. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66192>.

129



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

# **A religião como um espaço de aprender e ensinar música: um estudo na Igreja Católica em Porto Alegre/RS**

MICHELLE ARYPE GIRARDI LORENZETTI

Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); realizou seu estágio de Doutorado Sanduíche pela CAPES na Alemanha. Possui Mestrado e Licenciatura em Música e Bacharelado - Habilitação Canto pela UFRGS. Possui especialização em Música Ritual (FACCAMP - Campo Limpo Paulista/SP). Atua como professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS – Campus Alvorada) e realizou seu estágio de pós-doutorado na UFRGS de 2021 a 2022.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9979812300053839>

Orcid ID - <https://orcid.org/0000-0001-5613-8058>

## RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa que teve como objetivo investigar as relações educativo-musicais presentes na Igreja Católica de Porto Alegre. A questão norteadora indaga como ocorreu a aprendizagem musical de pessoas que atuam neste contexto e como o ensino de música é desenvolvido. Para realizar esta pesquisa, optei pela abordagem qualitativa, realizando um estudo de caso. Para elaboração do referencial, foram consultados Souza (2004, 2014), Setton (2008, 2012) e Petitat (2011). De um total de 203 pessoas envolvidas com música na igreja, foram selecionadas doze que atuavam como professores e/ou formadores de música. Sobre a aprendizagem musical, identificaram-se diversos processos que não ocorrem fixos nem isolados, mas de maneira dinâmica, estando interligados inclusive com outras instâncias formativas. Descreveram-se: a aprendizagem que ocorria na prática (aprender fazendo); o aprender no grupo; a autoaprendizagem; o aprender em cursos, ensaios e festivais na igreja. Esta pesquisa contribui para a reflexão de como os processos de educação musical ocorrem na Igreja Católica e amplia o olhar sobre o aprender e o ensinar música.

## PALAVRAS-CHAVE

Música na igreja, religião, aprender música, ensino de música, relações educativo-musicais.

## ABSTRACT

This paper presents the results of research that aimed to investigate the educational-musical relations present in the Catholic Church of Porto Alegre. The question was how the musical formation of people who work in this context occurred and how the musical teaching was developed. To carry out this research, I opted for a qualitative approach, doing a case study. For elaboration of the reference, Souza (2004, 2014), Setton (2008, 2012) and Petitat (2011) were consulted. From a total of 203 people involved with music in the Church, twelve were selected because they worked as teachers and/or music trainers. Regarding musical learning, several processes were identified that do not occur fixed or isolated, but in a dynamic way, being interconnected even with other formative instances. The following were described: the process of learning, which occurred in practice (to learn while doing); learning in group; self-learning; learning in courses, rehearsals and church festivals. This research contributes to the reflection about how these processes of musical education occur in the Catholic Church, thus increasing how to see learning and teaching music.

## KEYWORDS

Music in the church, religion, learning music, music teaching, educational-musical relations.

## 1. Introdução

Este artigo discute dados de uma pesquisa realizada em âmbito de mestrado a partir de uma perspectiva teórica da vida cotidiana e parte de um “conceito alargado de formação musical, entendendo que a dimensão educativa está presente nas práticas musicais realizadas em diferentes contextos, sejam eles escolares ou não escolares” (SOUZA, 2014, p. 92). Dentro dos espaços de interesse da educação musical encontram-se as religiões que podem ser vistas como instâncias socializadoras e educativas, assim como a mídia, a família e a escola. Para Setton (2008, p. 17): “a família, a religião, a escola seriam, então, instituições ou subespaços sociais capazes de projetar entendimentos sobre a realidade dos indivíduos ajudando-os a construir o convívio, a ordem e ou a transformação social”. Estes espaços, além de projetarem entendimentos sobre a realidade como aponta Setton (2008), também possibilitam a criação de significados para o fazer musical e as práticas pedagógico-musicais ali realizadas.

As igrejas são parte destes múltiplos lugares no qual encontra-se a prática pedagógico-musical. Em algumas ocasiões, esta aprendizagem ocorre em ensaios, prática musical em conjunto, aulas, cultos, missas, rodas de amigos. São múltiplas as maneiras de ensinar e aprender música nas igrejas e esta pesquisa visou investigar as relações educativo-musicais presentes na Igreja Católica de Porto Alegre. Porto Alegre é sede de uma das arquidioceses do Rio Grande do Sul. A Arquidiocese de Porto Alegre contava na época da pesquisa com 29 municípios, 157 paróquias e 727 comunidades.

Santos e Figueiredo (2003, p. 725) destacam que “[...] a igreja tem sido uma instância de formação musical”, sendo um espaço que oportuniza “a participação imediata na prática coletiva”, garantindo “uma imersão na experiência musical” (p. 727). As igrejas como instâncias de formação e “as atividades de educação musical que ocorrem no contexto religioso cristão”, como mencionam Brito e Almeida (2019, p. 3), “têm sido estudadas por um número crescente de pesquisadores brasileiros”. Os trabalhos retratam contextos da igreja Presbiteriana (NOVO, 2015), Católica (LORENZETTI, 2019;

• 132

NETO, 2017), Assembleia de Deus (SOUZA, 2015), Congregação Cristã (BRITO, 2016) e Luterana (WEINGARTNER, 2018), entre outros.

Pesquisas como a de Travassos (1999) revelaram que muitos estudantes de graduação em música tiveram sua iniciação musical em igrejas e encontram ali seu estímulo para estudar. Estes locais são, muitas vezes, considerados inclusivos por não exigirem pré-requisitos técnicos (TRAVASSOS, 1999), configurando-se assim como locais de interesse para a educação musical. A formação de professores de música para atuar em contextos musicais religiosos é problematizada por Reck, Louro e Rapôso (2014) a partir de diários de aula produzidos por alunos da Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O entrelaçamento entre músicas e religiosidade já havia sido destacado por Torres (2004) ao analisar a constituição musical de alunas da graduação em pedagogia. Nas palavras da autora: “[...] surpreendi-me com a multiplicidade de fatos e lembranças musicais que emergiam juntamente com as práticas religiosas, compondo diferentes cenas e aspectos da religiosidade” (TORRES, 2004, p. 64).

Não apenas na área de educação musical, mas nas diversas áreas de conhecimento pode-se observar um número crescente de produções que investigam o tema música e religião (igrejas), como os trabalhos de Teologia (DOLGHIE, 2007; EBERLE, 2011) Ciências da Religião (VIEIRA, 2012), Ciências Sociais / Sociologia (SILVA, 2012), Comunicação (CUNHA, 2004), entre outros.

Considerando essas produções tive como objetivo na pesquisa realizada investigar as relações educativo-musicais presentes no contexto da Igreja Católica de Porto Alegre. As questões que orientaram a pesquisa foram: Como se aprende música na igreja? Como se ensina? Quais são as concepções de aprendizagem e ensino existentes? Meu interesse em tratar deste tema refere-se à minha própria experiência em aprender e ensinar música na igreja. Este foi um espaço importante para que eu vivenciasse a música na adolescência e optasse pela continuidade dos estudos musicais. Quando passei a ensinar neste espaço, percebi que novas reflexões se faziam necessárias, e fui apoiando-me nas teorias do cotidiano para realizar investigações sobre o tema.

O presente artigo está estruturado em quatro partes. Após essa introdução serão apresentadas as escolhas teóricas e os caminhos metodológicos percorridos, os dados gerados a partir da investigação, e, por fim, as considerações e reflexões finais.

## 2. Referencial Teórico-Metodológico

Para investigar a formação musical que ocorre na igreja, através de aprendizagem e ensino, tomando duas das dimensões propostas por Petitat (2011), adotou-se o conceito de relações educativo-musicais. Para Petitat (2011, p. 365), “[...] a educação deriva da inserção em relações – às vezes escolares, mas, a maior parte do tempo, não escolares – e que toda relação comporta uma tripla dimensão de transmissão, de aprendizagem e de socialização”. O autor ainda descreve dois polos de relações: aquelas que buscam a aprendizagem especificamente e aquelas que possuem instruções, pausas educativas.

Na pesquisa realizada, a educação musical que ocorre nas igrejas foi compreendida como estas relações que, em momentos, visam à aprendizagem, mesmo não tendo esta como sua tarefa primeira e, em outros possibilitam estas instruções. Com embasamento em Petitat (2011) as relações educativo-musicais na igreja são entendidas como algo que ocorre em alguns momentos no polo de que a pessoa entra em relação, observa, conhece as dinâmicas e, nessa participação vai modificando-se e modificando as dinâmicas; e em outros momentos recebe dicas, instruções para que saiba como agir neste meio. Por vezes há sistematização de conteúdos, horários, e existem também projetos bem estruturados. Segundo Petitat (2011, p. 366), “pode mesmo acontecer que a educação integrada às relações cotidianas seja objeto de uma minuciosa regulamentação”.

Petitat (2011) descreve três abordagens que podem ocorrer ao olhar para estas relações: a do educador (inculcação, transmissão); a do aprendiz (aprendizagem); a de inserção relacional (socialização). Esse autor destaca que estas relações advêm “de mecanismos simultaneamente conscientes e inconscientes” (PETITAT, 2011, p. 369). Petitat (2011, p. 368) conceitua socializar como “habitar em profundidade mundos relacionais”, significando “experimentar a pluralidade das práticas e das representações, encarar as oposições de valores, as distâncias de sentidos e crenças” (PETITAT, 2011, p. 368).

Além do embasamento em Petitat, foram utilizados como pressupostos teóricos a noção de igreja como instância socializadora e educativa, tomando como referência Setton (2008, 2012). Setton (2008, p. 15-16) sugere que os

• 134

estudos<sup>1</sup> se ocupem também de outras “matrizes de cultura, como a família, as mídias [...], a religião, pois são espaços produtores de valores morais e identitários, são, por excelência, espaços formadores de consciência”. Estas instâncias não estão isoladas, mas interagem entre si.

As instâncias de socialização são matéria importante de estudo para os educadores, pois estes se deparam constantemente com a realidade múltipla de estilos de vida (SETTON, 2012). A religião e a cultura “são fenômenos que oferecem espaço para empreender um diálogo entre indivíduo e sociedade”, onde existe a possibilidade de entendimento de relações entre o mundo material e simbólico (SETTON, 2012, p. 95).

Compreender que as igrejas são um destes espaços de formação de identidade, de valores requer compreender a música nesse contexto, não somente em seus aspectos técnico-musicais, mas também, como prática social, conceito utilizado por Souza (2004, 2014). Para a autora “entender a música como prática social significa compreender que as exigências técnico-musicais estão ligadas às práticas de sociabilidade nos grupos, na família, na escola, na igreja e na comunidade”. (SOUZA, 2014, p. 95). Segundo Souza (2004, p. 10), as pessoas constroem-se “nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço”. Souza (2004, p. 10) ainda aponta que compreender as práticas sociais é importante referência para “analisar como [os alunos] vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo”. A música enquanto prática social neste contexto de igreja possibilita lançar o olhar para os significados, histórias, trajetória.

Em relação à metodologia a pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, compreendendo o grupo de pessoas que atua na igreja como uma unidade, um caso que possui em comum a vivência musical neste contexto. Segundo Flick (2009, p. 135), “o termo ‘caso’

---

<sup>1</sup> A autora cita a Sociologia da Educação, mas podemos também destacar a necessidades de estudos sobre estas instâncias também na Música.

deve ser entendido aqui de forma bastante ampla”, referindo-se à possibilidade de adotá-lo como tema de uma análise de caso, pessoas, comunidades sociais, entre outros.

A pesquisa passou por diversas fases, sendo divididas em três grandes momentos: preparação para o campo, que contou com um levantamento inicial; coleta de dados, que teve questionário e entrevista e análise de dados. As reflexões foram feitas a partir dos dados gerados, juntamente com as considerações a partir do diário de campo e conversas informais.

Para conhecer quem eram estas pessoas que atuavam com música no contexto católico, foi feito um levantamento inicial. Anselm Strauss citado por Kaufmann (2013, p. 60), ao descrever sobre o processo de construção do objeto, propõe que se faça “uma imersão nos fatos” para que depois melhor se escolha. Inicialmente foram anotados alguns nomes e através do contato com estas pessoas foi possível conseguir o contato de outros, o que é conhecido como método “bola de neve<sup>2</sup>”. Foram registrados nomes, contatos (e-mail e/ou telefone), local de trabalho (local de atuação musical na igreja), funções como músico na igreja, quem indicou aquele contato. Estes registros foram realizados no período de um mês, o que possibilitou dados de duzentas e três pessoas.

• 136

---

<sup>2</sup> No método “bola de neve” são identificadas algumas pessoas do campo, e estes primeiros contatos vão indicando novas pessoas, que passam a indicar outros possíveis participantes. Isto torna possível uma ampliação da rede de contatos, muitas vezes que são referência em um tema a partir do contato com os próprios interessados no assunto.

No primeiro exercício de reflexão sobre os dados desse levantamento inicial, foram identificadas quinze categorias de funções na atuação musical na igreja (Figura 1), dentre elas: “ensaiador”, cantor, salmista, “organizador” do repertório, instrumentista<sup>3</sup>, organeiro e outras. Dessas, mereceram atenção para a presente pesquisa as categorias de



professor e formador.

137

- Figura 1. Categorias: funções musicais na Igreja Católica, 2015. Figura elaborado pelo(a) autor(a).

A partir dos dados que já havia deste levantamento inicial, optou-se por um questionário *on-line*. As categorias, assim como os demais dados, auxiliaram a elaboração deste instrumento por conterem informações sobre as diversas maneiras de atuar com música na igreja, o que exigiria atenção ao tipo de pergunta realizada no questionário.

A utilização do questionário passou a ter o papel de uma etapa exploratória do campo na pesquisa. Foram 85 questionários respondidos e a partir dele foram selecionados os possíveis entrevistados: aqueles que

<sup>3</sup> Os nomes foram registrados a partir das sugestões advindas dos colaboradores no levantamento inicial. A categoria “instrumentista” engloba os diversos instrumentos tocados na igreja.

responderam ter atuação como formadores e/ou professores, reduzindo a 17 pessoas (11 professores, 5 formadores e um que se disse professor e formador). A partir do contato, 12 pessoas interessaram-se em colaborar com a pesquisa. Todos os entrevistados denominavam-se católicos e tinham entre 25 e 58 anos. Três possuíam formação acadêmica em música, dois eram estudantes de graduação música, outros dois que faziam cursos na extensão universitária em música e cinco que já haviam realizado diversos cursos, mas não possuíam vínculo acadêmico com a música. Os entrevistados optaram pela utilização dos seguintes codinomes: Teixeira, Ricardo, Isabel, Ricardo Fa, Ari, Marcos, Cesar, Junior, Organista-regente, Lena, Roberto e Clarissa<sup>4</sup>.

### **3. Aprendizagem e ensino musical na Igreja e as relações com outras instituições formativas**

Investigar sobre a aprendizagem musical que ocorre no âmbito da igreja, em especial na Igreja Católica em Porto Alegre, significa compreender os diversos processos de formação que aí se desenvolvem. Pelo questionário respondido por 85 pessoas, conforme citado anteriormente, é possível observar que a igreja foi assinalada por 58% das pessoas como um dos locais no qual aprenderam música, evidenciando-se, pois, como um local importante na aprendizagem musical, juntamente com outras instituições formativas.

Focando nos doze entrevistados que responderam ter atuação como formadores e/ou professores, o interesse em aprender música na igreja aparece muito vinculado ao ser católico. Cesar, um deles, relaciona sua aprendizagem ao fato de estar envolvido com a igreja, pois toda a sua “aprendizagem musical foi em função da igreja [...] Na verdade, só em função da igreja”.

A aprendizagem musical na Igreja Católica acontece, muitas vezes, no próprio fazer. A teoria musical não é considerada como prioridade, porque, frequentemente, ter alguém tocando interessa mais do que ter alguém que saiba profundamente a teoria, mas que não compreenda o tocar/cantar na igreja. Segundo Junior, “tem coisa que tu pega na prática mesmo, não tem muito que teorizar [...]”. Junior destaca o quanto sua aprendizagem esteve

---

<sup>4</sup> Neste artigo será utilizado somente o codinome escolhido pelos colaboradores para referenciar suas falas. Os trechos escolhidos encontram-se na dissertação de Lorenzetti (2015).

vinculada ao fazer musical nas rotinas da Igreja. Ele percebe que, mesmo nas aulas um pouco mais sistematizadas que teve na igreja, não aprendeu muito e que seu “evoluir” ocorreu com a prática musical nas missas e no grupo de jovens.

Deste modo “prático”, é possível ter os primeiros contatos com a música, conforme relata Teixeira que, apesar de perceber suas limitações técnico-musicais, valoriza o início deste processo. No relato de Teixeira, percebe-se que seu interesse para seguir estudando música está vinculado à participação nas atividades musicais da igreja:

[...] embora incipiente, sem ser formal, sem ser formalizado, sem ser com teoria musical por trás, [a igreja] me colocou num processo de conhecer alguma coisa em relação à música. Tocava violão muito mal, mas, tava me envolvendo com o instrumento. Cantava sem ter muitos conhecimentos de afinação, de tonalidades, mas foi um processo de início, e daquela vez então eu não desisti [...]. Continuei na caminhada musical em função de estar participando da Igreja, do canto dentro da Igreja, do canto, da música. (TEIXEIRA. In: LORENZETTI, 2015, p. 58)

Foi recorrente entre os entrevistados a descrição de que não houve um período em que pararam para aprender. A aprendizagem ocorria nos diversos momentos e nas diversas relações. Gomes (2011), ao descrever a transmissão e as aprendizagens musicais na família, as caracteriza como “difusas” ou “silenciosas”, por serem, assim como na igreja, algo que parte da observação, do aprender sem saber que se aprende. Estes processos educativos são aqui compreendidos no ir e vir dos polos de relações apresentados por Petitat (2011), tendo grande importância o interesse da pessoa e os vínculos criados neste contexto religioso.

Os grupos de música na igreja configuram-se de diversas formas. Setton (2009, p. 17) explica que a música pode ter a “capacidade de articular o indivíduo a um grupo”. Essa ideia aparece exemplificada no relato de Teixeira, quando conta sobre o apoio que recebeu no grupo, as relações entre os mais velhos e os mais novos e como isso evitou que ele desistisse de aprender música:

Alguns jovens que já tocavam e cantavam, ensinavam os mais novos, que queriam aprender. Então comecei aprender violão novamente ali. O grupo me deu muito apoio e dessa vez eu não desisti tão facilmente, então, comecei a me envolver com música na igreja, ali, com aquelas pessoas. [...] Era com os mais velhos que iam nos dando as dicas e assim foi. Então comecei a tocar tanto na tarde no grupo, como na missa. [...] (TEIXEIRA. In: LORENZETTI, 2015, p. 65)

Estas relações que se estabelecem nos grupos e que envolvem as trocas entre os membros mais antigos e os mais novos também é relatada por Marcos e Lena. Marcos contou sobre a experiência com violão, no qual “o pessoal foi passando conhecimento de um pro outro”. Lena, assim como Teixeira e Marcos, também participou de grupos de jovens, e relata um processo similar no qual eles mesmos foram “passando” e os outros “foram aprendendo”, e assim seguia a troca com os mais novos já ensinando outros que chegavam.

Os grupos de jovens configuram-se como um espaço no qual a música é vivenciada intensamente e os processos de aprendizagem são muito dinâmicos, sendo, em grande parte, transmitidos de jovem para jovem. Para Marcos, o mais intenso não ocorre tanto pela troca de materiais, mas pelo fazer música junto, como relata: “o maior intercâmbio musical que tem é de tocar junto, não tanto de entregar cifra, partitura”, mas sim no fazer “parte de um grupo [...]”.

Os cursos, ensaios e festivais foram citados como espaços nos quais é feita uma experiência de aprendizagem musical. Os festivais para os grupos de jovens também se mostraram como espaço para vivências musicais. Eles envolvem composição, criação de arranjos, *performance* no palco e, até mesmo, a experiência como jurado. Ari, Lena, Humberto, Isabel e Marcos foram alguns dos entrevistados que vivenciaram festivais. Ari comenta como um local que se estava “criando música mesmo”. Algumas destas músicas criadas passavam a circular, posteriormente, entre as paróquias dos jovens.

Um olhar sobre as aprendizagens musicais feitas pelos entrevistados revela os múltiplos espaços, as diferentes atividades e os modos específicos de aprender e fazer música neste ambiente religioso católico. Se as religiões, como destaca Setton (2008), configuram-se como uma instituição formativa, pode-se afirmar o mesmo para Igreja Católica na pesquisa investigada. A igreja se

• 140

comunica com outras instâncias socializadoras, e a aprendizagem ali feita se relaciona com as outras instâncias formativas. Os sujeitos, como seres sociais, realizam escolhas e práticas que revelam tensões e flexibilidades existentes entre as diversas instituições. Por exemplo, família, escola, igreja e mídia estabelecem relações que podem potencializar a aprendizagem musical.

A família aparece com muita força nas falas de Ari e de Lena. Ambos comentam como se tornaram conhecidos na paróquia como “Família Rodrigues”. Lena descreve:

Da minha família tinha os tios e os sobrinhos. Todo mundo toca na nossa casa, e graças a Deus, todo mundo participa da igreja. Lá na paróquia o pessoal meio que intitulou o grupo de família Rodrigues, porque realmente tinha bastante gente da família (risos). E aí foi assim... nunca houve uma aprendizagem, uma parada, ‘nós vamos aprender’. Não! Estamos aprendendo junto, estamos desenvolvendo o trabalho juntos. (LENA. In: LORENZETTI, 2015, p. 75)

Lena participava de um grupo de jovens e casais que cantavam e tocavam, sendo que dos vinte participantes que tocavam violão e cantavam, oito eram da mesma família. Lena lembrava de suas participações quando criança na missa, pelo fato de sua família ir também.

141

•

Ari ressaltou que na sua casa sempre tinha um violão, e que a aprendizagem passava de um para outro através do “faz assim, faz assado”, “põe dedo aqui, põe dedo ali”. Segundo Ari, os oito irmãos ficavam cuidando quem ia largar o violão para ter a chance de pegá-lo. Os irmãos mais velhos desempenharam um papel importante ao “dar alguns acordes” para os mais novos. As suas lembranças remetem aos momentos que sua família se divertia tocando, fazendo festas, dançando.

Isabel falou de suas lembranças da mãe cantando e seus pais a levando para as missas dominicais. Sua mãe cantava em coral e a levava junto, o que a fazia ir aprendendo as vozes. Na sua casa tinha acesso a muitos discos e cantava várias cantigas de roda.

Diferente das situações anteriores, Clarissa não cresceu em um ambiente musical católico. Seu ambiente familiar sempre foi muito musical, mas

não possuía uma vivência de igreja. Após seu pai falecer, ela voltou ao bairro em que havia morado, para cuidar de sua mãe, e se ofereceu para auxiliar na igreja como regente. Sua aprendizagem se desenvolveu principalmente na família, mas ela decidiu oferecer à igreja seus serviços, mesmo não tendo ali vivenciado a aprendizagem.

Ricardo, Isabel, Teixeira e Ricardo Fa comentam sobre a aprendizagem musical desenvolvida em escolas de música, tendo sido impulsionados pelas experiências feitas na igreja. Estar tocando na igreja foi o que motivou Ricardo a procurar a escola de música:

Afora a aprendizagem inicial, tudo o que aconteceu depois foi por intermédio da Igreja. Mesmo essa busca de aprendizagem lá na [Escola de Música] Palestrina foi motivada pelo fato de eu tá tocando na Igreja, de eu ter os compromissos e querer fazer algo um pouco melhor. [...] A Igreja tem um significado muito grande nessa minha aprendizagem, nessa minha busca. (RICARDO. In: LORENZETTI, 2015, p. 80)

Teixeira lembrou que tinha aulas teóricas e práticas de violão em uma escola de música, mas, segundo ele, o que aprendeu assumiu real sentido só posteriormente, quando se confrontou com a prática musical na igreja.

As escolas de educação básica também foram referenciadas, especialmente aquelas que eram confessionais. Cesar, que atua profissionalmente em escola confessional, conta que “troca figurinhas” com outros agentes de pastoral<sup>5</sup> de escolas católicas e sempre “tem música envolvida”. Foram lembradas por Isabel as aulas no ensino fundamental, cantando, tocando flauta, desenhando e as experiências extracurriculares, como em conjunto instrumental. Lena também recordou que sempre estava envolvida com as manifestações culturais da escola.

As mídias apareceram como instituição formativa, percebendo-se, na pesquisa, sua estreita relação com a igreja. A comunicação na igreja vem sendo

---

<sup>5</sup> Agentes de pastoral, neste contexto, são pessoas que atuam especialmente em escolas confessionais auxiliando na vivência da fé e dos valores humanos, conforme a característica da escola.

ampliada, devido à necessidade de adequação à sociedade atual e observa-se sua participação maior nos meios tecnológicos como rádio, televisão e internet. O rádio aparece como um meio através do qual se desenvolveu a aprendizagem musical de Isabel, Roberto e Marcos. Isabel cita dois meios voltados para o público religioso: Rádio Aliança (FM 106,3 de Porto Alegre/RS) e TV Canção Nova.

A Canção Nova, comunidade com sede em Cachoeira Paulista/ SP, aparece como um local formativo no qual Isabel investia o dinheiro que juntava, ao final do ano, em viagens até lá. Ela considera ter sido este seu maior formador, através de livros, partituras, fitas cassete, CD's e, como citado anteriormente, do canal de televisão. Isabel comenta: “Meu maior formador foi a Canção Nova. Eu busquei muitos livros, o livro do padre Jonas, Músicos em Ordem de Batalha e tinha uns retiros de músicos, que eu não podia assistir e eu comprei uma parabólica [para assistir a esse canal]”. Isabel fazia um investimento pessoal compreendendo que esta instância formativa, a TV Canção Nova e os produtos que eram comercializados a partir dela, poderiam contribuir para sua atuação na igreja e para seu desenvolvimento pessoal.

Lena reconheceu duas redes televisivas como importantes na sua aprendizagem: Canção Nova e Rede Vida. Ela contou que ouvia músicas e aprendia para tocar na missa. O repertório também era aprendido por Lena através de um blog com músicas gravadas e cifras em um processo de autoaprendizagem.

Essa discussão toma importância ao ser refletida à luz dos fenômenos da mídia e de quanto aquilo que é apresentado por rádios e televisões católicas vem impactando a ação musical na igreja. As inter-relações que ocorrem entre as diversas instituições de ensino de música e a igreja não permitem dizer, precisamente, que o aprendizado ocorre em um só lugar. Observa-se, em diversas falas, que, independente do local de aprendizagem, há o desejo de que o conhecimento seja “aproveitado” no contexto da prática musical.

Quanto à atuação dos colaboradores como músicos e ensinando música na igreja, observam-se relações que não estão livres de tensões e incompreensões, tais como, ser remunerado ou não para atuar, lidar com aspectos de tradição e novidade, a formação para esta atuação, entre outras. Para Roberto, trabalhar no meio musical e ser músico na igreja exigem ter que trabalhar em diversas funções, como ser organista, dar aula de canto e de instrumento. Ele chega a caracterizar este fazer com o termo “polivalente”. Sua fala é concluída com a observação de como ele está aprendendo com isso:

A gente acaba trabalhando no meio musical... Até no meio da igreja a gente acaba tendo que trabalhar em diversas funções, e a gente tá meio sozinho ali. Tu é o organista, só que tu tem que ensaiar um grupo de canto e dar aula de instrumento [...] Então acaba que tu tem que ser polivalente. Mas é interessante que acaba te abrindo caminhos e te sugerindo novas possibilidades. (ROBERTO. In: LORENZETTI, 2015, p. 91)

Os entrevistados destacam questões referentes ao ser músico na igreja e enumeram os conhecimentos requeridos para poder ser assim reconhecido. Teixeira defende que não basta ser um bom músico, pois é necessário compreender algumas questões específicas sobre o atuar na igreja. Para ele, o músico da igreja “precisa ter um conhecimento técnico, mas também bíblico-litúrgico [...]”, além da vivência espiritual e de um conhecimento teológico.

A espiritualidade é considerada por Isabel como importante para quem se propõe a tocar na igreja. Assim como Teixeira, ela lista conhecimentos significativos referentes à igreja, como a doutrina e a liturgia. Para ela, “o músico que se propõe a tocar na igreja tem que trabalhar espiritualidade também, porque [...] não tá tocando em qualquer lugar”.

As questões técnico-musicais, apesar de serem consideradas relevantes, não são as mais valorizadas. É destacada, com veemência, a importância de compreender o contexto no qual a música acontece.

Há outros fatores que necessitariam de maior investigação e discussão, como as peculiaridades deste trabalho na igreja: trabalhar à noite, aos domingos; funções assumidas como cantar, tocar, dar aulas, produzir materiais, selecionar repertório; remuneração e, até mesmo, a formação específica necessária.

Mesmo com todas dificuldades e tensões presentes, as igrejas configuraram-se como um espaço de atuação profissional para músicos. Roberto, assim como Clarissa, atua profissionalmente, e conta que ele se sustentava com seu trabalho na igreja, pois ali iniciou como profissional da música, tendo, pela primeira vez, sua carteira assinada: “Eu desenvolvi um trabalho com o grupo de cantos que já existia há 11 anos. Eles tinham um organista que os acompanhava. Já estavam há 2 anos sem organista, e eu passei então a trabalhar com eles”.

Organista-regente começou a atuar na igreja de forma voluntária, por sentir necessidade de melhorar a qualidade musical local. Na cidade em que

vivia anteriormente, não havia o costume de pagar os músicos. Ele até diz: “querem que alguém doe o órgão e que o organista venha de graça”. Com o desenvolvimento desse voluntariado, Organista-regente passou a ser reconhecido e foi contratado para atuar – “só para fazer isso [tocar órgão]”.

Ricardo Fa também atua profissionalmente na igreja. Como professor de violão ele tem a possibilidade de sistematizar o que é vivenciado por seus alunos nos grupos de jovens. Ele relata que uma de suas alunas solicita o repertório que outros do grupo estão tocando. Para ele, “tem bastante violão nesses encontros” de jovens e é um espaço “muito legal” por utilizarem músicas da igreja.

Oficinas, aulas particulares, aulas em grupo, cursos e coros na Igreja Católica descritos, na pesquisa visam, em geral, suprir as necessidades do serviço litúrgico, porém acabam não se restringindo somente a esta função, constituindo um espaço de muitas trocas, no qual aqueles que possuem papel formativo acabam vivenciando experiências que auxiliam sua própria formação.

#### **4. Considerações finais**

Este trabalho se propôs a apresentar um recorte da dissertação de mestrado que investigou sobre o aprender e ensinar música, tomadas aqui como relações educativo-musicais, reveladas por pessoas que atuam na Igreja Católica de Porto Alegre/RS.

Sobre a aprendizagem musical foram identificados diversos processos que ocorrem de maneira dinâmica, estando inclusive interligados com outras instâncias formativas (família, escolas de música, escolas de educação básica e mídia). Os achados possibilitaram descrever: aprendizagem ocorrida na prática (aprender fazendo); aprendizagem no grupo; os cursos, ensaios e festivais; autoaprendizagem, como espaços potencializadores de educação musical. A igreja, nesta pesquisa, configurou-se como um local de muitas aprendizagens, não só técnico-musicais, mas também interpessoais.

Quanto à atuação e ao ensino, a pesquisa mostrou a importância da discussão sobre ser músico na igreja e/ou ser músico da igreja, tendo sido exposta a necessidade de conhecimentos diversos, que não se referem somente às questões técnico-musicais. Compreender o contexto se torna importante para conseguir atuar neste meio.

Neste artigo não foram aprofundadas questões referentes à atuação destes professores e/ou formadores. Futuros trabalhos poderão aprofundar a discussão sobre o profissional que atua neste espaço e que precisa lidar com conhecimentos específicos, faixas etárias amplas, remuneração, relação com os voluntários, horários (noites e finais de semana).

A atuação musical e o ensino de música na igreja revelam concepções do ser músico neste espaço e mostram suas especificidades. São encontrados meios para suprir a formação de músicos neste meio, como oficinas, aulas particulares, aulas em grupos, cursos, coros. São espaços de trocas no qual aqueles que possuem papel formativo acabam vivenciando experiências que auxiliam sua própria formação. Os resultados aqui apresentados contribuem para a reflexão sobre como os processos de educação musical ocorrem na Igreja Católica, assim ampliando o olhar sobre o aprender e ensinar música, o que é viabilizado pelas lentes teóricas da vida cotidiana.

## Referências

BRITO, Carlos Renato de Lima; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Aprendizagem de música no cotidiano das organistas da Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.1, p. 1-24, 2019.

BRITO, Carlos Renato de Lima. **Aprendizagem de música no cotidiano das organistas da Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

• 146

CUNHA, Magali do Nascimento. **Vinho novo em odres velhos**: um olhar comunicacional sobre a explosão gospel no cenário religioso evangélico no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DOLGHIE, Jacqueline Ziroldo. **Por uma Sociologia da produção e reprodução musical do Presbiterianismo Brasileiro**: a tendência Gospel e sua influência no culto. Tese (Doutorado em Teologia). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

EBERLE, Soraya Heinrich. **Cantar, contar, tocar...**: a experiência de um grupo de louvor para a formação teológico-musical de jovens. 2011. Tese (Doutorado em Teologia). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Traduzido por: Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Celson. Educação musical na família: as lógicas do invisível. **Revista da Abem**. Londrina, v. 19, n. 25, p. 30-40, jan-jun. 2011.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Tradução Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. **Aprender e ensinar música na Igreja Católica**: um estudo de caso em Porto Alegre/RS. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/114671>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. **Formar-se e ser formador**: rotas formativas musicais de religiosos no contexto católico brasileiro na perspectiva da sociologia da educação musical e da vida cotidiana. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

- Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/193128>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

NETO, Fernando Martins de Oliveira. **Música e Religiosidade**: um estudo sobre a transmissão musical na Comunidade Católica Shalom – Missão Natal/RN. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

NOVO, José Alessandro Dantas Dias. **Educação musical no espaço religioso**: um estudo sobre a formação musical na Primeira Igreja Presbiteriana de João Pessoa- Paraíba. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PETITAT, André. Educação difusa e relação social. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 365-377, maio/ ago, 2011. Disponível em:

ouvirouer • Uberlândia v. 19 n. 1 p. 130-149 jan.|jun. 2023

<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20798>>. Acesso em: 06 jun. 2022.

RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia; RAPOSO, Mariane Martins. Práticas de educação musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aula. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 22, n. 33, p. 121-136, jul./dez, 2014.

SANTOS, Marcia Simão; FIGUEIREDO, Theógenes Eugênio. “la porque tocava. Tocava porque ia.” – o ambiente de ensino aprendizagem como fator de sentido: depoimento dos que lidam com música eclesíástica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003, p. 722-728.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. As religiões como agentes da socialização. **Cadernos SERU**, [s. l.], série 2, v. 19, n. 2, dezembro de 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Reflexões sobre a dimensão social da música. **Comunicação e Educação**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 15-22, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Socialização e Cultura**: ensaios teóricos. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2012.

SILVA, Edson Alencar. **Quem toca a música do povo de Deus?** Um estudo sobre a música gravada por evangélicos no Brasil, anos 1970-90. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SOUZA, Jusamara. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. **Educar em Revista** [online]. Curitiba. n. 53, p. 91-111. jul/set. 2014.

• 148

SOUZA, Priscila Gomes de. **Templo Central da Igreja Evangélica Assembleia de Deus do Natal/RN: um estudo sobre música e educação musical**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, p. 63-68, set. 2004.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 5, n. 11, p 119-144, out. 1999.

VIEIRA, Carlos Eduardo da Silva. **O gosto pelo canto coral protestante no Brasil: histórias e tensões em um campo musical**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

WEINGARTNER, Daniela. **Os sentidos das práticas musicais da comunidade da Velha Central, em Blumenau-SC**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

149

Recebido em 30/06/2022 - Aprovado em 17/02/2023

- Como Citar

ARYPE GIRARDI LORENZETTI, M. A religião como um espaço de aprender e ensinar música: um estudo na Igreja Católica em [nome da cidade/XX]. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-66164. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66164>.



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

## **Educação musical e literária, pandemia e cotidiano: a importância do trabalho coletivo e colaborativo**

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL

Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical. Especialista em Informática na Educação: Ênfase em Instrumentação. Especialista em Literatura Brasileira. Licenciada em Música. Docente do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Unidade em Montenegro. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Musical, na Uergs, Unidade em Montenegro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGED-MP/Uergs), da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Litoral Norte. Coordenadora da Linha 2 – Artes em Contextos Educacionais, do PPGED-MP/Uergs, Litoral Norte. Orientadora de bolsistas de iniciação científica e extensão em Educação Musical, Música, Artes e Literatura, pelo CNPq, FAPERGS e UERGS. Líder dos Grupos de Pesquisa Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços (Grupem) e Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação (ArtCIEd), registrados no CNPq, e certificados pela Uergs. Professora de Música da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Membro do Comitê Assessor de Artes e Letras da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Dentre sua produção científica destacam-se publicações individuais e com parcerias. É autora dos livros Folclore e Música Folclórica: o que os alunos vivenciam e pensam, A Inserção da Música em Projetos Político Pedagógicos da Educação Básica, A Música na Região de Montenegro, Cantigas de Ninar, Terço Cantado: a religiosidade popular na Região de Montenegro, Resgatando os Contos e as Lendas da Nossa Terra, além de artigos em periódicos científicos de Música, Educação, Educação Musical, Educação e Cultura Popular.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8275456979754488>

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0002-7204-7292>

ANA LUCIA DA ROSA LUTCKMEIER

Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-Graduada em Orientação Educacional no Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi). Foi bolsista de Extensão da Uergs, pelo projeto “A Arte de Ler”: um Programa de Incentivo à Apreciação Literária e Musical, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel. Atualmente é graduanda no Curso de Graduação em Música: Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), integrando o Programa Residência Pedagógica, como bolsista de iniciação à docência.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5374454781746485>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0951-154X>

ALESSANDRA DE MELLO

151

•

Foi bolsista de Extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), pelo projeto “A Arte de Ler”: um Programa de Incentivo à Apreciação Literária e Musical, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel. Atualmente é graduanda no Curso de Graduação em Música: Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), professora estagiária de violino, na Fundação Municipal das Artes de Montenegro (FUNDARTE) e professora de violino e musicalização infantil na escola privada Casa da Música.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1766129174202785>

Orcid ID - <https://orcid.org/0000-0003-4410-1834>

## RESUMO

O artigo relata a pesquisa que investigou os documentos produzidos nos Saraus “A Arte de Ler”, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, durante a Pandemia da COVID-19, desvelando efeitos e impactos. Teve como desenho metodológico a abordagem qualitativa, a pesquisa documental como método e a coleta de documentos como técnica para a coleta dos dados. A análise foi realizada a partir da análise de conteúdo. Como conclusões foram constatadas várias ações de extensão literárias e musicais, *online*, que os efeitos nos estudantes e comunidade foram muito positivos, e que os aprendizados originados da participação nas atividades foram diversos, contribuindo com a melhoria da qualidade de vida neste momento.

## PALAVRAS-CHAVE

Educação musical, literatura, saraus, pandemia da COVID-19.

## ABSTRACT

The article reports the research that investigated the documents produced in Saraus “A Arte de Ler”, at Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, during the COVID-19 Pandemic, revealing effects and impacts. Qualitative approach as its methodological design, documental research as a method and the collection of documents as a technique for data collection. The analysis was performed based on content analysis. As conclusions, several online literary and musical extension actions were found, that the effects on students and in the community were very positive, and that the lessons learned from participating in the activities were diverse, contributing to the improvement of the quality of life at this time.

• 152

## KEYWORDS

Music education, literature, soirées, COVID-19 pandemic.

## 1. Introdução

O ano de 2020 marcou o início de um processo de extrema complexidade em diversos âmbitos da vida humana. Deflagrada no final de 2019, a pandemia da COVID-19 causou grave crise sanitária, resultando problemas sociais, econômicos e políticos para toda a humanidade. Pessoas tiveram de se isolar em suas casas, deixando de frequentar escolas, o comércio fechando... Enfim, o mundo parou. Este isolamento social, que se estendeu por mais de dois anos, em maior ou menor grau, dependendo da localidade, trouxe muitas consequências para a saúde física e mental das pessoas. Conforme Tavares (2021), a pandemia afetou o bem-estar de muitos, agravando o que, de certo modo, já existia na sociedade, mas estava silenciado, devido ao estigma da chamada doença mental. Assim, os transtornos existentes foram ampliados neste momento.

Na Educação Superior muitos estudantes também foram afetados devido ao fechamento das universidades e à falta de contato entre professores e estudantes. Observou-se o crescimento de quadros mentais bastante preocupantes. Conforme Fiorentin e Beltrame (2022, p. 11), o início da pandemia em Portugal “mostrou aumento significativo de ansiedade, depressão e estresse nesses estudantes em relação a anos anteriores, e já se alertava para o agravamento desses quadros, visto que a realidade pandêmica teria previsibilidade de agravamento”.

153  
• Como membros da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, também observamos os efeitos devastadores da pandemia, levando-nos à preocupação e à busca de soluções. O modo encontrado para a retomada do contato com estudantes, inicialmente, foi realizar encontros virtuais, *online*, tendo como foco a realização de leituras de trechos literários, a prática musical (mesmo que virtual), juntamente com reflexões acerca das leituras. Destaca-se que estes encontros, nomeados Saraus “A Arte de Ler”, já aconteciam anteriormente, todavia, de modo presencial, diferentemente de fazê-los *online*. Originava-se, assim, um desafio: unir-nos virtualmente em torno da realização de leituras e práticas musicais.

Com base neste contexto, o artigo apresenta os resultados da investigação que analisou a produção originada da realização dos Saraus “A Arte de Ler”, unindo estudantes e professores da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Partiu dos seguintes questionamentos: Como realizar ações de

extensão literárias e musicais de modo totalmente remoto? Quais os efeitos causados nos estudantes e na comunidade, devido suas participações nos Saraus “A Arte de Ler”? Quais os aprendizados originados da participação nos Saraus “A Arte de Ler”? Partindo destes questionamentos, esta pesquisa objetivou coletar e analisar os materiais produzidos nos Saraus “A Arte de Ler” durante a Pandemia da COVID-19, desvelando seus efeitos e impactos.

Entende-se que compartilhar os resultados da pesquisa sobre essas ações possa contribuir para a compreensão dos aprendizados pedagógicos e músico-pedagógicos corridos durante a pandemia, integrando práticas musicais e literárias.

## **2. Ações Pedagógico-Musicais na Pandemia da COVID-19: uma revisão de literatura**

Para o conhecimento acerca do mundial e das ações pedagógico-musicais ocorridas durante a pandemia da COVID-19, foi realizada uma revisão de literatura, tendo como descritores: educação musical, música, ensino de música, pandemia da COVID-19. O recorte temporal foi 2020 e 2021. Desta busca resultaram nove artigos, provenientes de diversos países, tendo como autores Da Fonsêca Barros (2020), Liu (2020a), Liu (2020b), Hash (2020), Marshall, Shannon e Love (2020), Cumberledge (2021), Kim *et al.* (2021), Liu (2021) e Savage (2021). Passa-se, a seguir, a apresentar os artigos originados da revisão de literatura.

No Brasil, em 2020, Da Fonsêca Barros refletiu e apresentou sugestões sobre o ensino de música durante a pandemia da COVID-19. O autor apresentou um panorama das medidas sanitárias, suas consequências no campo da educação, com o ensino remoto emergencial e suas especificidades na prática de professores de música. Como conclusões, o autor apontou a “importância das redes colaborativas profissionais, na difusão e compartilhamento de práticas pedagógico-musicais condizentes com o ensino remoto emergencial de música”, além da reflexão crítica dos “limites e possibilidades, permeadas pelo diálogo como base para construção do conhecimento” (DA FONSÊCA BARROS, 2020, p. 302).

• 154

Liu (2020a, 2020b), em dois artigos publicados em 2020, tratou dos desafios enfrentados pelos professores de música durante a reabertura das escolas e a volta às aulas. Na primeira publicação, a autora relatou a investigação sobre a importância do reconhecimento de que a sala de aula e as relações que se estabelecem entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes modificaram-se no momento pandêmico, considerando-se a necessidade do trabalho em ambientes virtuais, esforçando-se para motivar os estudantes. Em outra publicação, a autora relatou a mudança nas rotinas diárias, devido às restrições do afastamento social, originando a migração para as plataformas virtuais. Como conclusões, Liu (2020b) argumentou sobre a importância de haver um equilíbrio no planejamento entre as ações da virtualidade e a seleção do que é realmente importante no ensino e aprendizagem de música.

Hash (2020) pesquisou as mudanças dos modelos do ensino presencial para *online*, na pandemia. O autor examinou práticas, experiências e perspectivas de diretores de bandas de escolas de ensino fundamental e médio dos EUA, em relação à atuação remota. Os dados foram coletados com 462 diretores, focando tecnologias e materiais, atividades e avaliações, participação dos alunos, desafios do ensino a distância, e a ocorrência de variação nas experiências entre estudantes do ensino fundamental e médio, considerando-se as classes alta e baixa. Os resultados indicaram muitos desafios para os diretores, principalmente em escolas com maiores níveis de pobreza, além das que se encontravam em áreas rurais. O ensino remoto criou oportunidades para os professores de instrumentos repensarem alguns aspectos da docência, como incorporar tecnologias às aulas, focar mais na musicalidade individual, incluir nas aulas o estudo de teoria musical, história e cultura, além de incentivar a criatividade por meio de práticas de composição e arranjo.

De março a início de abril de 2020, Marshall, Shannon e Love (2020) investigaram as experiências de professores dos EUA, durante a pandemia. Eles relataram os desafios das atividades remotas, compartilhando experiências relacionadas a treinamento, dificuldades de aprendizado e necessidades especiais dos alunos, além de questões da língua materna. Os autores recomendaram, no futuro, a incorporação do planejamento de momentos de aprendizagem virtual e a implementação de planejamentos claros e cuidadosos, prevendo possíveis emergências futuras.

As percepções de estudantes de uma banda marcial universitária nos EUA sobre a comunidade e as experiências vividas no espaço da banda, durante a pandemia, foi a pesquisa empreendida por Cumberledge (2021). O autor explicou que as atividades da banda diminuíram durante a pandemia, afetando o senso de união entre os integrantes. O estudo foi realizado com 765 estudantes provenientes de 10 universidades americanas. Os resultados indicaram que o sentimento de comunidade e as oportunidades de união na banda marcial foram substancialmente reduzidos durante a pandemia. Dentre as implicações decorreram consequências na *performance* musical, aprendizagem virtual, e problemas quanto à saúde física e mental dos estudantes.

Kim *et al.* (2021) investigaram as estratégias de sucesso de 37 professores universitários que oportunizaram uma educação formativa *online* para os estudantes. Constataram três abordagens utilizadas remotamente pelos professores: empática (centrada nas emoções dos alunos), reflexiva (facilitando a investigação profunda) e adaptável (tendo flexibilidade para atender às necessidades dos alunos). Nas conclusões, os autores apontaram as estratégias utilizadas pelos professores, argumentando acerca de suas contribuições importantes para o planejamento da educação *online*, envolvendo de modo mais abrangente os alunos.

No terceiro artigo de Liu (2021), a autora continuou a investigar a educação musical na pandemia, questionando a possibilidade de realizar ensino remoto, mas promovendo o bem-estar de professores e estudantes. A autora apontou a importância de serem consideradas, no trabalho educativo, questões como afetos, sentimentos e emoções, encorajando os alunos a atentarem ao mundo ao redor, com consciência elevada.

Por fim, Savage (2021) empreendeu uma pesquisa, objetivando compreender as oportunidades e limitações potenciais da educação musical advindas na pandemia, analisando 621 questionários via *online* e 38 entrevistas realizadas por telefone, com professores de música da Inglaterra. As temáticas relacionaram-se ao financiamento, igualdade de oportunidades e acesso à educação musical, custos pessoais, confiança na formulação de políticas, liderança e responsabilidade. Como conclusões, a partir dos resultados da investigação, o autor propôs que as escolhas estratégicas, por parte de quem formula as políticas públicas, possam ser aprimoradas.

### 3. Procedimentos Metodológicos

A metodologia utilizada nesta pesquisa teve como base a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e a pesquisa documental como método (OLIVEIRA, 2007). A coleta de documentos definiu a técnica para a coleta dos dados, sendo estes resultantes das ações de extensão caracterizadas nos Saraus “A Arte de Ler”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, durante a pandemia da COVID-19. O recorte temporal incluiu agosto de 2020 a dezembro de 2021. A análise dos dados foi efetuada com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Para Bogdan e Biklen (1994), as investigações qualitativas apresentam como características a coleta dos dados no ambiente natural, descritividade, ênfase no processo ao invés do produto, forma indutiva de análise dos dados, e atenção especial ao significado. Não se trata de determinar se a investigação é qualitativa ou não em sua totalidade, mas de analisar o quanto o estudo é qualitativo, tendo em vista o grau de aparecimento das características inerentes a este tipo de estudo.

A pesquisa documental foi o método utilizado, tendo em vista a produção de um vasto material originado dos Saraus “A Arte de Ler”. É um tipo de pesquisa desenvolvido a partir do uso de documentos, quer sejam atuais ou antigos, considerados autênticos (PÁDUA, 1997). Portanto, entendendo que a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69), optou-se por utilizar esses materiais. Os dados caracterizaram-se pelos relatórios de 2020 e 2021 dos Saraus “A Arte de Ler”, pelas gravações dos 17 saraus, um vídeo gravado pela equipe com depoimentos sobre o trabalho realizado, e os comentários das pessoas nos *chats* do canal do *YouTube*, dos 17 vídeos dos saraus. O vídeo contendo os depoimentos da equipe teve uma duração de 31’05”. Os saraus, ao todo, totalizaram 29.689 segundos, perfazendo cerca de 8 horas e 30 minutos de atividade, conforme apresenta o quadro a seguir.

157

•

<b>Temática do Sarau</b>	<b>Mês/Ano</b>	<b>Duração em segundos</b>
A Arte dos meus Sentimentos	24/08/2020	1485
As Poesias da Minha Vida – 1ª edição	30/10/2020	2068
As Poesias da Minha Vida – 2ª edição	27/11/2020	2670
As Poesias da Minha Vida – 3ª edição	18/12/2020	2230
Sons, Letras e Esperança	23/12/2020	1519
A Arte de Ler e Ouvir: uma viagem literária e musical ao longo do tempo	27/01/2021	3856
Relendo o passado, caminhando ao futuro	26/03/2021	1989
Sarau Dadaísta	30/04/2021	946
Sarau Rio Grande na Literatura	28/05/2021	2122
Cine Terror	25/06/2021	2513
Vanguardas Nacionais	30/07/2021	1003
Vanguardas Internacionais	27/08/2021	967
Sarau do Folclore	30/08/2021	1719
Sarau Aspectos Culturais do Rio Grande do Sul	11/10/2021	2018
Relembrando a Infância	29/10/2021	891
Poéticas Musicais	26/11/2021	698
Tradições Natalinas	17/12/2021	995
<b>Duração dos vídeos</b>		<b>29.689 segundos</b>

Quadro 1 – Saraus “A Arte de Ler”

Fonte: Autoras.

• 158

O material foi organizado em quatro cadernos, sendo intitulados: Caderno dos Relatórios dos Saraus (CRS), Caderno dos Vídeos dos Saraus (CVS), Caderno dos Depoimentos da Equipe (CDE) e Caderno dos Comentários nos *Chats* (CCC).

e posse desse material organizado, os dados foram analisados, com base na análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 47), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Foram consideradas, nessa investigação, as três fases propostas pelas autoras, quais sejam, a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos

resultados e a inferência e interpretação. Passa-se, a seguir, a apresentar os resultados e a análise dos dados da pesquisa, com base nos dados coletados.

#### 4. Resultados e Análise dos Dados

Os resultados apresentados a seguir foram edificados a partir da interpretação dos documentos dessa pesquisa, compostos pelos relatórios (CRS), vídeos dos saraus (CVS), depoimentos da equipe (CDE) e comentários da comunidade nos chats dos saraus (CCC).

Os relatórios continham explicações a respeito dos saraus, e permitiram compreender seus objetivos, bem como sua repercussão, tanto na equipe quanto na comunidade. Conforme explicitado nesses documentos, os Saraus “A Arte de Ler” foram eventos virtuais periódicos, previamente gravados, formados por vídeos curtos, incluindo apresentações musicais, artísticas, leituras de poemas e trechos literários. Objetivaram levar momentos de apreciação literária, musical e artística às pessoas, contribuindo para a melhoria de vida (CRS, 2022).

Essas ações de extensão foram gravadas e editadas previamente pela equipe, sendo suas estréias programadas no canal do YouTube (Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços)<sup>1</sup>, e publicizadas no site (Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços)<sup>2</sup> e Instagram (Grupem e ArtCIEd)<sup>3</sup>, todos gerenciados pela equipe projeto. Esses procedimentos fomentaram a participação remota das pessoas, através de interações via chat no canal do YouTube e nos comentários nas redes sociais (CRS, 2022).

A equipe que compôs o projeto foi formada por estudantes da graduação e pós-graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, perfazendo cerca de 20 pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização de todo o trabalho. Foram disponibilizadas duas bolsas de extensão durante o desenvolvimento do projeto, o que foi muito importante, pois possibilitou a otimização da produção e veiculação dos saraus. Os demais participantes da equipe trabalharam em colaboração, mas, também, de forma bastante intensa (CRS, 2022).

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/@educacaomusicaldiferentest8808>

<sup>2</sup> <https://www.educacaomusicaluergs.com/>

<sup>3</sup> [https://www.instagram.com/grupem\\_artcied/](https://www.instagram.com/grupem_artcied/)

Foi criada uma comunidade de apreciadores musicais e literários, formada tanto por uma diversidade de pessoas, sem restrições de idade, posto que as temáticas permitiram essa abrangência, quanto pela equipe que elaborava com muito carinho e dedicação todo material a ser apreciado. Objetivou-se, assim, contribuir com o desenvolvimento da musicalidade, com a ampliação dos índices de leitura, e possibilitando ações em família (CRS, 2022).

Ao refletir acerca da realização desta ação e, tendo em vista a importância do trabalho em equipe, destaca-se realização coletiva das tarefas. E, se for considerado que todos se encontravam em afastamento social, devido à pandemia da COVID-19, a importância desse trabalho se intensificou ainda mais. Houve aprendizados, estreitamento de laços de trabalho e afetividade. Um dos relatos registrados no Caderno dos Depoimentos da Equipe revelou essa afirmação:

Foi muito importante trabalhar de forma coletiva; cada um fez uma coisa, como: um editou, outro colocou as legendas. Isso ajudou a ter uma relação melhor com outras pessoas. Tenho muita gratidão por participar desse projeto com os colegas [...], pois nos incentivou à apreciação da música, literatura e a arte nos saraus [...]. (CDE, 2022).

Outro relato mostrou a percepção de um dos membros da equipe quanto à receptividade dos Saraus “A Arte de Ler” pela comunidade, bem como a repercussão que tiveram em sua vida. • 160

Primeiramente, quero agradecer aos colegas, e dizer que os saraus não só foram importantes para nós, integrantes do grupo, mas para muitas pessoas que acompanharam o nosso trabalho. Foi tudo feito com muito carinho, pensando em cada detalhe. E, nesse momento de isolamento social, ajudou que meus dias fossem mais alegres, e com objetivo coletivo que era levar às pessoas um pouco de alegria e apreciação pela arte. Acredito que muitas pessoas tenham sido tocadas em seus corações pelo nosso trabalho feito a elas. (CDE, 2022).

Ao analisar os relatos das pessoas participantes do projeto, observa-se a importância do mesmo, bem como a relevância do trabalho realizado coletivamente. A esse respeito, Puente-Palacios e Brito (2018) explicam que as equipes de trabalho são

[...] um conjunto de indivíduos caracterizado pelo fato de estar composto por pelo menos três membros, cujas tarefas e resultados são interdependentes, e precisam trabalhar e investir esforços buscando atingir uma meta comum. São demandados a compartilhar informações, e agir de modo coordenado e cooperativo [...] buscando alcançar a efetividade no seu funcionamento. (PUENTE-PALACIOS; BRITO, 2018, p. 1).

Entende-se, conforme Puente-Palacios e Brito (2018), que as competências podem ser legitimamente tratadas como atributo coletivo. Ademais, o compartilhamento de cognições, competências da equipe ou competências coletivas, pode influenciar direta e significativamente no desempenho das equipes pesquisadas.

Os resultados positivos originados da realização dos Saraus “A Arte de Ler”, analisados com base nos dados coletados (CRS, 2022; CVS, 2022; CDE, 2022; CCC, 2022), concedem reflexões sobre o trabalho em rede, que também se estabeleceu nas ações. A partir do uso dos conceitos de rede, uma sociedade pode ser descrita pelas conexões que são formadas por seus integrantes (agentes individuais, grupos, comunidades, estados, alianças), que diferem no espaço e no tempo (BARABÁSI, 2016). Além disso, os agentes também são unidos por certos vínculos (famílias, comunidades, locais de trabalho, credos, etc.) e seus comportamentos influenciam fortemente todas as outras redes. E as redes artificiais de comércio, transporte, energia, capital, etc., apresentam uma parte importante do mundo globalizado contemporâneo (ENGELBRECHT; KITT, 2021).

O comportamento das redes físicas foi satisfatoriamente estudado e compreendido, mas, as redes sociais, devido às suas estruturas complexas, geram mais questionamentos que respostas. O principal problema é que o comportamento dos sistemas depende fortemente das interações entre seus

161

•

elementos. Em sistemas físicos, as leis da física são bem estudadas e as interações são mensuráveis. Nos sistemas sociais, as interações dependem de certas regras, tradições, condições econômicas dos sistemas de governança, ambiente, etc. Corrobora o fato de os valores serem subjetivos. Isso faz com que a compreensão ante o comportamento dos sistemas sociais seja mais complexo (ENGELBRECHT; KITT, 2021).

Houve, no projeto analisado em questão, o estabelecimento de uma rede de pessoas que, unidas em torno de uma tarefa, com um objetivo claro, trabalharam na construção de interações bastante satisfatórias.

Afora da sensibilização ocasionada nos membros da equipe, o trabalho repercutiu, também, na comunidade, que, por meio das transmissões em tempo real, via *online*, pelo canal do *YouTube*, ou mesmo posteriormente, graças ao compartilhamento nas demais redes sociais, manifestou-se de forma bastante assertiva nos saraus, considerando-se as temáticas enfatizadas nos eventos. Essa participação foi observada em diversos saraus, mas, em especial, observou-se o quanto a temática “Relembrando a Infância”, foco do sarau de 29/10/2021, tocou a todos, tanto comunidade quanto equipe. Na programação constaram apresentações de brincadeiras do folclore brasileiro, como “O limão entrou na roda”, “Atirei o pau no gato”, “Brincadeira morto e vivo”, cantigas folclóricas infantis “Brilha, brilha estrelinha” e “Alecrim dourado”, seguidas de poemas e apresentações musicais (CCC, 2022). As manifestações no *chat* do *YouTube* revelaram o apreço que as crianças e seus familiares que assistiram ao sarau têm pelos eventos. Alguns dos comentários evidenciaram a importância das brincadeiras da infância e o quanto esse sarau acessou as memórias das pessoas. Alguns dos comentários revelaram essa sensibilização: “Eu brincava dessa do limão/ Eu adoro essa Brincadeira/ Esses dias vi a seguinte variação: morto, vivo, torto/ Eu adoro essa Brincadeira” (CCC, 2022).

Cardoso, Gontijo e Ono (2017) sustentam que a memória e o carinho desempenham importantes papéis na vida dos seres humanos. Eles são centrais para a capacidade de associar, lembrar ou relatar eventos testemunhados, fenômenos, lugares e sujeitos que ficaram registrados positiva ou negativamente na mente. Essas associações são materializadas nos objetivos das pessoas, e influenciam suas interações e interpretações. As referências da memória ao passado são fatores importantes no relacionamento dos seres humanos com seus artefatos. Entende-se que a memória é um complexo de vários sistemas. A memória humana, conforme a psicologia

cognitiva, corresponde a um processo que possibilita recordar experiências passadas com vistas a utilizar essas informações no momento presente. O processo de memória está associado à retenção e recuperação de informações acerca de experiências passadas.

Afora as contribuições dos Saraus “A Arte de Ler” para as relações interpessoais da equipe e comunidade, mesmo que à distância, destacaram-se os aprendizados musicais e literários propiciados a todos. Um integrante comentou a este respeito:

Esse projeto criou *links* de uma forma única da literatura, poesia e música. Uma das grandes satisfações de participar desse projeto foi trabalhar com pessoas muito unidas, prontas para criar e para levar esse momento mágico, a música, a literatura até a casa das pessoas que nos assistiram através do *YouTube*, com elementos significativos que contribuíram tanto para o nosso conhecimento (quem estava organizando) quanto para o público. Foram saraus lindos, produtivos, com um afeto muito grande, com convidados, amigos, colegas e conhecidos. Tenho muita gratidão aos que contribuíram com algo maravilhoso que fizeram para gente, para assim realizarmos cada sarau, ao grupo de extensão [...] contribuindo para a nossa carreira e para o público que assistiu. (CDE, 2022).

163

Os aprendizados musicais foram possíveis graças à inserção de um repertório composicional variado, de diferentes estilos e épocas. Os Saraus “A Arte de Ler” foram enriquecidos de composições da Idade Média, Renascimento, Barroco, Classicismo, Romantismo, Século XX e Contemporaneidade, de compositores brasileiros e estrangeiros (CVS, 2022). Assim, tanto a equipe, composta por estudantes da graduação e pós-graduação da Universidade XX, quanto a comunidade (SWANWICK, 2003) puderam apreciar uma diversidade musical (CVS, 2022).

Acerca da diversidade de modos de apreciação e escuta musical, Cornelius e Natvig (2013, p. 150) defendem que ocorram por meio de “uma série de lentes” que, quando combinadas, possam gerar níveis expandidos de amplitude e profundidade de compreensão. Para os autores, cada “performance musical inclui elementos extramusicais” (CORNELIUS; NATVIG, 2013, p. 150). As temáticas dos Saraus “A Arte de Ler” envolveram as Artes

(Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e a Literatura, além de, subjacentemente, incluírem reflexões sobre questões filosóficas, históricas e sociológicas, somente para citar alguns dos desdobramentos. Foram consideradas, destarte, “as dimensões presentes no conhecimento pedagógico-musical (KRAEMER, 2000).

Ainda, entende-se que as atividades *online*, de caráter colaborativo, possam, também, revigorar os diferentes modos de apreciar a música. A esse respeito, Da Fonsêca Barros (2020) argumentou:

Explicito a instância em reconhecer a importância das redes colaborativas profissionais, na difusão e compartilhamento de práticas pedagógico-musicais condizentes como ensino remoto emergencial de música. Todavia, essas práticas devem ser submetidas a um processo de reflexão crítica, compreendendo seus limites e possibilidades, permeadas pelo diálogo como base para construção do conhecimento. (DA FONSÊCA BARROS, 2020, p. 302).

A realização dos saraus desvelou as múltiplas faces da educação musical. Os diferentes tempos e espaços em que puderam se apresentar as atividades músico-pedagógicas, permitiram entender o alargamento dos limites que se podem atribuir à área. Os espaços em que se configuraram os Saraus “A Arte de Ler” oportunizaram a realização de partilhas de múltiplos conhecimentos, quer fossem da equipe ou da comunidade de apreciadores. Por conseguinte, não foram somente os espaços escolares que possibilitaram as ações musicais, mas esses espaços virtuais ocupados pelos Saraus “A Arte de Ler”. Concorda-se com Souza (2020, p. 21), que explica que a “compreensão de Educação Musical para além das dimensões do espaço escolar, adequada à sociedade, na qual todos os lugares são lugares de aprendizagem, traz uma visão epistemológica condizente com a aproximação da aula de música às diversas realidades socioculturais vividas”.

O aprendizado literário, um dos pontos fundamentais do projeto, entrelaçado ao musical, apresentou-se, igualmente, de modos diversos. Entende-se, em sintonia com o que propõe Ramos (2006), que a

[...] compreensão de textos é uma habilidade essencial no processo de aprendizagem em geral e constitui um ato interativo entre as características do texto e as do leitor. O resultado da compreensão é a construção de uma representação mental significativa e global a partir da base textual, produzida de forma dinâmica enquanto o leitor avança na leitura e aporta seu conhecimento de mundo. (RAMOS, 2006, p. 218).

Observou-se uma diversidade de gêneros literários, escritores e poetas nos programas dos Saraus “A Arte de Ler”. Essa variedade foi um dos aspectos enfocados durante o planejamento de cada evento, realizado nas reuniões ordinárias da equipe (CRS, 2022), fato constatado nos vídeos resultantes dos saraus. De escritores do final da Idade Média à Contemporaneidade, observou-se um cuidado quanto às escolhas e aos entrelaçamentos originados (CVS, 2022).

A pluralidade de escritores e poetas, bem como as variadas temáticas de suas produções literárias, trouxe à luz aspectos inter e transdisciplinares. Conforme Engelbrecht e Kitt (2021), a interdisciplinaridade significa a combinação de duas ou mais disciplinas de pesquisa em uma atividade, extraindo conhecimentos de vários campos, e tendo objetivos claros. Lidando com sistemas complexos como os socioeconômicos, ou, ainda mais amplamente, sistemas tecno-socio-econômico-ambientais, a abordagem interdisciplinar é um modo satisfatório de entender os problemas e analisá-los. Isso significa integrar informações, dados, técnicas, ferramentas, conceitos e perspectivas de várias disciplinas. O diálogo é a principal condição para o sucesso. A transdisciplinaridade, por conseguinte, geralmente se refere ao que se encontra simultaneamente entre as disciplinas, e além de qualquer disciplina. Nesse sentido, aspectos da inter e transdisciplinaridade foram pontos muito contributivos para os bons resultados dos Saraus “A Arte de Ler”.

## 5. Conclusões

Ao finalizar a presente pesquisa, volta-se à sua origem, retornando aos questionamentos, e passando a respondê-los.

A questão norteadora sobre as possibilidades de realização das ações de extensão literárias e musicais de modo remoto revelou-se de modo bastante intenso na análise dos dados. Entende-se que, ao realizar o trabalho, no “calor de sua execução”, nem sempre é possível analisar e entender o processo que se estabelece. Os Saraus “A Arte de Ler” iniciaram com os objetivos e todo um cronograma planejado. Mas, a vivência foi a definidora do seu andamento. Foi possível realizar remotamente os saraus e todo o projeto. Isso foi bastante diferente do que ocorria antes da pandemia da COVID-19. Mas, como diz o ditado, “a dor ensina a gemer”. E assim ocorreu. Entretanto, não houve dor, tampouco foi necessário gemer. O trabalho conjunto e colaborativo, com profissionalismo e afeto, possibilitou a realização dos Saraus “A Arte de Ler” que, com alegria, ainda persistem. Mesmo que remotamente, por cerca de dois anos, sem as pessoas se encontrarem presencialmente, somente por plataformas virtuais, toda a equipe trabalhou, com alegria e competência. Portanto, é possível realizar um projeto remoto desta natureza, via *online*. Todos gostariam que fosse possível a ocorrência dos encontros de forma presencial. Mas, foi possível. Adaptamo-nos, portanto.

Os efeitos causados nos estudantes e na comunidade foram curiosidades explicitadas na pesquisa. Foram relacionados os efeitos de todo o trabalho, e não somente os relativos às estreias dos saraus. Foi perceptível o quanto as reuniões e as conversas informais entre a equipe, antecedendo o trabalho, ajudaram na saúde mental dos envolvidos. Em muitas situações, os membros da equipe relatavam dificuldades físicas, mentais ou afetivas. A pandemia marcou a todos, sem distinção. Isso foi observado. Portanto, a convivência, o afeto e o trabalho causaram efeitos benéficos em todos, equipe e comunidade.

Quanto aos aprendizados originados da participação nos Saraus “A Arte de Ler”, esses foram inúmeros. A equipe aprendeu sobre Música (Musicologia, Educação Musical, Composição, *Performance*, entre tantos aprendizados) e Literatura (gêneros e estilos literários, expoentes da literatura nacional e estrangeira). Também, desenvolveu muitas habilidades pelo uso da tecnologia, planejamento e construção dos saraus. Foi sistematicamente desafiada, pois havia propósitos claros e com tempo definido para sua realização. Aprendeu-se a lidar com as plataformas digitais do *YouTube*, *Instagram*, *Facebook*, somente para citar algumas, apresentando-se diante de uma câmera, e lidando com os receios, as vergonhas ... Enfim, os aprendizados foram inúmeros, tanto

acadêmicos quanto tecnológicos. Os Saraus “A Arte de Ler” oportunizaram importantes momentos de apreciação literária, musical e artística às pessoas, contribuindo para sua qualidade de vida.

Por fim, o fortalecimento dos laços afetivos entre a equipe, a coordenação e a comunidade participante foram grandes benefícios. E, ao diminuir, aos poucos, os efeitos desta epidemia, uma reflexão que fica é a importância de nos unirmos cada vez mais, com trabalho, alegria e muito carinho. Que possamos levar esse aprendizado para o trabalho presencial, na pós-pandemia.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARDOSO, Cristina Luz; GONTIJO, Leila Amaral; ONO, Maristela Mitsuco. Affective memory: An ethnographic approach to design. **Strategic Design Research Journal**, vol. 10, n. 1, jan.-apr., 2017, p. 79-88.

167  
• CORNELIUS, Steven; NATVIG, Mary. Teaching music appreciation: a cultural approach. **Journal of Music History Pedagogy**, vol. 4, n. 1, p. 139-150.

CUMBERLEDGE, Jason P. Band together: How college marching band students perceived community during the COVID-19 Pandemic. **Update: Applications of Research in Music Education**, v. 39, 3, p. 67-74, 2021.

DA FONSÊCA BARROS, Matheus Henrique. Educação musical, tecnologias e pandemia : reflexões e sugestões para o ensino de música em meio à Covid-19. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 292-304, 2020.

ENGELBRECHT, Jüri; KITT, Robert. Knowledge generation and interdisciplinarity. **Cadmus journal**, vol. 4, n. 5, nov. 2021.

FIORENTIN, Luciano; BELTRAME, Vilma. Distanciamento social por Covid 19: repercussão na rotina de universitários. **Rev Cuid** [Internet]. 15 de marzo de 2022;13(1).

HASH, Phillip M. Remote learning in school bands during the COVID-19 Shutdown. **Journal of Research in Music Education**, v. 68, 4, p. 381-397, 2020.

KIM, Deoksoon *et al.* Formative education online: Teaching the whole person during the global COVID-19 Pandemic, **AERA Open**, v. 7, n.1, p. 1-12, 2021.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. **Revista Em Pauta**, v.11, n. 16/17, p. 48-73. 2000.

LIU, Chiao-Wei. Beyond virtual classrooms: exploring feelings in the social world. **General Music Today**, v. 34, n. 3, p. 36-38, 2021.

LIU, Chiao-Wei. Navigating music teaching in uncertain times. **General Music Today**, v.34, 2, p. 39-41, 2020a.

LIU, Chiao-Wei. Rethinking music learning in the new normal. **General Music Today**, v. 34, 1, p. 40-42, 2020b.

MARSHALL, David T.; SHANNON, David M.; LOVE, Savanna M. How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. **Phi Delta Kappan**, v. 102, 3, p. 46-50, 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PUENTE-PALACIOS, Katia; BRITO, Luana dos Santos. Impacto das competências de equipes sobre o desempenho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 1-10, 2018.

• 168

RAMOS, Wilsa Maria. A compreensão leitora e a ação docente na produção do texto para o ensino a distância. **Linguagem & Ensino**, vol. 9, n. 1, 2006, p. 215-242.

SAVAGE, Jonathan. Teaching music in England today. **International Journal of Music Education**, 2021, p. 1-13.

SOUZA, Jusamara. A Educação musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**, v. 22, n. 1, 2020, p. 9-24.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TAVARES, Cláudia Mara de Melo. Impact of Covid-19 on mental health [editorial]. **Online Braz J Nurs**, 2021, p. 1-5.

Recebido em 28/06/2022 - Aprovado em 19/01/2023

169

- Como Citar

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; DA ROSA LUTCKMEIER, A. L.; DE MELLO, A. Educação musical e literária, pandemia e cotidiano:: a importância do trabalho coletivo e colaborativo. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-66132. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66132>.



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

# **Interculturalidade na formação inicial de professores de música: panoramas e cenários da pesquisa nacional e internacional.**

BRUNO RODEGHIERO MOTTA

Docente no Município de Pelotas e no Município de Rio Grande, Mestrando em Educação Musical pela Universidade Federal de Rio Grande do sul, Licenciado em Música. É pesquisador e colaborador do Grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano–EMCo, RS, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5764041705512081>

Orcid ID - <https://orcid.org/0000-0003-3570-107X>

## RESUMO

Considerando as mudanças nas sociedades contemporâneas, cada vez mais multiculturais, os professores de música deparam-se com o desafio de ensinar para diversas culturas. Seguindo esse pressuposto, qualificar os professores de música na formação inicial é um caminho para fornecer uma base de conhecimentos que permita aos docentes atuar com a interculturalidade. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir e discutir sobre a interculturalidade na formação de professores de música a partir da revisão de literatura conduzida numa dissertação de mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A revisão utilizou como base de dados a Revista da ABEM, Capes-Catálogos de Teses e Dissertações, Portal de periódicos-CAPES e o periódico *Journal of Intercultural Education*. Esta proposta de investigação apoia-se nos estudos de Canclini (2007) sobre as teorias da interculturalidade. As pesquisas de Pereira (2014) e Galizia (2016) contribuíram para identificar os desafios presentes na formação inicial de professores de música no que diz respeito à interculturalidade. Resultados demonstraram que a pesquisa sobre interculturalidade e formação inicial no Brasil ainda é escassa. Porém, há pesquisas sobre temáticas que interessam à discussão sobre interculturalidade, embora sejam realizadas sobre outro olhar, como, por exemplo, o do decolonialismo.

## PALAVRAS-CHAVE

Interculturalidade, Formação Inicial, professores de música.

## ABSTRACT

Considering the changes on modern societies, even more multicultural, music teachers are presented with the challenge of teaching for multiple cultures. Following this logic, qualify music teachers during their graduate courses might be a way to provide a solid foundation which allows them to act with interculturality. On that sense this article has the objective of discuss about interculturality on music teachers education taking as a base the literature review conducted during a master's dissertation by the Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. In the review there we utilized several data bases from the government containing dissertation and thesis conducted by public institutions all across Brazil, beyond that, the review was also conducted on the largest periodic about music education on the country- Revista da ABEM. The second part of the review was conducted in english and also on a periodic called Journal of Intercultural Education. Results show that the research about interculturality and teachers education on Brazil is scarce. On the other hand there plenty of researchs that have thematics of interest for interculturality, even though they are taken from different perspectives.

## KEYWORDS

Interculturality, teachers education, music teachers.

## 1. Introdução

Este artigo trata sobre a revisão de literatura conduzida numa dissertação de mestrado em música em andamento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. A temática da pesquisa é sobre a interculturalidade na formação inicial de professores. Neste artigo irei trazer uma reflexão sobre revisão de literatura realizada nesta pesquisa e como os resultados podem contribuir para a discussão de ideias e possibilidades de se tratar interculturalidade na formação inicial.

Na primeira parte do artigo reflito sobre a questão multicultural dentro da sociedade e na educação/formação inicial de professores de música. Em seguida, discuto a interculturalidade e o significado deste conceito. A terceira parte apresenta a revisão de literatura, dividida em duas partes: O panorama da pesquisa sobre Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), interculturalidade e formação inicial de professores de música em âmbito nacional e, por conseguinte, em âmbito internacional.

A divisão da revisão de literatura em duas partes, nacional e internacional, visa à compreensão sobre o assunto de uma forma mais abrangente, procurando capturar o sentido que é dado interculturalidade em outros países. O objetivo é poder conhecer e explorar as diferentes formas que são utilizadas para se tratar de interculturalidade na formação inicial, possibilitar reflexões e fomento de novas abordagens para a formação de professores de música em nossas universidades.

Para entender o conceito de interculturalidade, é necessário, inicialmente, que se considere a conjuntura atual. No contexto atual temos cada vez mais sociedades formadas por múltiplas culturas, por movimentos culturais variados, por migrações e imigrações. A essa característica da sociedade damos o nome de multiculturalidade. Dentro da multiculturalidade temos diversos movimentos e fenômenos sociais e culturais, como os da migração, onde por exemplo, os cidadãos das ex-colônias migram para os países do centro europeu em busca de uma oportunidade ou quem sabe de reaver as oportunidades que a metrópole destituiu da colônia (CANCLINI, 2006). Nestes movimentos e fenômenos temos culturas que se entrelaçam, se chocam se atraem e se repulsam.

Porém, a multiculturalidade, característica inerente das sociedades onde habitam diferentes culturas, não é exclusiva de sociedades contemporâneas.

• 172

Sociedades antigas, como o império romano, por exemplo, incluíam diferentes povos e culturas como os celtas e os galeses. Entretanto, diferente das sociedades antigas, as sociedades contemporâneas possuem uma preocupação com a administração da diferença.

Nesse panorama de coexistência e convivência começam a surgir conflitos, fusões, relações das mais variadas. Também começam a surgir maneiras de tentar compreender este fenômeno e, é então que surge o multiculturalismo, o qual tenta compreender, explicar e propor formas de tratar com a multiculturalidade. Porém, o multiculturalismo foi questionado por algumas de suas características, dentre elas, o relativismo. Segundo Hall (2006), o multiculturalismo não se traduz em uma única doutrina, não se define em uma estratégia política e tampouco é um estado de coisas já alcançado. Hall ainda descreve vários tipos de multiculturalismo: conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativo e crítico.

Essa multiplicidade de definições para multiculturalismo, definições que em muitos casos se contradizem, fizeram como que sua utilização na compreensão da multiculturalidade fosse duramente criticada. Canclini (2006) descreve que o multiculturalismo teve suas contribuições em tornar visível os grupos discriminados. Porém, a sua característica relativista inibiu os problemas que emergem da interlocução e convivência.

O autor entende, contudo, que é difícil descrever um mapa dos sentidos do multiculturalismo e seus usos. Dito isso, considerando o multiculturalismo como relativista e limitado na sua compreensão da diferença, de que outra forma podemos pensar a diferença entre as culturas?

Outra forma de pensar a diferença são as teorias da interculturalidade de acordo com Nestor García Canclini (2007). Na interculturalidade as fronteiras culturais são móveis e inconstantes e as interações entre as culturas são diversificadas: entrelaçamento, fusão, repulsão, conflito, diálogo, embate etc. Canclini (2007) destaca dois modos de produção do social. O primeiro é a multiculturalidade, que supõe a aceitação do heterogêneo. O segundo é a interculturalidade, a qual implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos.

Desse modo pode-se considerar a interculturalidade como presente em todas as esferas sociais, considerando que a cultura perpassa todas as práticas sociais e representa a soma do inter-relacionamento das mesmas (Hall, 2006). Um dos locais onde há inter-relacionamento de práticas sociais e, por

consequência, cultura, é a escola. Nela habitam diferentes culturas: a cultura escolar, a cultura familiar, a cultura do aluno, a cultura do professor etc. Assim sendo, formar professores, e nesse caso professores de música, para atuar com a interculturalidade é um grande desafio, como será analisado a seguir.

## 2. Interculturalidade na formação inicial

Considerando a escola como local de inter-relacionamento de práticas sociais e culturais é possível considerar que a educação musical, através de professores de música, pode ter um papel importante em estabelecer inter-relacionamentos entre culturas. Nessa afirmação está a característica da música em ser tão próxima das práticas culturais que identificam um grupo. Portanto, quando se coloca essas questões no contexto da formação inicial de professores de música o desafio está em trazer a diversidade cultural do ambiente da sala de aula para a visão intercultural. Em outras palavras, receber a diversidade e atuar com ela na construção do conhecimento musical através da interculturalidade.

Porém, não significa apenas construir uma conexão direta com a diversidade dos alunos em formação inicial, futuros docentes, mas de formar um profissional autônomo que, sob essa perspectiva, possa conduzir o processo de formação do “outro”. Para que isso seja possível os futuros docentes necessitam experimentar, conhecer, desvendar situações que envolvam diferentes culturas musicais e suas formas de transmissão e apropriação. Por fim, através dessas experiências eles mesmos poderão construir sua prática docente.

Todavia, a formação inicial de professores de música ainda encontra obstáculos e resquícios do passado. O que isso significa é que no ensino superior de música ainda há a presença marcada de uma dicotomia: Música erudita *versus* Música popular. Apesar deste assunto ter sido muito discutido (GREEN, 2008 QUEIROZ, 2015; PEREIRA, 2014; GALÍZIA, 2016) e, em alguns casos, parecer uma redução da discussão total, esse exemplo pode ser tomado apenas como ponto de partida para uma discussão maior: o modelo de ensino.

O estilo musical erudito ou simplesmente, a música erudita, engloba uma forma de ensinar música. Esta forma é referida como ensino conservatorial, o qual enfatiza o tecnicismo e tem como base o repertório erudito europeu (GALÍZIA, 2016). O obstáculo em questão, é que este modelo, comumente

utilizado nas instituições de ensino superior em música não dialoga com a interculturalidade presente em sala de aula. Entretanto, o objetivo de levantar este questionamento não reside em colocar em xeque a eficácia do modo de estudo conservatorial de ensino. O real objetivo é, refletir sobre o lugar e real praticabilidade do modelo conservatorial de ensino dentro dos cursos de licenciatura em música, os quais são cursos que formam futuros docentes que atuarão perante uma diversidade cultural.

Dentro dessa discussão, o que está em jogo é o modo de estudo da música na formação inicial. Nesse sentido, não são somente o repertório utilizado é o erudito. A história da música é a história da música erudita ocidental. A disciplina de Análise pauta-se em formas tradicionais do repertório erudito, já a Harmonia trata do modo ocidental de combinar os sons, comumente seguindo as regras palestrinianas (PEREIRA, 2014). Outra ênfase apresentada pelo modo de estudo da música erudita encontra-se na linguagem da partitura, como descreve Galizia (2016):

Esta característica do modelo conservatorial é particularmente importante porque a partitura tradicional, base do código musical ensinado neste modelo, foi criada para uma determinada Música, representativa de uma determinada cultura: a Música Erudita Europeia dos séculos XVIII e XIX. Dessa forma, basear o ensino de Música neste código significa privilegiar essa cultura musical, desconsiderando-se as Músicas atuais, locais, populares e, principalmente, as culturas musicais dos alunos (GALIZIA, 2016)

175

•

Considerando isso, não é suficiente apenas inserir a música do cotidiano ou a cultura musical do aluno, seja na educação básica ou ensino superior, é necessário repensar a forma com que se ensina, a linguagem de ensino. Isso tudo para que seja possível relacionar, dentro do ensino de música, as diferentes culturas que estão presentes em sala de aula. Reiterando, a questão não é a existência do modo de estudo da música erudita ou sua legitimidade, mas sim o porquê de sua utilização ser predominante mesmo diante da diversidade cultural.

Levando em conta a presença predominante da música erudita e de seu modo de estudo no espaço da formação inicial, surgem dúvidas quanto a possibilidade de futuros docentes pautarem-se em uma concepção intercultural

de educação musical. Portanto, de forma que seja possível pensar em uma educação musical intercultural é necessário compreender as diversas culturas musicais presentes no cotidiano bem como levar em conta a forma com o qual se ensina música, buscando o diálogo com a lógica cultural do aluno.

Kraemer (2000) já indicava a problemática para educação musical: “As ações da teoria e da prática pedagógico-musical estão voltadas para o tempo presente, mas ainda ligadas a ideias de gerações passadas” (KRAEMER, 2000, p.54). Pereira (2014) destaca a divergência das práticas musicais na universidade: É inevitável reconhecer que existe um confronto entre as práticas musicais do cotidiano e as práticas musicais da universidade. O ensino de música mantém-se profundamente ligado às raízes da tradição, às teias de sua história, ainda que conviva com tentativas de inovação (PEREIRA, 2014, p. 101).

Logo, descobrir uma maneira de inter-relacionar as práticas musicais torna-se um desafio para os futuros professores de música. Para que o professor de música consiga refletir sobre questões que impactam a forma de se lidar com a cultura musical do outro, é preciso também atentar para que esse professor tenha uma formação intercultural. Os desafios descritos são também desafios dos formadores de professores de música, os quais tem tentado reverter a lógica do ensino monocultural.

Essa reflexão é levantada por Galízia (2016), o qual aponta a necessidade por parte dos professores universitários em questionar dinâmicas habituais do ensino de música nas universidades. Ensino esse, na sua maioria monocultural e baseado nos modelos de estudo frontal e conservatorial. Para além disso, mostrou-se que os docentes precisam afirmar a pluralidade de verdades possível enquanto trabalham com um conhecimento musical, dessa forma não reduzindo o conhecimento a uma determinada cultura musical (GALIZIA, 2016).

Considerando o que foi exposto, nota-se que a formação inicial de professores de música aparenta estar em um processo de reconstrução e abertura para absorver as demandas atuais. Uma das maneiras possíveis de se entender como os cursos de música-licenciatura estão lidando com essa reconstrução é olhar para os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), portanto a pesquisa procura responder as seguintes questões: De que forma a interculturalidade é contemplada no PPC? De que maneira os estudantes e professores percebem a interculturalidade através da vivência em sala de aula?

Na seção a seguir será descrita a etapa da revisão de literatura conduzida nessa pesquisa.

### 3. Revisão de Literatura

A revisão de literatura, como mencionado, foi conduzida em duas partes: Uma revisão da produção acadêmica nacional e outra internacional. Começando pela revisão nacional, as seguintes fontes foram analisadas: *Revista da ABEM*, Capes- Catálogos de teses e dissertações, Portal de periódicos Capes. A *Revista da ABEM* foi escolhida pela sua abrangência e relevância dentro da área da educação musical, já o Capes-Catálogo de teses e dissertações e o Portal de Periódicos Capes foram selecionados por quê são fontes estáveis e confiáveis sobre a produção acadêmica no Brasil, em especial no que tange à produção de pesquisas com financiamentos públicos.

#### 3.1. Revista da Abem

Na *Revista da ABEM* foram analisados os últimos quatro anos de publicação: 2018, 2019, 2020 e 2021. Nas edições destes anos foram buscadas menções à interculturalidade e formação inicial. Porém, nenhum artigo citou de forma explícita o conceito de interculturalidade. Entretanto, foram selecionados artigos que tratassem de temas culturais e que tivessem potenciais interculturais. No ano de 2018 foram selecionados dois artigos, são eles: “A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais” (CAMARGO, 2018) e “O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música” (REIS, 2018).

Camargo (2018), investiga sobre o efeito da música midiática nas práticas musicais e em especial no desdobramento que os efeitos da indústria cultural produzem nos currículos de música. Já o artigo de Reis (2018), propõem a discussão de valorizar os gêneros musicais, em particular os que se encontram mais próximos dos alunos. O autor também discute a hegemonia curricular e por fim, defende um currículo que seja coerente com a sociedade multicultural contemporânea.

No ano de 2019, não foram encontrados artigos. Já em 2020, 1(um) artigo foi selecionado: “Educação musical afrodiaspórica: uma proposta

decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano” (SOUZA, 2020). O autor busca pensar em uma educação musical afrodiaspórica a partir do pensamento decolonial para o ensino acadêmico do violão inspirado nos sambas do Recôncavo Baiano. O autor propõe caminhos para o ensino decolonial de violão na universidade e sobretudo na formação de professores de música.

No ano de 2021 foram selecionados 2 (dois) artigos: “Qual conhecimento musical queremos? Uma análise das questões específicas de música do Enade 2009” (BORNE, 2021) e “Da casa de taipa à colação de grau: interlocuções entre o perfil do estudante concluinte de licenciatura em música, as sociabilidades e o capital cultural” (ARAÚJO, 2021). O artigo de Borne (2021) traz questões específicas sobre o Exame Nacional do Estudante- ENADE. Como conclusão o autor descreve que o ENADE é um teste voltado para o conhecimento do tipo memorizado e se contradiz por não avaliar as competências, as próprias diretrizes curriculares nas quais os cursos se baseiam. Araújo (2021), no seu artigo traz uma reflexão sobre o perfil do formando em música na UERN a partir da ENADE. Utilizando os dados socioeconômicos através dos conceitos de sociabilidade, capital cultural e educação o autor denota uma expansão no acesso ao ensino superior de música, o qual, na grande maioria como descreve o autor, é frequentado por um estudante que provém de uma família com baixa renda e escolaridade.

### **3.2. Capes-Catálogos de teses e dissertações, o Portal de Periódicos da Capes e o periódico *Journal of Intercultural Education***

• 178

A seguir, irei descrever a busca na plataforma Capes-catálogos de teses e dissertações, o portal de periódicos Capes, o periódico *Journal of intercultural education* bem como livros que pertencessem à temática da educação musical e interculturalidade. Primeiramente descrevo a busca na plataforma Capes-catálogos de teses e dissertações, onde fora utilizada as palavras-chave “interculturalidade”, “educação musical” e “projeto pedagógico do curso”. Foram selecionados filtros que mostrassem resultados relativos à produção de dissertações na área da educação musical. Assim sendo, foram encontrados um montante de 119 estudos. Deste total, foram escolhidas dissertações que tivessem proximidade com o tema da pesquisa: Projeto Pedagógico do Curso

(PPC), possuindo embasamento na teoria da interculturalidade ou que discutissem temas interculturais. Após a seleção, não foram encontradas dissertações que abordassem o tema do PPC no curso de música licenciatura utilizando a interculturalidade como foco de interesse.

Grande parte das dissertações encontradas tinha como foco de estudo cursos de bacharelado, conservatórios ou projetos sociais. Isto aponta na direção de que a pesquisa sobre a formação inicial, PPC e interculturalidade, ao menos no âmbito das dissertações, é escassa. Uma destas dissertações (DANTAS, 2015) foi selecionada por contemplar o PPC e um tema intercultural, embora o fizesse em um contexto de bacharelado. Dantas discorre sobre as demandas do corpo discente e a proposta pedagógico-musical do curso de guitarra da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. O autor (2015) afirma que: “[...] cabe às instituições formais, reconhecer a força da diversidade cultural e, proporcionar assim, uma maior integração entre as demandas da sociedade e o ensino universitário” (p. 17). Na perspectiva do autor, há a necessidade de se criar uma conexão entre o ensino formal e a diversidade cultural presente.

Por outro lado, a dissertação de Renan Santiago de Sousa (2017) traz uma temática parecida à da interculturalidade na formação inicial, porém através do conceito de multiculturalismo. Na sua pesquisa, o autor seleciona três instituições formadoras de professores de música no Rio de Janeiro, escolheu a triangulação dos dados como estratégia e fez análises dos Projetos Pedagógicos de Curso, enviando questionários aos alunos e entrevistando docentes. Embora o autor adote outra perspectiva, neste caso o da teoria do multiculturalismo, as contribuições para a pesquisa sobre formação inicial e diversidade cultural são relevantes para esta pesquisa. Especialmente, no termo que o autor adota para verificar a existência de potenciais artigos, dissertações, teses, partes, seções dos PPCs e documentos que não abordam o multiculturalismo de forma explícita, mas que possuem “potenciais multiculturais” (SOUSA, 2017).

Após essa primeira análise em contexto nacional, busquei artigos no âmbito internacional para compreender melhor como o tema da interculturalidade tem sido tratado nas pesquisas e, em especial, na pesquisa sobre o ensino superior de música. No Portal de Periódicos Capes foram usadas palavras-chave em inglês, bem como um operador booleano: Interculturality AND Music Education. Esta escolha rendeu um total de 288 artigos nos resultados de pesquisa. Porém, a maioria dos artigos não tratava

de educação musical, mas, sim, pertencia à área da educação. Deste modo, foram selecionados artigos que relacionassem interculturalidade com educação/educação musical, que fossem pertinentes à temática de interculturalidade e ensino superior/formação inicial. Destes 288 artigos, 12 foram selecionados. Nesses 12 artigos, apenas 2 tratavam de interculturalidade e educação musical: são eles o artigo de Miettinen (et al. 2018) e Carabetta e Gonzalez (2017). Sendo que apenas o primeiro abordava a interculturalidade e educação musical no ensino superior.

Nesse artigo, de título “Initiating mobilizing networks: Mapping intercultural competences in two music teacher programmes in Israel and Finland<sup>1</sup>” Miettinen et al. (2018) buscam compreender quais são competências interculturais necessárias para a atuação num contexto multicultural. Com essa proposta, as autoras conduzem sua pesquisa em dois cursos de música distintos, o Levynsky College of Education em Tel Aviv, Israel e a Sybelius Academy da universidade de artes de Helsinki, Finlândia.

Elas descrevem como diferentes “competências interculturais” são desenvolvidas nos dois contextos, embora algumas competências ainda se mantenham similares. A discussão é orientada na direção da criação de uma rede global mobilizadora, buscando o diálogo e cooperação entre diferentes instituições de diferentes países, de forma que as competências interculturais sejam uma construção coletiva. A definição de interculturalidade que as autoras trazem, dá ênfase nos processos e interações entre grupos. A cultura não é vista como uma entidade única e monolítica, mas formada e transformada pela interação humana (MIETTINEN et al., 2018).

Carabetta e Gonzalez (2017), trazem a discussão intercultural, num contexto conservatorial com o artigo “Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran”<sup>2</sup>. Nessa pesquisa os autores trazem questões para analisar o modelo formativo de professores de música nos conservatórios de Buenos Aires. Segundo os autores, nesses contextos a dicotomia entre música popular e música clássica é frequente e, na busca pela construção de um currículo

---

<sup>1</sup> Inicializando redes mobilizadoras: mapeando competências interculturais em dois cursos de formação de professores de música em Israel e Finlândia. (tradução nossa).

<sup>2</sup> Reflexões para a construção da educação musical intercultural (tradução nossa).

intercultural é crucial desconstruir os modelos dicotômicos, para então reconstruí-los num constante diálogo com a história.

Por fim, irei descrever a última etapa da revisão de literatura, pesquisa feita no *Journal of intercultural education*, a qual foi realizada em dois momentos. A primeira parte da busca nesse periódico abrangeu o ano de 2021 e as duas edições que estavam disponíveis, a segunda etapa se concentrou nos artigos que tivessem como tema a educação musical. Os resultados das buscas do ano (2021) descrevem uma interculturalidade vista como eixo de pesquisa sobre relações migratórias, barreiras linguísticas e de diferenças culturais mais profundas. Nesse sentido, apenas um artigo foi selecionado, o artigo é de autoria de Singh e Akar (2021) e traz uma pesquisa feita em Viena, Áustria, sobre instituições formadoras de professores. Os autores buscaram em três instituições formadoras compreender se os estudantes se sentiam preparados para atuar em ambientes multiculturais. Singh e Akar descrevem que os estudantes se sentem preparados para atuar nesses ambientes, entretanto denotam algumas dificuldades como: ansiedade em relação as suas próprias habilidades e barreiras como a língua. Também citam deficiências nos programas dos cursos de formação, como a falta de oportunidades de experimentar ambientes culturalmente diversos, mas também incluem sugestões para que os cursos possam melhorar. Em suma, embora não trate especificamente da educação musical, este artigo traz uma situação que pode ajudar na compreensão de como a questão intercultural está sendo abordada nos cursos de formação de professores e, neste caso, nas instituições da Áustria.

Na segunda etapa da revisão de literatura nesse periódico (*Journal of Intercultural Education*), foram encontrados 5 artigos sobre educação musical e cultura/diversidade cultural<sup>3</sup>Entretanto, nenhum dos artigos selecionados abordava a temática do ensino superior, formação inicial. Porém, o artigo de Mansikka, Westvall e Heimonen (2018) analisou os aspectos críticos da diversidade cultural na educação musical nas escolas da Finlândia. Os autores colocam o foco da pesquisa nas minorias falantes da língua sueca, e sua

---

<sup>3</sup> Nenhum dos artigos encontrados apresentou o termo “interculturalidade” nos seus títulos e/ou abstracts. Entretanto, pelo local em que os artigos se situam, e pela relevância dos termos abordados para a interculturalidade, esses artigos foram trazidos para a discussão.

relação no contexto escolar finlandês. Eles descrevem que os professores entrevistados demonstraram certa dificuldade em discutir, definir e conceituar os conceitos de multiculturalismo e diversidade cultural presentes na sua prática de sala de aula. Concluem que, enquanto muito foi discutido pelos docentes sobre diversidade cultural num nível teórico, político, social, não necessariamente estas questões estavam presentes durante suas aulas.

#### 4. Considerações Finais

Concluindo, a revisão na *Revista da ABEM*, e nas dissertações nacionais salientou que o tema da interculturalidade é pouco abordado na educação musical e no ensino superior. Porém, as questões de interesse da interculturalidade são tratadas por outros vieses e de outros ângulos como o do multiculturalismo e do decolonialismo. A revisão feita com os artigos internacionais denotou que, atualmente, a interculturalidade tem sido discutida no contexto das migrações e de barreiras linguísticas e, em sua grande maioria, são pesquisas na área da Educação.

As pesquisas que abordam a interculturalidade no contexto da Educação/Educação Musical e, em particular, na formação docente, apontam para a necessidade de uma transformação nos programas dos cursos. Essa transformação tem relação com as competências interculturais necessárias para que um docente possa compreender, se situar e agir sobre a interculturalidade presente.

• 182

#### Referências

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CARABETTA, Silvia. GONZÁLEZ, Joaquin V. **Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural**: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran. *Revista Internacional de Educación Musical*. Buenos Aires, n.5, p.119-127, 2017.

DANTAS, Leonardo Meira. **O ensino da guitarra elétrica nos cursos de música da universidade federal da paraíba**: reflexões a partir de demandas discentes. 2015. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Musical) - Centro de

Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **No “chão” da universidade**: o ensino superior de música na perspectiva intercultural. 2016. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GREEN, Lucy. **Music on deaf ears**: musical meaning, ideology and Education. 2ª ed. United Kingdom: arima publishing, 2008. 281p.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 410 p. (Coleção Humanitas).

KRAMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Revista em pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p.49-73, abr./nov.2000.

MANSIKKA, Jan-Erik. WESTVALL, Maria. HEIMONEN, Marja. **Critical aspects of cultural diversity in music education**: examining the established practices and cultural forms in minority language schools in Finland. *Journal of Intercultural Education*. Taylor & francis, v.29, p. 59-76, 2018.

183

- MIETTINEN, Laura. GLUSHANKOF, Claudia. KARLSEN, Sidsel. WESTERLUND, Heidi. Initializing mobilizing networks: mapping intercultural competences in two music teachers programmes in Israel and Finland. *Research Studies in Music Education*. **Sage Journal**, v.40(1), p.67-88, 2018.

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

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. p. 197-215. **Música e educação**: série diálogos com o som. LOPES, Helena Silva; ZILLE, José Antônio Bâeta (org). Barbacena, EdUEMG, 2015.

SOUSA, Renan Santiago. **Música, educação musical e multiculturalismo**: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. 2017. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

SINGH, Seyda Subasi. AKAR, Hanife. Culturally responsive teaching: beliefs of pre-service teachers in the Viennese contexto. **Journal of Intercultural Education**, Taylor & Francis, v.32, p. 46-61, 2021.

Recebido em 30/06/2022 - Aprovado em 15/03/2023

Como Citar

RODEGHIERO MOTTA, B. Os INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL: Um estudo sobre os Cursos de Música das Universidades Federais do Rio Grande do Sul. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-66193. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66193>.



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

• 184

## **Erving Goffman e a educação musical: um ensaio sobre obras, conceitos e ideias**

ANTONIO CHAGAS NETO

Doutor e Mestre em Música/ Educação Musical pela UFBA. Especialista (Lato Sensu) em Ensino de Artes, Habilitação em Música pela UFAL e Graduado em Música - Habilitação em Educação Musical pela UFS. Realizou estágio de pós-doutorado na UFRGS e é professor adjunto da UFCA, onde atua nas áreas de Educação Musical e Flauta Doce.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6641600397636689>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2019-3914>

## **RESUMO**

Neste ensaio, busco expor conceitos e ideias do sociólogo canadense Erving Goffman e como eles estão ou podem ser incorporados pela área da educação musical. Para isso, inicio com um exemplo descritivo sobre minha experiência docente em aulas particulares de música que ocorriam no ambiente domiciliar, no intuito de desvelar detalhes minuciosos das relações e comportamento dos envolvidos. Logo após, discorro sobre a biografia do autor, suas principais obras e trago a fala de estudiosos que apresentam os impactos das pesquisas dele para as mais diversas áreas do conhecimento. Em seguida, busco identificar como Goffman é utilizado na área de educação musical, listando algumas pesquisas internacionais publicadas em periódicos científicos, além de apresentar uma síntese das três obras mais citadas nestes trabalhos. Por fim, nas considerações finais, retomo os principais pontos abordados neste ensaio e trato sobre as possibilidades do uso deste autor para a área da educação musical.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Erving Goffman, teorias do cotidiano, educação musical.

## **ABSTRACT**

In this essay, I seek to expose the Canadian sociologist Erving Goffman's concepts and ideas and how they are or can be incorporated by the field of music education. For this purpose, I begin with a descriptive example of my teaching experience in private music classes that took place at home, in order to reveal minute details of the relationships and behavior of those involved. Soon after, I discuss the author's biography, his main works and I bring the speech of scholars who present the impacts of his research for the most diverse areas of knowledge. Then, I seek to identify how Goffman is used in the field of music education, listing some international research published in scientific journals, in addition to presenting a synthesis of the three most cited works in these works. Finally, in the final considerations, I return to the main points addressed in this essay and deal with the possibilities of using this author in the field of music education.

• 186

## **KEYWORDS**

Erving Goffman, everyday theories, music education.

## 1. Introdução

Por muitos anos, atuei como professor particular de música, mais especificamente de violão, violino e flauta doce. Não tinha um local fixo para ministrar as aulas, realizando-as assim na casa dos alunos e alunas. Sempre a primeira aula era o momento de conhecer não só a pessoa que desejava aprender, mas normalmente também seus familiares, como pai, mãe, avô, avó, marido, esposa, filhos, filhas, enfim, todas as pessoas que estariam, de uma forma ou de outra, presentes também naquele ambiente onde ocorreria a aula. Este momento inicial herda características de um primeiro contato entre pessoas que ainda não se conheciam e com isso, havia uma série de rituais, comumente já esperados por todos para estas situações.

Normalmente era recebido na porta da casa, com um sorriso amistoso e logo convidado a entrar e me sentar em um sofá na sala de estar, já previamente arrumada para receber uma visita. Era apresentado aos outros membros da casa e logo era me oferecido algo para beber, principalmente nos dias quentes predominantes no nordeste brasileiro. O tempo seguinte era destinado a contar um pouco sobre nossas vidas e interesses. Eu, enquanto professor, falava principalmente da minha formação e das minhas experiências enquanto músico e docente. Já o/a aluno(a) relatava sobre suas vontades, gostos e preferências musicais. Neste primeiro contato, uma série de informações eram transmitidas e reveladas, de maneiras intencionais ou não, criando assim uma imagem um do outro, a partir de uma série de elementos que envolviam desde a forma de se vestir e falar, até pequenos gestos desvelados de maneira sutil. Além de nos conhecermos, este também era o momento para eu conhecer o espaço e entender um pouco mais sobre as pessoas que ali viviam. A distribuição dos móveis, a decoração e os objetos da casa, como quadros e fotos, me davam pistas sobre como era aquela família. Tudo isso ocorria, de certa forma, de uma maneira ainda caracterizada por uma formalidade.

Nesta forma de ensino particular de música que ocorre na casa do(a) aluno(a), há uma mistura do ambiente residencial com o ambiente profissional. A aula acontece ao mesmo tempo em que a dinâmica da casa permanece ativa, entrelaçando assim o que é público e o que normalmente é privado, pessoal, próprio de nossos lares. Todavia, conforme o tempo vai passando, a relação

187

•

começa a ganhar outras representações, indo um pouco mais próximo a forma de se relacionar com amigos, pois ao ir toda semana na casa de alguém, alguns elementos e comportamentos já se tornam mais familiares e livres de regras tão rígidas.

Durante as aulas, a dinâmica do processo era constantemente alterada pelas próprias demandas que a situação exigia. Muitas vezes, antes mesmo de iniciar a aula, havia a necessidade de lidar com acontecimentos próprios da residência, que se misturavam com aquele momento da minha atividade profissional. Quando eram crianças, por exemplo, algumas vezes era necessário lidar com a vontade deles em permanecerem com uma atividade que já estavam fazendo antes do professor chegar. Isto poderia ser desde a permanência em um sono profundo em seu quarto, ou até mesmo a vontade em continuar a jogar em seu computador. Os pais, muitas vezes envergonhados ou sem saber lidar com a situação, tentavam de várias formas um acordo com a criança e/ou comigo.

Nestes momentos iniciais da aula, eu aproveitava para preparar os instrumentos e o ambiente, já que eu não estava em uma sala de aula fixa com tudo pronto, comum em escolas de música. Assim, organizava as cadeiras, abria espaço na sala, arrastando alguns móveis, tirava os materiais da minha mochila e da imensa sacola que eu sempre carregava, com atividades e objetos para as mais diversas situações. Além disso, cada instrumento tinha uma necessidade de preparo específico antes de iniciar sua execução, onde alguns levavam mais tempo que outros. O violino, por exemplo, normalmente estava guardado em um estojo. Além de tirá-lo, devemos também apertar a crina e passar breu no arco, colocar a espaleira e afinar as quatro cordas, buscando uma sonoridade específica, determinada pelo intervalo de quinta produzido ao se tocar cordas duplas. Esta ação normalmente era realizada por mim nos dois instrumentos, no meu e no do(a) aluno(a), principalmente quando eram iniciantes e/ou crianças. Já no violão e na flauta, o processo normalmente era mais rápido, pois normalmente já estavam fora das capas, bastando apenas afiná-los com um auxílio de um afinador eletrônico.

Uma coisa que era possível de perceber era que durante a aula, nossos comportamentos e atitudes se retroalimentavam. Minha animação poderia animá-lo(a) e vice-versa. A forma que um falava, olhava e até se movimentava tinha um reflexo no comportamento do outro, criando um dinamismo próprio daquele momento único. Cada aluno, aluna, a depender da sua idade, do seu

ambiente, dos seus interesses, do seu jeito de ser e das pessoas da sua casa, transformavam a aula de música. Durante os 12 anos que ministrei aulas particulares em domicílio, cada uma foi única, ou seja, diferente uma da outra, a partir da intersubjetividade estabelecida naquele contato face a face entre professor e aluno(a) e a interação construída com os diversos elementos que compunham aquele momento.

Nestes parágrafos iniciais, tentei detalhar alguns dos inúmeros elementos que compõem uma aula particular de música em domicílio. Elementos que são tão comuns que muitas vezes não percebemos como eles compõem nossa atividade docente. Para Pais (1986, p. 17) a abordagem das teorias do cotidiano busca “pequenos nada da vida”, que “materializam certas formas de existência e de relação social que inscrevem num lugar [e] são, de facto, fatores inegáveis de sociabilização e de socialização” (PAIS, 1986, p. 21). Além disso, para Souza (2013, p. 4) as teorias do cotidiano “analisam os processos de construção simbólica e as regras implícitas e explícitas no mundo da vida cotidiana privilegiando as relações intersubjetivas”. Com isso, essas teorias podem nos proporcionar novas perspectivas, que desvelam informações e possibilitam ampliar a compreensão da complexa trama que compõe o processo de ensino e aprendizagem musical.

A forma de descrição detalhada sobre o que acontecia nos meus primeiros contatos com meus alunos(as) particulares que utilizei no início deste ensaio ilustra o olhar microssociológico de Erving Goffman, sociólogo canadense, que segue a perspectiva das teorias do cotidiano. Este autor se debruçou ao longo de sua vida no estudo sobre o processo de interação social estabelecida entre as pessoas e o reflexo disso em seus comportamentos, olhando profundamente para as sutilezas de cada uma das situações.

Erving Goffman, em suas publicações, vai delineando, pouco a pouco, a forma de participação do “eu” e dos “eus”, seus papéis, na relação com outros participantes em situações cotidianas, com inclusão tanto da linguagem verbal quanto da não verbal, sistemas significativos na interação social. São observadas, pelo autor, as estratégias utilizadas, em contextos focados e não focados, como lances em um jogo, em uma interação estratégica. Goffman analisa as situações sociais em si mesmas, no modo como são percebidas pelos participantes, na natureza da

experiência pessoal; ele não se propõe a tratar da organização da sociedade, mas da organização da experiência (PEREIRA, GASTALDO e VIEIRA, 2021, p. 2)

Sendo assim, neste ensaio, busco expor conceitos e ideias deste autor e como eles estão ou podem ser incorporados pela área da educação musical, a partir, por exemplo, das interações sociais construídas nos processos educativo-musicais.

Para isso, na primeira parte, discorro sobre a biografia do autor, suas principais obras e trago a fala de estudiosos que apresentam os impactos das pesquisas dele para as mais diversas áreas do conhecimento. Em seguida, busco identificar como Goffman é utilizado na área de educação musical, listando algumas pesquisas internacionais publicadas em periódicos científicos, além de apresentar uma síntese das obras mais citadas nestes trabalhos. Por fim, nas considerações finais, retomo os principais pontos abordados neste ensaio e trato sobre as possibilidades do uso deste autor para a área da educação musical.

## **2. Vida e obras**

Erving Goffman (1922-1982) nasceu na pequena cidade de Manville, em Alberta, Canadá. De descendência de imigrantes judeus ucranianos, teve em 1943 os primeiros contatos com a National Film Board, propiciando uma aprendizagem relacionada ao cinema que, segundo Nunes (2008), foi fundamental para sua formação intelectual. Em sua trajetória acadêmica, Martins (2011) destaca que mesmo tendo ingressado em 1944 na Universidade de Toronto para estudar sociologia, foi a Universidade de Chicago, a partir de 1945, que marcou de forma decisiva sua formação, por meio da “convivência intelectual com determinados docentes do departamento, como Everett Hughes, Herbert Blummer, Louis Wirth e Lloyd Warner” (MARTINS, 2011, p. 233). Corroborando, Bourdieu (2004, p. 12) também destaca o papel fundamental dos professores e como Goffman se “nutria de todo o conhecimento da Escola de Chicago” e que todo este conhecimento o fez se tornar um “observador apaixonado pelo real [que] sabia ver tão bem”. Esse

• 190

olhar minucioso de Goffman o fez um estudioso sobre relação interpessoal, com destaque para a compreensão do processo de interação social.

Com esta ótica, Goffman produziu um número muito vasto de publicações. Entre seus principais trabalhos, destaco: *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959)<sup>1</sup>, *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates* (1961)<sup>2</sup>, *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction - Fun in Games & Role Distance* (1961); *Behavior in public places: Notes on the social Organization of Gatherings* (1963)<sup>3</sup>; *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity* (1963)<sup>4</sup>; *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior* (1967)<sup>5</sup>; *Strategic interactions* (1969); *Frame analysis: An essay on the organization of experience* (1974)<sup>6</sup> e *Forms of Talk* (1981). Para Watson (2021) todas as suas obras tinham um elemento em comum, conforme menciona na seguinte citação:

ele [Goffman] busca responder a uma simples pergunta sociológica: “o que acontece quando dois ou mais indivíduos se encontram em contato face-a-face (ou seja, em copresença física direta)?” Todos os seus livros podem ser vistos como a formulação de uma variedade de respostas a essa questão e a consideração das implicações analíticas formais dessas respostas (WATSON, 2021, p. 17)

- 191
- O impacto das pesquisas de Goffman foi tão grande para diversas áreas que atualmente há um arquivo virtual denominado *Erving Goffman Archive*<sup>7</sup>, hospedado na *Intercyberlibrary*, criado por Sherri Cavan e Dmitri Shalim, da Universidade de Nevada – Las Vegas. O *intercyberlibrary* disponibiliza acesso à

---

<sup>1</sup> Traduzido para o português com o título *A representação do Eu na vida cotidiana* e publicado no Brasil em 1975.

<sup>2</sup> Traduzido para o português com o título *Manicômios, prisões e conventos* e publicado no Brasil em 1974.

<sup>3</sup> Traduzido para o português com o título *Comportamentos em lugares públicos: notas sobre a organização social dos ajuntamentos* e publicado no Brasil em 2010.

<sup>4</sup> Traduzido para o português com o título *Estigma: notas sobre a manipulação de uma identidade deteriorada* e publicado no Brasil em 1988.

<sup>5</sup> Traduzido para o português com o título *Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face e publicado no Brasil em 2011*.

<sup>6</sup> Traduzido para o português com o título *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise* e publicado no Brasil em 2012.

<sup>7</sup> <http://cdclv.unlv.edu/ega/>

textos, reportagens, entrevistas, memoriais, biografias, críticas, pesquisas e documentos de diversos estudiosos sobre Goffman, além de trabalhos do próprio autor. Para Martins (2011) Goffman contribuiu por meio dos seus estudos, para florescimento de uma sociologia interpretativa, a partir de uma análise profunda de observações empíricas, diferentemente do que era predominante na época.

A obra de Goffman surgiu num contexto acadêmico em que predominava na sociologia explicações de tipo macroestrutural expressa em diferentes vertentes de funcionalismo, marxismo, estruturalismo, e num momento em que os procedimentos quantitativos usufruíam uma legitimidade científica (MARTINS, 2011, p. 233)

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

### **3. Goffman na educação musical**

• 192

Os conceitos e ideias de Erving Goffman têm sido suporte teórico para diversas áreas do conhecimento. Para Pereira, Gastaldo e Vieira (2021), sua influência no universo das ciências humanas tem sido intensa e duradoura. Os autores ainda afirmam que “a amplitude da abordagem sociológica de Goffman, a despeito de enfatizar fenômenos sociais em pequena escala, se manifesta no número de áreas do conhecimento que são tributárias de seus trabalhos” (p. 5).

Para ter uma visão mais ampla sobre a presença dos trabalhos de Goffman na área da educação musical, fiz uma busca inicial no Google

Acadêmico com as palavras ‘Educação Musical AND Goffman’<sup>8</sup>, onde foram identificados mais de 5.000 resultados, das mais diversas naturezas. Todavia, no intuito de compreender melhor o seu uso em trabalhos científicos, mais precisamente em periódicos revisados por pares, fiz uma busca no portal de periódicos da CAPES, acessando-o por meio da Comunidade Acadêmica Federal (CAFE), disponibilizado pelo meu vínculo enquanto docente de uma instituição de ensino superior federal. Esta forma de acesso amplia consideravelmente a quantidade de resultados, o que me possibilita acessar uma maior quantidade de base de dados.

Na primeira busca por assunto, coloquei as palavras ‘educação musical AND Goffman’ e obtive a identificação de 72 trabalhos<sup>9</sup>. Ainda neste portal, com o intuito de ter uma visão mais global, fiz uma nova busca, agora usando o termo em inglês *music education* AND Goffman. Com essa alteração, foram agora identificados 3242 resultados<sup>10</sup>. Todavia, ao refinar por busca avançada, inserindo aspas na palavra “music education”, chegou-se à identificação de 73 trabalhos. Com o propósito de olhar exclusivamente trabalhos da área de educação musical, adicionei nesta mesma página o filtro *music education*, que refina a pesquisa por assunto. A partir disso, chegou-se ao resultado de 19 trabalhos.

Além de olhar o quantitativo de publicações que relacionavam as palavras *music education*/ educação musical e Goffman, tive a curiosidade de olhar quais seriam as obras de Goffman que eram citadas nas referências. Para

- isso, usei como base a última busca que efetuei, a qual identificou 19 trabalhos científicos publicados em periódicos, e os organizei no seguinte quadro (Figura 1).

193

---

<sup>8</sup> [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=educa%C3%A7%C3%A3o+musical+AND+Goffman&btnG=&oq=Educa%C3%A7%C3%A3o+Musical+](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=educa%C3%A7%C3%A3o+musical+AND+Goffman&btnG=&oq=Educa%C3%A7%C3%A3o+Musical+), acessado em 23.06.2022.

<sup>9</sup> <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez98.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html> acessado em 23.06.2022.

<sup>10</sup> <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez98.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>, acessado em 23.06. 2022.

Obra de Goffman referenciadas	Autor / Ano	Título <sup>11</sup>
<b>Frame Analysis: an essay on the organization of experience</b>	Lagerlöf, Wallerstedt, Pramling (2013)	Engajamento sobre a participação de crianças na e em torno de novas tecnologias musicais no plano lúdico
	Pernilla Lagerlöf and Cecilia Wallerstedt (2018)	‘Nem me atrevo a fazê-lo’: problematizando a imagem da criança competente e musical
	Jane F. Fulcher (1998)	O concerto como propaganda política na França e o controle do "contexto performativo"
	Angeliki Triantafyllaki (2010)	Identidade de professores de performance e conhecimento profissional em ensino musical avançado
	Carol Frierson-Campbell (2018)	Asilos de música: bem-estar através da música na vida cotidiana, by Tia DeNora (Resenha)

<sup>11</sup> Optou-se por traduzir todos os títulos para facilitar a compreensão. Os títulos originais podem ser consultados nas referências deste trabalho.

<b>Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates.</b>	Mary L. Cohen (2012)	Harmonia dentro dos muros: Percepções de merecimento e competência em um coral de prisão comunitária
<b>Behavior in public places</b>	Biranda Ford (2013)	Abordagens à performance: uma comparação da música e os conceitos de preparação dos alunos de atuação, audiência e desempenho
195 • <b>The presentation of self in everyday life.</b>	Clint Randles (2011)	“O que é um bom músico?” Uma Análise das crenças dos Alunos
	Margarita Lorenzo de Reizaba (2020)	Quando a teoria e a prática se encontram: Caminhos para a educação empreendedora em conservatórios de música
	Susan Young e Jéssica Pérez (2011)	‘We-research’: Adoção de um wiki para apoiar os processos de pesquisa colaborativa entre uma equipe de pesquisadores internacionais
	Carol Frierson-Campbell (2018)	Asilos de música: bem-estar através da música na vida cotidiana, by Tia DeNora (Resenha)

<b>Forms of talk</b>	Johan Soderman e Goran Folkestad (2004)	Como os músicos de hip-hop aprendem: estratégias do fazer musical criativo informal
	Michele Back (2013)	“La Orquesta”: Performance Simbólica em uma Comunidade de Prática Multilingue
<b>Relations in Public: Microstudies of the Public Order</b>	Benjamin D. Albers e Rebecca Bach (2003)	ROCKIN' SOC: usando música popular para introduzir conceitos sociológicos
<b>Symbols of Class Status.</b>	Noah Mark (1998)	Pássaros de uma pena cantam juntos

Figura 1. Quadro sobre as publicações resultantes da pesquisa no portal de periódicos da CAPES.

Fonte: Quadro produzido pelo autor.

• 196

Além destes, o trabalho de Angus Vail (1999), intitulado ‘A mercantilização do tempo em dois mundos da arte’ também constava na lista, mas foi o único que se utilizou de mais de uma obra de Goffman para fundamentar seu estudo. As obras utilizadas foram *The Presentation of Self in Everyhy Life*; *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*; *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*; *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Já os trabalhos de Ahlqvist (1999); Wright (2014) e Roulston (2006), que também compõem os resultados da busca, citam Goffman ao longo do artigo, mas não indicam referência da obra.

Ao observarmos estes 19 trabalhos que se baseiam de alguma forma nos estudos de Goffman, é possível perceber a diversidade temática e a versatilidade do autor em diversos assuntos de interesse do nosso campo. Há

exemplos de pesquisas em ambientes escolares e não escolares; sobre identidade profissional do docente de música; estudos com crianças, jovens, adultos e idosos; a interseccionalidade entre diferentes esferas e áreas de conhecimento, entre outros. Além disso, ao ler cada um desses artigos que se utilizam ou não da mesma obra de Goffman, é possível perceber a semelhança no uso dos conceitos.

Os trabalhos de Lagerlöf, Wallerstedt, Pramling (2013), Lagerlöf, Wallerstedt (2018) e Fulcher (1998), por exemplo, buscaram no livro *Quadro de Análises: um ensaio sobre a organização da experiência* fundamentos para tratar principalmente sobre o ambiente criado na experiência musical e sobre a percepção dos envolvidos sobre esta situação. É importante destacar que, para Goffman, este ambiente tem regras que muitas vezes são implícitas, não sendo assim notadas pelos participantes. Com isso, Lagerlöf, Wallerstedt, Pramling (2013) discorrem sobre o ambiente criado pelo professor para a realização de uma atividade e suas características, enquanto Lagerlöf e Wallerstedt (2018) focam na visão compartilhada entre os envolvidos sobre o que está acontecendo na atividade musical de caráter lúdico. Já o trabalho de Fulcher (1998) se utiliza deste conceito sobre ambiente para tratar sobre como a performance é uma apresentação cultural significativa por meio do seu contexto socialmente situado.

Em relação ao livro *Asilos: ensaios sobre a situação social dos doentes mentais e outros internos*<sup>12</sup> pôde-se perceber que Frierson-Campbell (2018) e Cohen (2012) o utilizaram para abordar as particularidades dos usos da música dentro das instituições totais e Triantafyllaki (2010) essencialmente a usou para tratar sobre a formação da identidade em situações particulares. Essa discussão sobre identidade e a produção do Self pode ser também encontrada nos trabalhos de Randles (2011), Reizaba (2020), Young e Pérez (2011), que investigam como os alunos definem e constroem suas identidades; olham para as múltiplas identidades dos músicos e analisam a interação face a face mediadas por site, respectivamente. Todavia, estas três últimas pesquisas optaram por ter como referência o livro *A representação do eu na vida cotidiana*. Isso é possível porque Goffman trata, na maioria das suas obras, sobre a relação entre as pessoas, a partir do processo de interação estabelecido entre elas, atentando para os reflexos dessas relações nos

---

<sup>12</sup> Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates – tradução nossa.

comportamentos dos envolvidos. Nesse sentido, o trabalho de Albers e Bach (2003), por exemplo, se utiliza do livro *Relações em Público: Microestudos da ordem pública*<sup>13</sup> para sustentar como a música permite o gerenciamento das impressões, a partir de uma imagem positiva e um conjunto positivo de expectativas por parte dos alunos e na relação professor/aluno.

### 3. Obras e conceitos

A partir da busca efetuada no portal de periódicos da CAPES e a análise das referências em relação às obras de Goffman, foi possível identificar que os livros *A representação do eu na vida cotidiana*, *Quadro de Análises: um ensaio sobre a organização da experiência*; e *Asilos: ensaios sobre a situação social dos doentes mentais e outros internos*<sup>14</sup> foram as obras mais utilizadas. No intuito de contextualizar e familiarizar os conceitos usados por Goffman, apresento a seguir uma síntese das referidas obras.

O livro *A representação do eu na vida cotidiana* foi publicado pela primeira vez em 1959. Nele, Goffman relaciona a vida real a uma representação teatral, onde os indivíduos assumem diferentes papéis a depender de cada ambiente e das pessoas que estão nele presente. Com isso, faz uma analogia ao palco teatral e aos bastidores, sendo que o primeiro remete ao comportamento destas quando estão sendo observadas por outras pessoas, devendo assim, agir conforme interesse. No segundo caso, nos bastidores, há possibilidade do indivíduo se comportar de uma maneira mais livre e independente, pois não há observadores para julgar suas atitudes.

• 198

A perspectiva empregada neste relato é a da representação teatral. Os princípios de que parti são de caráter dramático. Considerarei a maneira pela qual o indivíduo se apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e a suas atividades às outras pessoas, os meios pelos

---

<sup>13</sup> Relations in Public: Microstudies of the Public Order – tradução nossa.

<sup>14</sup> Tradução literal feita por mim, com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão do título original. Conforme informado anteriormente neste texto, a obra foi traduzida para o português com o título *Manicômios, prisões e conventos*.

quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode e não pode fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas. [...] O palco apresenta coisas que são simulações. Pressupõe-se que a vida apresenta coisas reais e, às vezes, bem ensaiadas. Mais importante, talvez, é o fato de que no palco o ator se apresenta sob a máscara de um personagem para personagens projetados por outros atores. A plateia constitui um terceiro elemento da correlação, elemento que é essencial, e que entretanto, se a representação fosse real, não estaria lá na vida real, os três elementos ficam reduzidos a dois: o papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes e, ainda, esses outros também constituem a plateia (GOFFMAN, 2013, p 11).

A ideia central deste livro, segundo Rodrigues Júnior (2005) é mostrar que o “eu interacional é um misto resultante, de um lado, da interação que o indivíduo participa e, de outro, de sua própria vontade em participar de um evento social com o intuito de construir significados e alcançar seus objetivos comunicacionais” (RODRIGUES JÚNIOR, 2005, p. 128). Assim, a interação social é algo constante, a partir da relação estabelecida entre os envolvidos.

Em *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*, Goffman apresenta uma investigação sobre como os nossos comportamentos subjetivos se enquadram na situação estabelecida de um encontro social. Para isso, o autor busca compreender a estrutura das experiências presentes na vida social. Segundo Pereira, Gastaldo e Vieira (2021):

Goffman, embora faça retomadas em suas obras, passa a tratar, em *Frame analysis: an essay on the organization of experience*, ([1974] 2012), das situações em si, de como são percebidas e enquadradas pelos participantes, de como há mudanças de enquadres primários para secundários. Como diz Goffman, há múltiplas camadas nas situações. As mudanças de enquadres na situação podem ser feitas não apenas pelo próprio falante, mas por outros participantes. Perguntas, por exemplo, redefinem o enquadre de uma dada aula, como projetada pelo professor, ou de uma palestra, em um evento acadêmico (PEREIRA, GASTALDO e VIEIRA, 2021, p. 04)

199

•

A obra, com mais de 600 páginas em algumas edições, é dividida em 14 capítulos. No prefácio da edição de 2012, escrita por Bennet M. Berger, há a afirmação que esta obra tinha o propósito de “transformar o estudo da interação em um campo teórico por direito próprio” e que os aspectos que ocorrem durante o processo de interação são “governado por regras ou princípios em geral não declarados, estabelecidos mais ou menos implicitamente pela natureza de alguma entidade maior, embora talvez invisível (por exemplo, a “definição de situação), “dentro” da qual ocorre a interação” (p. 18).

Já a obra *Manicômios, prisões e conventos*, Goffman apresenta as características das instituições totais, que podem ser definidas como “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período de tempo apreciável, juntos levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1974, p. 11).

Para este estudo, o autor realizou um trabalho de campo de um ano no Hospital St. Elizabeths, em Washington D.C., trabalhando lá em diferentes setores. Neste estabelecimento federal com um pouco mais de 700 internos, seu objetivo inicial foi “tentar conhecer o mundo social do internado em hospital, na medida em que esse mundo é subjetivamente vivido por ele” (GOFFMAN, 1974, p. 8).

Para Silva (2013, p. 07) o autor, ao “discutir essas questões, fazia uma crítica ao trabalho da psiquiatria nos manicômios, o qual, inclusive, serviu de referência para o movimento antimanicomial no Brasil”.

• 200

#### **4. Considerações finais**

Neste ensaio científico, busquei trazer à tona como a perspectiva microssociológica das teorias do cotidiano podem desvelar informações importantes para a área da educação musical, principalmente no que tange ao processo de interação social estabelecido entre pessoas que compartilham diferentes formas de se relacionarem com a música. Para isso, as concepções de Goffman foram exemplificadas no início deste texto a partir da minha própria prática como professor particular de música, detalhando pequenos elementos que compõem esta situação, que por serem tão comuns, às vezes passam despercebidos pelos envolvidos.

Além disso, foi apresentado o processo de busca na internet a trabalhos da área de educação musical que se relacionam com as obras de Goffman, bem como a análise de alguns artigos científicos internacionais publicados em periódicos sobre como os conceitos deste autor eram aplicados na nossa área. Ademais, foi apresentada a síntese das três obras mais citadas deste autor na pesquisa realizada, no intuito de esclarecer algumas concepções.

Espero que este trabalho possa contribuir para área da educação musical na medida em que apresenta reflexões sobre as formas que as pessoas se relacionam e como tais comportamentos são marcantes, mútuos e interdependentes. Assim, que tais aspectos nos ajudem a pensar mais na relação entre professores e alunos(as), entre alunos, entre professores e entre tantos outros envolvidos na relação educativo-musical.

## Referências

AHLKVIST, J. A. Music and cultural analysis in the classroom: introducing sociology through heavy metal. **Teaching Sociology**. Vol. 27. 1999, p. 126-144.

ALBERS, B. D.; BACH, R.; Rockin'soc: using popular music to introduce sociological concepts. **Teaching Sociology**. Vol. 31. 2003, p. 237-245.

201  
• ANGUS, V. D. The Commodification of Time in Two Art Worlds. **Symbolic interaction**. Vol. 22(4). 1999, p. 325-344.

BACK, M. "La Orquesta": Symbolic Performance in a Multilingual Community of Practice. **The Modern Language Journal**. Vol. 97, N. 2. 2013, p. 383-396.

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

COHEN, M. L. Harmony within the walls: Perceptions of worthiness and competence in a community prison choir. **International Journal of Music Education**. Vol. 30 (1). 2012, p. 46-56.

FORD, B. Approaches to performance: A comparison of music and acting students' concepts of preparation, audience and performance. **Music Performance Research**. Vol. 06. 2013, p. 152-169.

FRIERSON-CAMPBELL, C. Music asylums: wellbeing through music in everyday life. (Book Review). **Music Education Research**. Vol. 20, N. 2. 2018, p. 265-266.

FULCHER, J. The Concert as Political Propaganda in France an the Control of "Performative Context". **The Musical Quarterly**. Vol. 82, N. 1. 1998, p. 41-67.

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

\_\_\_\_\_. **Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise**. Petrópolis-RJ. Vozes. 2012.

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

LAGERLÖF, P.; WALLERSTEDT, C.; PRAMLING, N. Engaging children's participation in and around a new music technology through playful framing. **International Journal of Early Years Education**. Vol. 21, N. 4. 2013, p. 325-335.

LAGERLÖF, P.; WALLERSTEDT, C. 'I don't even dare to do it': problematising the image of the competent and musical child. **Music Education Research**. Vol. 21, N. 1. 2019, p. 86-98. • 202

MARK, Noah. Birds of a feather sing together. **Social Forces**. Vol. 77, N. 2. 1998

MARTINS, C. B. A contemporaneidade de Erving Goffman no contexto das ciências sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 26, N. 77. 2011, p. 231- 240.

NUNES, E. D. Goffman: contribuições para a Sociologia da Saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 19 (1). 2009, p. 173-187.

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

PEREIRA, M. G. D; GASTALDO, E.; VIEIRA, A.T. O legado de Goffman aos estudos da interação social. **Veredas Revista de Estudos Linguísticos**. Vol. 25, N. 1. 2021.

RANDLES, C. "What is a good musician?" An analysis of student beliefs. **Arts Education Policy Review**. Vol. 112. 2011.

REIZABAL, M. I.; GÓMEZ, M. B. When theory and practice meet: Avenues for entrepreneurship education in music conservatories. **International Journal of Music Education**. Vol. 38, N. 3. 2020, p. 352-369.

ROULSTON, K. Mapping the possibilities of qualitative research in music education: a primer. **Music Education Research**. Vol. 8, N. 2. 2006, p. 153-173.

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

SÖDERMAN, J.; FOLKESTAD, G. How hip-hop musicians learn: strategies in informal creative music making. **Music Education Research**. Vol. 6, N. 3. 2004, p. 313-326.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano, sociologia e educação musical: experiências no ensino superior de música. IN: LOURO, A. L; SOUZA, J. **Educação Musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo editorial. 2013, p. 11-30.

TRIANAFYLLAKI, A. Performance teachers' identity and professional knowledge in advanced music teaching. **Music Education Research**. Vol. 12, N. 1. 2010, p. 71-87.

WATSON, Rod. Quem matou Erving Goffman? **Veredas Revista de Estudos Linguísticos**. Vol. 25, N. 1. 2021.

203

•

WRIGHT, R. The Fourth Sociology and Music Education: Towards a Sociology of Integration. **Action, Criticism & Theory for Music Education**. Vol. 13, N. 1. 2014, p. 12-39

YOUNG, S.; PÉREZ, J. 'We-research': Adopting a wiki to support the processes of collaborative research among a team of international researchers. **International Journal of Music Education**. Vol. 30, N. 1. 2012, p. 3-17.

Recebido em 30/06/2022 - Aprovado em 21/02/2023

Como Citar

CHAGAS, A. Erving Goffman e a educação musical: um ensaio sobre obras, conceitos e ideias. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-66163. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66163>.



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

## **O uso da teoria da ação de Alfred Schütz em uma pesquisa em Educação Musical: possibilidades teóricas**

MARIA AMÉLIA BENINCÁ DE FARIAS

Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música. É mestra em Música, área de concentração Educação Musical, pela UFRGS, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jusamara Souza. Integra o Grupo de Pesquisas Educação Musical e Cotidiano desde 2014. Bacharel em Piano pela UFRGS. Atuou como bolsista de Iniciação Científica nos anos de 2009 à 2013, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gerling. Foi professora de piano e teclado na Fundação Municipal de Artes de Montenegro. Em abril de 2017, ingressa na carreira docente EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, lotada no Campus Porto Alegre. No mesmo ano, inicia curso de formação pedagógica pela UCS, encerrado no fim de 2018. Atualmente, cursa o doutorado em Música - Área de concentração: Educação Musical, sob orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jusamara Souza, com previsão de encerramento para março de 2023.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3607144280295461>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2929-2476>

## **RESUMO**

Neste ensaio, apresento as possibilidades que se estabelecem no uso da teoria da ação do filósofo e sociólogo Alfred Schütz para fundamentação de uma pesquisa em Educação Musical. Schütz define ação como uma conduta motivada e projetada, intrinsecamente ligada aos sujeitos que a executam. A partir da sua teoria, é possível estudar os motivos dos sujeitos, o momento da decisão e efeitos da ação em suas vidas, tendo os processos interpretativos dos indivíduos que a executam como centrais na análise. A pesquisa que me aproximou desta teoria busca compreender uma série de ações músico-pedagógicas na perspectiva das colaboradoras que as realizaram. A análise do campo, a partir da teoria da ação de Schütz, tem possibilitado compreender as relações entre os objetivos dos projetos e os motivos das colaboradoras, seus processos de decisão e os significados que elas atribuem às ações, ao refletirem sobre as experiências vividas. A fundamentação da pesquisa na obra de Schütz tem se mostrado profícua, apontando para um grande potencial de crescimento no diálogo entre a Sociologia e a Educação Musical.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Teoria da ação; Alfred Schütz, ação músico-pedagógica

## **ABSTRACT**

In this essay, I introduce the possibilities that are established with the use of the theory of action, from the philosopher and sociologist Alfred Schütz, in the grounding of a research in Music Education. Schütz defines action as a motivated and projected conduct, intrinsicality connected to the subjects who execute it. Through his theory, it is possible to study the subjects' motives, their decision's moment, and the action's effects in their lives, having the interpretative process from the ones who executed it, in the center of the analysis. The research that brought me closer from this theory seek to understand a serie of music-pedagogical actions, in the perspective of the collaborators who produced them. The field's analyses, from Schütz theory of action, has enabled to understand the relations between the projects' objectives and the collaborators' motives, their decisions' process, and the meanings that they attribute to the actions, when reflecting about their lived experiences. The research grounding in Schütz work has been fruitful, pointing to a great growing potential in the dialogue between Sociology and Music Education.

• 206

## **KEYWORDS**

Theory of action, Alfred Schütz, music-pedagogical action.

Este ensaio apresenta uma leitura que faço da teoria da ação de Alfred Schütz, a partir das possibilidades levantadas na minha pesquisa de doutorado, em andamento, alinhada com a Sociologia do Cotidiano na Educação Musical. Esse formato de ensaio, como recomenda Barros, traz “um ponto de partida para a interlocução e o debate. Tem, portanto, natureza fortemente dialógica, é processo de construção de sentido em que os envolvidos são coautores de um conteúdo negociado e efetivado no ato de formulação e recepção textuais” (BARROS, 2011, 334). Assim, ao propor esta leitura, coloco tal perspectiva para diálogo e debate na “praça” acadêmica, buscando reformular, fortalecer ou até mesmo refutar as possibilidades que tenho vislumbrado no decorrer da pesquisa.

## **1. A pesquisa de doutorado e a linha de pensamento até**

### **Schutz**

A pesquisa que originou a presente leitura iniciou em março de 2019, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jusamara Souza, no programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo a Educação Musical como área de concentração.

Iniciei o doutorado dois meses após ter atuado como voluntária em um acampamento de música para meninas. Nele, em uma semana, meninas dos 7 aos 17 anos, orientadas por mulheres voluntárias, experientes em música e produção cultural, aprendem um instrumento, formam uma banda, compõe e apresentam uma música inédita – tudo sem qualquer exigência de experiência musical para as campistas (como são chamadas as meninas participantes). O acampamento ocorreu em janeiro de 2019 e eu atuei nele como instrutora de teclado eletrônico e cuidando do acompanhamento e organização de uma das bandas de campistas, mimetizando o que seria a função de uma empresária no ramo musical. As características do projeto, muito diferentes do que eu já havia vivido como estudante ou como professora, chamaram minha atenção, tornando-o um interesse de pesquisa para mim.

Procurei me aproximar das coordenadoras para entender melhor seu funcionamento. Nessa aproximação, elas me convidaram para ajudá-las com uma outra ideia que tinham em mente: um acampamento de música para

207

•

mulheres adultas, com características semelhantes ao acampamento para as meninas mais jovens. O convite ocorreu em maio de 2019 e a ele seguiu-se um período de quase um ano, no qual me mantive junto ao grupo. O que começou com uma atuação voluntária no acampamento de música para meninas, tornou-se uma participação contínua em outros projetos que foram, em conjunto, delineando o que veio a ser o campo empírico da pesquisa. A estes projetos, eu comecei a me referir como *ações*.

Inicialmente, havia um interesse no acampamento de música para meninas. Quando eu me juntei às mulheres que realizavam a ação, me envolvendo cada vez mais na organização de outros projetos, eu percebi como a existência daquele grupo, dedicado à organização de ações envolvendo música e mulheres, era importante na vida das suas integrantes. Assim, alinhei meu olhar com o delas e cheguei ao seguinte objetivo geral da pesquisa: compreender as *ações músico-pedagógicas* exclusivas para pessoas do gênero feminino, ocorridas em Porto Alegre, entre 2019 e 2020, na perspectiva das colaboradoras que as promoveram.

Para chegar a esse objetivo, adotei uma metodologia qualitativa (MELUCCI, 2005, PIRES, 2014), tendo as entrevistas (OAKLEY, 1981, 2015, LIMERICK; BURGESS-LIMERICK; GRACE, 1996) como principal ferramenta de construção de dados. A pesquisa contou com dez colaboradoras, entrevistadas entre dezembro de 2019 e maio de 2020. Realizei uma entrevista com cada colaboradora, chegando a um total de 14 horas e 20 minutos de gravações e 214 páginas de transcrição, organizadas em um caderno de entrevistas.

Nas primeiras apresentações da pesquisa, tanto nas comunicações feitas em 2020 quanto na qualificação, defendida em maio de 2021, utilizei a expressão “ações músico-pedagógica”. Foram nessas exposições do trabalho em andamento que os questionamentos acerca dessa expressão surgiram: o que eu queria dizer com “ações músico-pedagógica”?

Em função disso, comecei a buscar possíveis fundamentações que poderiam me amparar no entendimento do que eu queria dizer com essa expressão. Durante essa busca, no decorrer das reuniões do grupo de pesquisa<sup>1</sup>, leituras e, especialmente, nas orientações com a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jusamara

---

<sup>1</sup> O grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano, o qual integro desde 2014, é liderado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jusamara Souza e existe desde 1996. O grupo, que realiza reuniões semanais, é um importante espaço de formação em pesquisa e as discussões desenvolvidas ali têm tido um papel central no desenvolvimento do meu doutorado.

Souza eu cheguei à obra de Alfred Schütz. O pensamento desse filósofo e sociólogo alemão já vinha integrando as referências das pesquisas de alguns colegas (PRESSER, 2013; VIEIRA, 2017), bem como discussões do grupo. Sua obra já estava próxima, quando, em uma orientação, a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jusamara Souza sugeriu a leitura da teoria da ação de Schütz como uma possível fundamentação, não só para responder às perguntas em torno da expressão ‘ação músico-pedagógica’, mas para a análise dos dados de forma geral. E de fato, pelos motivos que explicarei nas seções a seguir, à medida que eu me aprofundei nas leituras de Schütz, encontrei em sua obra não apenas um amparo teórico para o meu entendimento do que seria uma ação músico-pedagógica, mas toda uma fundamentação que me ajudaria a responder aos objetivos da minha pesquisa, a partir dos dados produzidos nesse campo empírico.

## **2. A teoria da ação de Schütz – aspectos essenciais**

Para Schütz, os processos interpretativos dos indivíduos, bem como suas consequências, figuram no centro da análise sociológica. Santos, estudioso da obra de Schütz, detalha:

O empreendimento sociológico, segundo Schütz, deveria ser, primordialmente, o de analisar como se dá esse processo interpretativo do sujeito sobre a realidade e suas consequências na configuração da sociedade e de todos os fenômenos sociais. Uma implicação prática dessa maneira de se compreender a sociedade e conceber o empreendimento da investigação sociológica é analisar fenômenos sociais específicos, partindo-se dos diferentes significados que os indivíduos atribuem a suas experiências (SANTOS, 2018, p. 14).

Alinhada a essa perspectiva, minha pesquisa analisa fenômenos sociais específicos – ações músico-pedagógicas pensadas por e para pessoas do gênero feminino – partindo dos significados atribuídos pelas colaboradoras que as organizaram. Pela natureza do fenômeno, fundamento minha análise na teoria da ação de Schütz, que irei detalhar a seguir.

## 2. 1. Definição de termos básicos

Para melhor compreender esta teoria, é preciso definir, mesmo que de forma bastante simplificada, alguns termos básicos, essenciais para o entendimento do pensamento proposto. São eles: estoque de conhecimento, relevância, tipificações, conduta, ação e ato.

O *estoque de conhecimento* representa o conjunto do nosso conhecimento sedimentado a partir das nossas próprias experiências e das vivências “transmitidas por nossos pais e professores, as quais, na forma de ‘conhecimento à mão’, funcionam como um código de referência” (SCHÜTZ, 1979, p. 72). As *relevâncias* e *tipificações*, por sua vez, organizam o nosso estoque de conhecimento. As relevâncias tratam dos nossos interesses, que motivam “todo nosso pensar, projetar, agir e que, portanto, estabelecem os problemas a serem solucionados pelo nosso pensamento e os objetivos a serem atingidos por nossas ações”. (SCHÜTZ, 1979, p. 110). Já as tipificações organizam os “tipos”, através dos quais lemos o mundo cotidiano. Como explica Schütz (1979, p. 115), “o mundo fatural da nossa experiência [...] é vivenciado, desde o início, como típico”. Os objetos conhecidos por nós instituem-se como “tipos” na nossa percepção, que, por sua vez, antecipa, até certo ponto, a experiência desse objeto. Entretanto, cabe destacar, o processo de tipificação não comporta a individualidade e a especificidade da experiência concreta. “Tipos” são, portanto, ideias abstratas que fazem referência a objetos reais, não sendo nem fixos nem imutáveis.

Passando ao próximo termo, *conduta*, Schütz (1979, p. 123) o define como expressão que “se refere a todos os tipos de experiências espontâneas com significado subjetivo” (SCHÜTZ, 1979, p. 123). A conduta, como um comportamento espontâneo, não implica “nenhuma referência à intenção” (SCHÜTZ, 1979, p. 123). No momento em que se estabelece uma intenção, esta conduta passa a ser lida como uma *ação* (Ibidem.). A ação, portanto, “designará a conduta humana como um processo em curso, que é projetado pelo ator com

• 210

antecedência, isto é, com base num projeto preconcebido” (SCHÜTZ, 1979, p. 138). A execução desta ação será chamada de *ato*, ou seja, “o resultado desse processo em curso, isso é, a ação realizada ou o estado de coisas provocado por ela” (SCHÜTZ, 1979, p. 138).

## 2. 2. Os motivos da ação

Se podemos afirmar que as ações “são comportamento motivado” (SCHÜTZ, 1979, p. 124), um aspecto relevante na análise da ação é a compreensão dos motivos que a sustentam. Schütz organiza estes motivos em duas classes: “motivos a-fim-de” e “motivos porque”<sup>2</sup> (SCHÜTZ, 1979, p. 124).

Os “motivos a-fim-de” representam “o estado de coisas, o fim, em função do qual a ação foi levada a cabo” (SCHÜTZ, 1979, p. 124). Ligam-se ao “ato projetado, isto é, o estado de coisas pré-imaginado que será acarretado pela ação futura” (Ibidem.). Para o autor, os motivos a-fim-de motivam “a ‘*palavra de ordem*’ voluntária, a decisão: ‘Vamos!’, que transforma a fantasia interior em desempenho ou ação que afeta o mundo exterior” (Ibidem., grifos no original). Já a gênese do projeto no qual a ação se sustenta é motivada pelos “motivos porque”. Essa classe de motivos remete às experiências passadas do sujeito, sedimentadas em seu estoque de conhecimento, que “determinaram que ele agisse como agiu” (SCHÜTZ, 1979, p. 125).

É importante destacar que ação e projeto não são sinônimos – embora eventualmente as palavras sejam usadas de forma intercambiáveis. A ação baseia-se em um projeto que, dentro do escopo da ação, é planejado e executado com base no estoque de conhecimento do sujeito, em função do estado de coisas futuro que se espera atingir. O projeto em si, como sequência de eventos planejadas, com sua lógica interna, sempre tem um objetivo final a se atingir. Sua existência e execução na realidade, por sua vez, depende dos

---

<sup>2</sup> No original, “in-order-to and because motives” (SCHÜTZ, 1962, p. 69). Na tradução para o português sendo utilizada nesta pesquisa (SCHÜTZ, 1979, p. 125), “because motive” aparece como “motivo por que”. Entretanto, a tradução mais próxima de “because” é “porque”, uma vez que *because* é utilizado para apresentar respostas e não questionamentos – para o qual utiliza-se “*why*”. Por isso, opto por utilizar “motivos porque”, por entender que essa tradução está mais correta e aproxima-se mais do que propõe Schütz para o conceito.

motivos e do estoque de conhecimento dos sujeitos que criam e projetam. A teoria da ação ajuda a compreender a interrelação entre o projeto como conhecimento organizado e os sujeitos que geram esse conhecimento e executam (ou não) esse projeto.

As ações do campo podem ilustrar os pontos elencados nos parágrafos anteriores. O “estado de coisas pré-imaginado” (SCHÜTZ, 1979, p. 124), almejado pelas mulheres que realizam a ação – seus “motivos a-fim-de” – liga-se, no geral, com o fortalecimento da autoestima e capacidade de expressão das pessoas do gênero feminino como um todo e/ou delas mesmas, como indivíduos mulheres. Elas então deliberam entre projetos em potencial que possam levar a esse estado futuro almejado e decidem engajar-se nesses acampamentos de música exclusivos para pessoas do gênero feminino, cujo objetivo, como projeto, é oportunizar a prática musical como forma de expressão, em um espaço seguro e acolhedor, sem qualquer exigência em termos de conhecimento musical anterior.

A escolha da música, por sua vez, como principal ferramenta para alcançar esse estado futuro almejado, relaciona-se com suas histórias de vida. Pode-se pensar muitas maneiras de fortalecer a livre expressão das mulheres, mas a escolha pelos acampamentos, ações músico-pedagógicas exclusivas para pessoas do gênero feminino, liga-se aos recursos e percursos das colaboradoras, um percurso onde a expressão artística e o apoio mútuo entre as mulheres sempre teve um papel relevante.

• 212

### **2. 3. O processo de escolha e a tomada de decisão**

Este processo de *decidir* ou *escolher* por algo, ligado a qualquer ação levada a cabo, também é objeto de análise de Schütz. O autor, a partir do pensamento de John Dewey, aponta como, de maneira geral, seguimos um passo após o outro em nossa vida cotidiana, sem refletir sobre tal sequência, até que um problema surja e nos obrigue a deliberar (SCHÜTZ, 1979, p. 132). Quando este fluxo é interrompido, consideramos uma série de possibilidades para transpor tal problema, e dentre estas possibilidades, precisamos decidir por aquela que entendemos que nos dará maior chance de sucesso ou que será a mais adequada à presente situação. Para decidir entre essas diversas possibilidades, fazemos o que Dewey chama de um “ensaio dramático da ação futura” (Ibidem.). Schütz desenvolve essa ideia:

De fato, não podemos descobrir qual das alternativas levará ao fim desejado sem imaginar esse ato como se já tivesse sido terminado. Assim, mentalmente, temos de nos colocar num estado de coisas futuro que consideremos como já realizado, embora sua realização fosse o fim dessa ação que contemplamos. Só considerando o ato como realizado podemos julgar se os meios contemplados para realizá-lo são ou não apropriados, ou se o fim a ser realizado se acomoda a nosso plano geral de vida (SCHÜTZ, 1979, p. 132).

Schütz denomina essa técnica como “pensar no tempo futuro perfeito” (SCHÜTZ, 1979, p. 132). Imaginamos como será engajar-se em determinada ação, como será seu processo, suas consequências em nossas vidas após o seu término, qual a necessidade de estar nela ou não. Entretanto, há uma imensa diferença entre uma ação imaginada e uma realizada. Toda antecipação do ato traz muitas lacunas, diversas possibilidades e poucas certezas, que apenas a sua realização poderá resolver: “o ator só retrospectivamente verá se seu projeto passou no teste ou se provou ser um fracasso” (Ibidem.). Além disso, “o ato de fato terminado é irrevogável, e as consequências têm de ser suportadas, tendo ele tido sucesso ou não” (Ibidem.).

Schütz distingue ainda a ideia de escolha racional e conhecimento racional. A ideia de um conhecimento racional implicaria o conhecimento de todos os elementos dentro os quais o ator tem que escolher, enquanto “a escolha em si só é racional quando o ator seleciona, dentre todos os meios ao seu alcance, o mais apropriado para realizar o fim intencionado” (SCHÜTZ, 1979, p. 133). Um fator não está necessariamente ligado ao outro. Eventualmente, o desejo de participar será tão grande, que mesmo quando as informações são mínimas e o ‘ensaio dramático’ da ação no tempo futuro perfeito é precário, o sujeito poderá decidir participar, como num ‘salto de fé’: existe uma deliberação racional de participar, embora o conhecimento da ação não esteja totalmente racionalizado.

Decidir participar de uma das ações músico-pedagógica em questão, mesmo não tendo clareza de todos os aspectos que envolvem o projeto, parece ser algo razoavelmente comum entre as colaboradoras. Por isso, a decisão de permanecer na equipe de execução das ações, tendo participado e, conseqüentemente, tendo um maior conhecimento do que elas se tratam, é tão

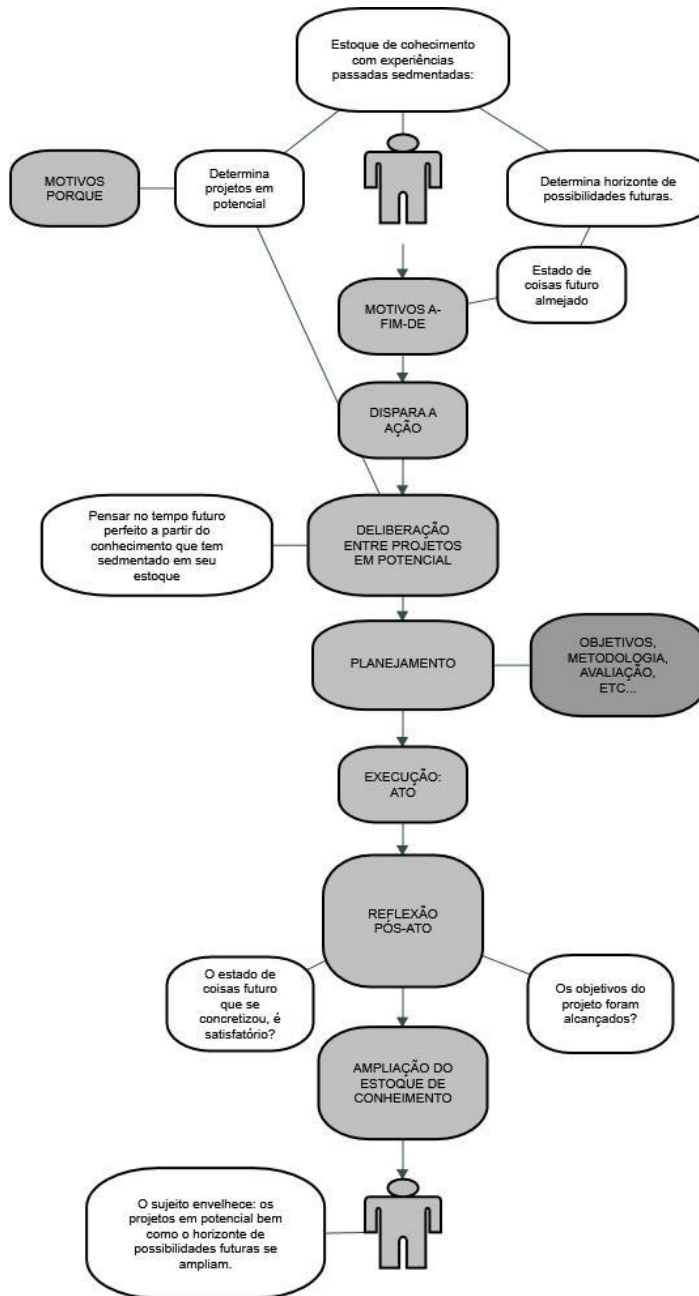
relevante e, às vezes, mais significativa do que a própria decisão de se engajar, em primeiro lugar. Nesse sentido, uma das colaboradoras, que permanece desde a primeira edição do acampamento de música para meninas, relata:

A equipe diminuiu [depois da primeira edição], pela demanda mesmo, que o projeto dá. Ele demanda muito, você precisa ter tempo para se dedicar ao projeto. Não adianta só achar que o projeto é muito legal, que o projeto é muito importante e que você quer muito trabalhar, se você não tiver TEMPO para trabalhar nele. Ele é um projeto que demanda MUITO tempo. E assim, a [voluntária A] quase não tem tempo nem para a filha dela. A [voluntária B] era outra, fazendo todos os projetos da cidade, de lei de incentivo, não conseguia, também, se dedicar. E a [voluntária C], com duas filhas, sozinha, mãe solteira. Ela não conseguia também ter tempo para se dedicar (Caderno de entrevistas, 2019/2020).

Os exemplos trazidos pela colaboradora dão indícios de uma situação na qual as voluntárias em questão, ao fazer a escolha racional de participar, não tinham tanto conhecimento do projeto. O ensaio no tempo futuro perfeito realizado por elas não deu conta de prever a carga de trabalho demandada para a colaboração voluntária no acampamento, levando a um resultado insatisfatório na acomodação do projeto em suas vidas cotidianas. Diante dessa situação, e agora com mais informações, estas voluntárias decidiram, após o encerramento da primeira edição, não integrar mais a equipe de execução do projeto, na realização das edições seguintes.

Desenvolvi até aqui, alguns aspectos essenciais da teoria da ação de Schütz, reproduzidos no esquema a seguir (Figura 1). O eixo central apresenta uma linha do tempo, de um sujeito quando decide iniciar uma ação até o ponto após a execução do projeto, quando ele se encontra com seu estoque de conhecimento ampliado. Na próxima seção, irei propor uma breve aproximação ao que tem se passado no campo empírico para discutir de que formas esta teoria tem contribuído para a fundamentação da minha pesquisa em Educação Musical.

• 214



215

•

Figura 1. Representação gráfica dos aspectos essenciais da teoria da ação de Schütz. Produção autoral, 2022

### 3. A teoria da ação na pesquisa

Primeiramente, cabe uma reflexão sobre a terminologia “ação músico-pedagógica”. Penso a ação como uma unidade de fenômeno, um processo com início, meio e fim, intimamente ligado aos sujeitos que o executam. A ação estabelece-se a partir da decisão de mobilizar-se em função de um estado de coisas futuro almejado, que leva à deliberação entre projetos em potenciais para chegar-se a esse estado futuro. Por sua vez, uma ação caracterizada como músico-pedagógica terá aspectos predominantemente ligados à pedagogia da música, entendida aqui a partir de Kraemer (2000, p. 51), que afirma que ela “se ocupa com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão”. Uma ação que possa ser caracterizada de alguma forma dessa maneira, seja em função dos motivos que a disparam e/ou do projeto que a fundamenta, pode ser compreendida como uma ação músico-pedagógica.

No caso do acampamento de música para meninas, pelo menos duas voluntárias que tiveram papéis muito relevantes na criação das ações na cidade, preocuparam-se em afirmar que o objetivo dos acampamentos não é, realmente, *ensinar música*. O que elas desejam é fortalecer meninas e mulheres, para que elas consigam cada vez mais se expressar com confiança e buscar aquilo que elas desejam, o que quer que seja. Elas veem a prática musical como uma das muitas ferramentas possíveis para esse fim, e optam por ela porque ela faz parte da história delas; mas elas entendem que o mesmo objetivo poderia ser alcançado de outras formas, por exemplo, por ações envolvendo fotografia, esportes, dança. Como defende uma terceira voluntária:

Durante muitos anos a mulher ficou relegada a ficar em casa cuidando dos filhos e cozinhando [...]. Então qualquer tipo de trabalho que elas tomem a frente, é importantíssimo ainda hoje. [...] é muito relevante que mulheres tomem a frente, façam tudo que tiver que fazer, para acabar com esses estigmas e essas convenções que estão muito ultrapassado. Vamos evoluir, sabe? (Caderno de entrevistas, 2019/2020).

O que é importante para essas mulheres, portanto, é ‘tomar a frente’. Em função das suas vivências, elas decidem se dedicar a ações músico-

• 216

pedagógicas para oportunizar que mais pessoas do gênero feminino consigam expressar-se através da música; e elas optam por estabelecer espaços exclusivos para mulheres por entenderem que, sendo a área da música, um espaço muito masculinizado<sup>3</sup>, existe uma demanda e uma necessidade por tais espaços, onde meninas e mulheres consigam sentir-se seguras e confortáveis para expressar-se sem sentir-se intimidadas pela presença masculina.

Assim, ainda que o motivo a-fim-de que disparou a organização das ações não seja um motivo músico-pedagógico, elas optaram por projetos músico-pedagógicos exclusivos para pessoas do gênero feminino como os meios mais adequados para se alcançar o estado de coisas futuro almejado. Cabe apontar que o entendimento de que projetos dessa natureza possam contribuir para questões que transcendem a capacidade musical não surgiu no vácuo. Há um contexto histórico que tipificou práticas musicais como, até certo ponto, 'transformadoras' (palavra recorrentemente usada pelas colaboradoras para falar das ações no campo). No contexto destes acampamentos, essa tipificação estabeleceu-se especialmente ao longo dos anos 70, com o movimento punk na Inglaterra (HIGGINS, 2012, REDDINGTON, 2004) e, nos anos 90, com o movimento Riot Grrrl, nos Estados Unidos (ALI, 2012, O'SHEA, 2012). No campo científico da Educação Musical, destacam-se especialmente os estudos sobre a *Community Music* (HIGGINS, 2012, BANNFFY-HALL; HILL, 2017), que se dedicam a compreender as metodologias, resultados e significados de práticas musicais coletivas, que se estabelecem em projetos orientados a causas sociais e políticas.

Outro ponto relevante que contribuiu para a aproximação à teoria da ação de Schütz é o fato de que ser voluntária nestes projetos envolve uma *tomada de decisão* de todas as suas integrantes. Em se tratando de ações voluntárias, as colaboradoras não são pagas para estar lá e não têm nenhum motivo burocrático que demande sua participação. Elas precisam decidir alterar o curso da sua vida cotidiana, por livre e espontânea vontade, para engajar-se

---

<sup>3</sup> Pesquisa realizada pelo instituto DATASIM, "Mulheres na Indústria da Música no Brasil: Obstáculos, Oportunidades e Perspectivas" (2019), apresenta dados sobre as complexas condições da participação feminina na indústria musical brasileira. Disponível em <https://assets-dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2020/12/DATASIM-2019-Mulheres-na-Industria-da-Musica-no-Brasil-Obsticulos-Oportunidades-e-Perspectivas.pdf> . Acesso em 12 jun. 2023

nessas ações. Essa decisão é precedida por uma série de eventos particulares que levam elas a se confrontar com a possibilidade de participar. A ação, portanto, começa antes da sua entrada na equipe que executa os projetos; ela começa com o estabelecimento dos motivos a-fim-de que as levam a deliberar entre projetos em potencial, que as levarão ao estado de coisas projetado. Como conta uma colaboradora:

Eu estava em um momento da minha vida que eu fiz uma mudança bem radical. Eu achava que eu já tinha feito todas as minhas escolhas e que a minha vida só ia andar, 'agora é só subir a montanha', e na verdade teve uma avalanche, eu rolei de novo, fui para o outro lado da montanha, vi um vale gigantesco, disse, 'nossa gente, onde eu estava??'. E aí eu me permitir fazer, me dei tempo de fazer coisas que antigamente eu não me dava tempo. Aí eu decidi que eu ia parar uma semana, para fazer aquilo, para me dedicar (Caderno de entrevistas, 2019/2020).

Esta voluntária relata um descontentamento com o lugar em que ela se encontrava na sua vida. Buscando mudar essa situação, ela almejava 'parar' um tempo para se dedicar a um outro projeto e chegar a uma nova perspectiva de estado de coisas futuro no qual ela se encontraria mais satisfeita com as escolhas feitas. Os acampamentos, como ação voluntária e imersiva, surgiam como uma oportunidade interessante e possível para ela, que, pelo conhecimento que tinha do projeto, entendia que poderia viver ali uma experiência divertida e pedagógica, na companhia de mulheres que ela conhecia e admirava:

Eu sabia que esse trabalho específico (o acampamento de música para meninas), pelo menos eu ia me divertir muito, eu tinha essa sensação de que eu ia me divertir. E que ia aprender com elas também, alguma coisa, porque eu admirava muito elas musicalmente, e daí eu pensei, bom, vamos estar nesse ambiente, alguma coisa eu vou aprender também (Caderno de entrevistas, 2019/2020).

O objetivo do acampamento, como projeto, é ajudar meninas a aprenderem instrumentos, compor e tocar em uma banda, orientadas exclusivamente por mulheres. Não foi nisso que essa voluntária pensou quando ela decidiu participar. Ela decidiu fazê-lo porque sentia-se insatisfeita com sua vida até então e contava com essa ação imersiva a-fim-de interromper esse fluxo e repensar seus projetos futuros. Ela optou por essa ação porque conhecia o projeto e as mulheres que o coordenavam, as admirava musicalmente e tinha a expectativa de se divertir e aprender com elas. Significados sedimentados e expectativas futuras se entrelaçaram, de forma que o projeto, com seus objetivos particulares, fizeram sentido com os motivos da colaboradora para se engajar na ação.

Tendo participado e sendo convidadas, nas entrevistas, a refletir sobre os efeitos das ações em suas vidas, a maioria das voluntárias compartilhou uma percepção de surpresa: elas não esperavam por vivências tão intensas, que as impactariam como impactaram. O que se imaginava do estado de coisas futuro e o que foi efetivamente alcançado revelaram-se situações diferentes, surpreendendo as colaboradoras, em sua maioria, de forma positiva.

Essa surpresa pode significar, entre muitas coisas, que as ações que integram o campo representam situações tão particulares, que as tipificações no estoque de conhecimento de uma pessoa que nunca participou, não dão conta de se aproximar do que a ação provoca. Nossas tipificações são resultado de experiências vividas e/ou transmitidas a nós. Quando carecemos de tipificações, nossas projeções revelam-se precárias. Porém, uma vez vivida a experiência, o estoque de conhecimento se reorganiza, e o horizonte de possibilidades se amplia, possibilitando uma gama maior de projeções. Se, por exemplo, antes da ação uma colaboradora entendesse que não tinha condições de contribuir musicalmente, é possível que, após a ação, essa percepção se modifique.

As colaboradoras levantaram algumas características que elas entendem que contribuem para os impactos sentidos como transformadores por elas. Uma dessas características é a imersão proporcionada pelos acampamentos. Uma colaboradora, por exemplo, relata como a experiência vivida contribuiu para ela mesma perceber-se apropriando-se de conhecimentos musicais, mesmo estando lá como voluntária numa função que não está diretamente ligada à prática musical.

[...] eu acho que o método que é criado ali dentro também... Ele incentiva a isso, ele é todo feito para isso, não existe uma outra coisa lá dentro que não seja isso. Então você está ali para viver isso. Mesmo eu, que era empresária, que não era uma função diretamente ligada a um instrumento musical, eu estava cuidando delas quando elas faziam a composição, a hora do ensaio, a hora da letra [...]. Então, mal ou bem, você vive uma imersão, nesse universo musical. E para mim foi muito transformador, eu nunca tinha vivido isso (Caderno de entrevistas, 2019/2020).

A essa característica, soma-se a convivência quase exclusiva com outras mulheres, que acontece nos dias do acampamento. Essa intensa convivência com seus pares contribui para estabelecer um sentimento de identificação e empatia entre si, como reflete essa colaboradora:

A sintonia com as pessoas envolvidas talvez não fosse tão grande, se tivesse um monte de homem no meio. Na semana do acampamento, a gente chega em casa, ouve a voz do marido e acha esquisito. É muito doido... E, não adianta, você está ali com as suas semelhantes. O entendimento do que a outra passa é muito maior, um homem nunca vai entender que você tem medo de andar na rua, sozinha, de noite. Claro que entende, mas não entende o sentimento, sabe? [...] já tem uma empatia natural, mesmo que você não vá com a cara de uma pessoa, de uma menina, por qualquer motivo, tem aquele sentimento, a gente passa pelas mesmas coisas ruins (Caderno de entrevistas, 2019/2020)

• 220

Além disso, o fato de tratar-se de mulheres com diferentes vivências, que podem vir a estabelecer-se como novos modelos para voluntárias e campistas, também é apontado como relevante para as integrantes do grupo. Como destaca uma mensagem enviada no grupo das voluntárias, antes da edição de 2019:

[...] eu queria dizer para as meninas que estão estreando como voluntárias: aproveitem. Aproveitem demais. Eu lembro no primeiro acampamento que as voluntárias falaram que muda vidas e, sério, MUDA! Então aproveitem cada momento. Almoquem juntas, tomem café juntas, mas também se sintam a necessidade de ficar mais sozinha fiquem, conversem, se conheçam, vocês estão *rodeadas de mulheres muito mais incríveis do que vocês estão imaginando*. Podem dar o máximo de vocês para o acampamento, porque podem ter certeza absoluta que vai tudo voltar em dobro pra vocês em amor, experiência e vivência mais incrível da vida de vocês (Diário de campo, 2021, grifo nosso).

A fala ‘rodeada de mulheres muito mais incríveis do que vocês estão imaginando’, destacada na citação anterior, é um exemplo de como a convivência com outras mulheres é celebrada. Ao ver essa outra pessoa, que uma voluntária reconhece como uma semelhante, fazendo coisas que ela não imaginaria para si, ela tem a possibilidade de se inspirar a tentar fazer coisas que antes, por falta de referências, sequer imaginaria. O transformador dessa experiência está em justamente ser confrontada com novas tipificações possíveis de si, levando a uma reorganização do próprio estoque de conhecimento, no encontro e convivência com outras mulheres e, também, com as próprias crianças. Ilustrativo da situação posta, é o seguinte relato:

221

•

E aí, por causa desse show (de encerramento do acampamento de música para meninas), eu voltei para [cidade] e eu disse, ‘eu vou tocar!’ Minha baixista era menor que o baixo, tinha oito anos, no fim, no último dia de aula, ela tinha esparadrapo em todos os dedos, porque doía, né? E aí eu pensei, por que que eu não estou tocando, entende? E estou lá, achando que eu não posso tocar minhas três notas. Na verdade, elas me empoderaram, para mim, o processo todo, às vezes eu acho que é mais empoderador para as adultas do que para as crianças (Caderno de entrevistas, 2019/2020).

O sentimento de que os acampamentos muitas vezes são tão ou mais transformadores para as voluntárias adultas do que para as participantes crianças é compartilhado por outras colaboradoras: “Para a gente também é

muito libertador! Eu acho que talvez a gente se salve tanto quanto elas. Tanto quanto as campistas” (Caderno de entrevistas, 2019/2020). Talvez elas se sintam dessa forma porque o objetivo do projeto em si é centrado nas campistas, e não nas voluntárias – e, apesar disso, elas percebem-se, no estado de coisas atingido, tão contempladas pela ação quanto as próprias crianças.

#### **4. Considerações finais**

A teoria da ação de Schütz tem se revelado um aporte teórico fundamental para a compreensão das ações músico-pedagógicas que integram o campo. Sua principal contribuição tem sido a de trazer o sujeito para o centro da análise, buscando compreender os projetos músico-pedagógicos em questão na perspectiva das mulheres que os executam. Tais projetos, ainda que guardem uma lógica interna de passos a serem seguidos para chegar a determinados objetivos, não existem de forma independente e autônoma: eles são postos em prática em função dos motivos dos sujeitos que nele se engajam, após deliberações pessoais, baseadas nas relevâncias e tipificações que organizam seus estoques de conhecimento.

Quando analisamos os motivos que levaram estas mulheres a optarem pela execução de tais projetos, podemos nos aprofundar melhor na análise dos significados que elas atrelam a tais ações músico-pedagógicas. Os dados mostram que seus motivos vão além do que propõe os principais objetivos dos acampamentos musicais. Nas ações, elas se dedicam a práticas músico-pedagógicas, mas elas as procuram por razões que vão além do simplesmente ter acesso a tais práticas. Seus motivos falam de autoestima, fortalecimento da sua capacidade de expressão, necessidade de encontrar novos modelos e reencontrar-se. É isso que elas buscam quando procuram as ações; e suas experiências passadas, sedimentadas no seu estoque de conhecimento, fazem com que a música, como ferramenta, faça sentido para se chegar a esse estado de coisas futuro almejado.

Nesse sentido, a teoria da ação de Schütz contribui ao fornecer um aparato teórico que nos permite compreender estas interconexões entre projetos músico-pedagógicos e os motivos dos sujeitos que nele se engajam, nos possibilitando levantar questionamentos como: quais motivos um projeto músico-pedagógico tem condições de atender? Como conhecer os motivos dos

sujeitos? Como adequar motivo ou projeto, quando inadequações se estabelecem?

Além disso, outros conceitos da linha sociológica de Schütz, como estoque de conhecimento, relevâncias e tipificações, também nos fornecem ferramentas teóricas importantes para analisar os efeitos das ações na realidade cotidiana dos envolvidos. Uma vez encerrada a ação, o sujeito tem condições de olhar para trás e refletir sobre as formas como ele foi impactado pelo processo, podendo inclusive avaliar o sucesso ou fracasso da ação. Nesse sentido, cabe destacar que a percepção positiva ou negativa desse resultado não se liga ao sucesso do projeto em si. O projeto pode alcançar seus objetivos, mas levar a um estado de coisas negativo para um determinado sujeito – como parece ter sido o caso, por exemplo, das voluntárias que optaram por não participar mais dos projetos, após a primeira edição dos acampamentos de música para meninas.

A leitura que faço aqui da teoria da ação de Schütz começa a partir de uma pesquisa em andamento específica, mas não ficará restrita a ela. À medida que me aprofundo no diálogo profícuo com este autor, mais se fortalece a minha convicção do grande potencial de crescimento que se estabelece aqui, para ambas as áreas de conhecimento. Em especial, para a Educação Musical, a obra de Schütz fortalece os argumentos da importância da perspectiva do sujeito e das teorias do cotidiano na compreensão dos processos de aprendizagem musical, aprendizagem esta que “não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída das experiências que nós realizamos no mundo” (SOUZA, 2008, p. 7). O processo músico-pedagógico, não ocorre de forma isolada, mas num contexto social complexo. A teoria da ação de Schütz estabelece-se, portanto, como mais uma fundamentação sobre a qual firmar nossa compreensão das aprendizagens musicais no cotidiano dos sujeitos.

223

•

## Referências

ALI, Nyala. From Riot Grrrl to Girls Rock Camp: Gendered Spaces, Musicianship and the Culture of Girl Making. **Networking Knowledge: Journal of the MeCCSA**

Postgraduate Network Reino Unido, v. 5, n. 1, p. 141-160, fev. 2012. Disponível em: <<https://ojs.meccsa.org.uk/index.php/netknow/article/view/251>>. Acesso: 18 ago 2020.

BANFY-HALL, Alicia; HILL, Burkhard. Community Music: Eine Einführung. **Kulturelle Bildung Online**. 2017. Disponível em: <<https://www.kubi-online.de/artikel/community-music-einfuehrung>> Acesso: 2 de junho 2022.

BARROS, Kazue Saito Monteiro de. Réplica 1 - O que é um Ensaio? **Revista Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2. Curitiba, p.333-337, mar.-abr., 2011.

HIGGINS, Lee. **Community Music: in theory and in practice**. Oxford University Press, 2012.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. **Em Pauta**. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

LIMERICK, Brigid; BURGESS-LIMERICK, Tracey; GRACE, Margaret. The politics of interviewing: power relations and accepting the gift. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 9, n. 4, p. 449-460, 1996. Disponível em <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0951839960090406>> Acesso: 12 jul. 2021

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura. In.: MELUCCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura**. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-42.

OAKLEY, Ann. Interviewing women: a contradiction in terms. In: ROBERTS, Helen. **Doing Feminist Research**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1981. p. 30-61

OAKLEY, Ann. Interviewing women again: power, time and the gift. **Sociology**. V. 50, no. 1, pp. 195-213. Londres: SAGE Journals. 2016. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0038038515580253>> Acesso: 22 abr. 2021

O'SHEA, Susan. Feminist Music Worlds: Riot Grrrl, Ladyfest, and Rock Camp for Girls. **New Left Project**, [s.l.]: [s. n.], p. 1-8, jan. 2012. Disponível em:

<[https://www.academia.edu/1291408/Feminist\\_Music\\_Worlds\\_Riot\\_Grrrl\\_Ladyfest\\_and\\_Rock\\_Camp\\_for\\_Girls](https://www.academia.edu/1291408/Feminist_Music_Worlds_Riot_Grrrl_Ladyfest_and_Rock_Camp_for_Girls)>. Acesso 25 ago 2020.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. de Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. pp. 43-94

PRESSER, Jean. **Formação de músicos no Bacharelado em Música Popular**: um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em música – Educação Musical). UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/87676>> Acesso: 12 jun. 2023

REDDINGTON, Helen. The Forgotten Revolution of Female Punk Musicians in the 1970s. **Peace Review**, San Francisco, v. 16, n. 4, p. 439-444, jan. 2004.

SANTOS, Hermílio. Apresentação da edição brasileira. In: SCHÜTZ, Alfred. **A construção significativa do mundo social**. Tradução de Tomas Costada Costa. Petrópolis: Editora Vozes. 2018, p. 12-15.

SCHÜTZ, Alfred. **Collected Papers**. Vol I. Haia: Martinus Nijhoff Publishers. 1962.

225

- SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Textos escolhidos de Alfred Schütz. Organização e introdução de Helmut R. Wagner. Tradução de Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1979

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 7-12

VIEIRA, Alexandre. **Trajetórias formativas profissionais em música**: um estudo com estudantes do curso técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em música – Educação Musical). UFRGS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/158931>> Acesso: 12 jun. 2023

ouvirouer • Uberlândia v. 19 n. 1 p. 205-226 jan.|jun. 2023

Recebido em 28/06/2022 - Aprovado em 18/03/2023

#### Como Citar

BENINCÁ DE FARIAS, M. A. O uso da teoria da ação de Alfred Schütz em uma pesquisa em Educação Musical:: possibilidades teóricas. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-66122. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66122>.



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

## **Aprendendo a ser professor em uma escola de música: aspectos da socialização profissional**

RODRIGO SABEDOT SOARES

Doutorando em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e licenciado em Música. Bacharel em Ciências Sociais. Como educador musical, tem experiência com ensino de música em aulas particulares, escola especializada em música, grupos instrumentais e bandas, escola de educação básica e no ensino superior. Também desenvolve projetos de educação musical no ambiente online, com destaque para o canal no Youtube, voltado para o ensino do gênero musical da milonga. Membro do grupo Educação Musical e Cotidiano (EMCO/UFRGS).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3095258898387911>

Orcid ID: 0000-0002-6473-7787

## **RESUMO**

Este artigo versa sobre a socialização profissional de professores de música em uma escola de música. Aqui será tratado um recorte do tema, desenvolvido com mais profundidade na dissertação de mestrado do autor. A pesquisa foi realizada com viés sociológico, tendo em Dubar (2005; 2012) e Hughes (1958) os principais referenciais teóricos sobre a socialização profissional. Como resultados, foi possível revelar aspectos referentes à imersão dos professores neste espaço de atuação. Serão destacados neste artigo, também, os resultados que se referem à projeção de carreira, que apontam para uma heterogeneidade de situações e rumos profissionais, a partir da imersão na escola de música.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Escola de música, Escola de música especializada, Socialização profissional

## **ABSTRACT**

This article is about the professional socialization of music teachers in a music school. An excerpt of the theme will be treated, developed in more depth in the author's master's dissertation. The research was carried out with a sociological theories, having in Dubar (2005; 2012) and Hugues (1958) the main references on professional socialization. As a result, it was possible to reveal aspects related to the immersion of teachers in this work space. The results that refer to career projection will also be highlighted in this article, which point to a heterogeneity of situations and professional directions, from the immersion in the music school.

## **KEYWORDS**

Music school, Professional socialization, Music career

## 1.Introdução

Este artigo versa sobre a socialização profissional de professores de música em uma escola de música. Aqui será tratado um recorte do tema, desenvolvido com mais profundidade na dissertação de mestrado do autor. Serão destacados momentos da trajetória de socialização profissional dos professores na escola de música, desde a etapa prévia ao ingresso, passando pelo desenvolvimento de novas habilidades profissionais e pedagógicas, até a projeção de carreira.

As escolas de música são importantes espaço de atuação dos professores de música. Configuram-se como possível local de exercício profissional, principalmente em centros urbanos, onde são encontradas com maior facilidade. São instituições privadas, onde acontece o ensino “livre” de música, conforme a gestão dos proprietários.

A nomenclatura escola de música é uma designação genérica que, segundo Cunha (2011), “engloba vários modelos de instituições educativo-musicais”. Os estabelecimentos de ensino, que assim se rotulam, diferem nas abordagens didático-pedagógicas, tipos e formatos de cursos ofertados, estrutura física e outros aspectos. Por isso, servem como alternativa na oferta de aulas de música, pois são capazes de atender diferentes públicos, como destaca Sabedot (2018).

É importante notar o caráter dinâmico das escolas de música, no que tange a oferta no ensino de música. Diferem-se de instituições que seguem currículos mais fechados, metodologias ou métodos de ensino pré-estabelecidos. Isso não quer dizer que não desenvolvam suas formas de ensinar, e que essas formas não se consolidam ao longo do tempo. Significa, antes, que são instituições que se adaptam com maior rapidez às demandas por aulas de música. Essa característica adaptativa talvez seja a característica mais peculiar da escola de música, enquanto estabelecimento de ensino.

A escola de música, *locus* da pesquisa a que esse artigo se refere, situa-se em Porto Alegre-RS e foi fundada em 2009. Tem como peculiaridade atender os alunos em suas residências, além das aulas em sua sede e em escolas de educação básica parceiras, onde atua em atividades de contraturno.

Os resultados aqui apresentados são fruto do diálogo do material empírico com o referencial teórico da socialização profissional. A pesquisa foi conduzida sob o enfoque metodológico do estudo de caso. Foram selecionados, segundo critérios que atendessem uma diversidade quanto a formação acadêmica, o tempo de atuação na escola e os instrumentos que ensinam, seis professores: Fernando, Vitor,

Marcos, Pedro, Maria e Carolina<sup>1</sup>. Com cada um deles, foi realizada uma entrevista semi-estruturada.

## **2. O referencial teórico da socialização profissional**

O conceito de socialização profissional foi utilizado para construir uma compreensão sobre a atividade de ensinar e aprender música, na escola de música, sob a ótica dos professores. Este referencial teórico permitiu abranger as vivências do presente, sem negligenciar as trajetórias formativas de cada um dos entrevistados, isto porque, conforme Dubar:

[...] a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público, etc) inseridas em situações de trabalho, marcadas por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos, fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (DUBAR, 2012, p.358).

É, portanto, no “drama social do trabalho” que se constituem as falas dos sujeitos entrevistados. É nele que eles se definem enquanto professores de música. Em consonância com essa definição, Franzoi (2006) cita como requisitos para a definição de profissional o reconhecimento social de determinado conhecimento adquirido por uma pessoa e sua utilidade. O indivíduo portador desse conhecimento também deve se reconhecer enquanto tal e inserir-se no mercado de trabalho (p.20).

Ainda sobre a definição conceitual, o trabalho de Hughes (1958) é basilar na discussão sobre a socialização profissional. Sobre este trabalho, Dubar (2005) identificou três mecanismos de socialização profissional. O primeiro é a imersão na cultura profissional, onde ocorre a identificação progressiva com a função. O segundo mecanismo é a dualidade entre o “modelo ideal” da profissão e o “modelo prático”, sendo este mais afeito às tarefas cotidianas. O terceiro, por fim, são os

---

<sup>1</sup> Utilizei nomes fictícios neste artigo, distintos dos utilizados na dissertação.

ajustes que os indivíduos fazem na concepção sobre si mesmos, enquanto profissionais, fazendo com que carreiras possam ser pensadas/planejadas.

A compreensão sobre a inserção e atuação profissional dos professores de música, na escola de música, foi elaborada em diálogo com o aporte conceitual da socialização profissional.

### **3. Ingressando como professor na escola de música**

O processo de socialização profissional na escola de música inicia antes mesmo do exercício profissional, propriamente dito, ou seja, de trabalhar com aulas de música na instituição. Foi assim que Fernando, um dos professores entrevistados, em conversa com uma pessoa conhecida, que trabalhava na escola, foi questionado: “se o aluno quiser tocar Justin Bieber, ou quiser tocar outro tipo de música, como é que tu trabalha?”<sup>23</sup>. Assim, antes mesmo de Fernando procurar a escola para candidatar-se à vaga de professor, já sabia com que tipo de repertório trabalharia em suas aulas.

O processo seletivo também é diferente daquele de ingresso em uma empresa de outro setor. Além da entrevista convencional, a escola de música realiza uma “entrevista de tocar”<sup>4</sup>, onde o candidato deve demonstrar os requisitos técnicos e musicais necessários para trabalhar com o ensino de música.

Vencida a etapa da entrevista, o professor começa a inserir-se efetivamente na escola. Neste momento, surgem de forma importante o que a teoria da socialização profissional chama de grupos de referência. São pessoas que ocupam posições naquele contexto social e profissional, e que dominam certos procedimentos e rotinas. É com essas pessoas que o profissional, emergindo naquele trabalho, reconhece e pode reproduzir os aspectos práticos da atuação profissional.

---

<sup>2</sup> Justin Bieber é um cantor/artista pop.

<sup>3</sup> Sempre que as falas dos professores estiverem entre aspas, significam a transcrição literal de um trecho da entrevista. Esse trecho compõe a dissertação a que esse artigo se refere.

<sup>4</sup> “Entrevista de tocar” é uma expressão de Fernando.

Assim, a direção da escola é um grupo de referência importante, bem como os profissionais que trabalham diretamente na área administrativa. Já os professores mais experientes são responsáveis por transmitir aquelas práticas que geram resultados, naquele contexto. Por fim, e não menos importante, os próprios alunos configuram-se como grupo de referência, especialmente aqueles que já estão há mais tempo na escola, pois também estão acostumados com uma forma de ensino/aprendizagem, que será socializada com o novo professor.

#### **4. Desenvolvendo os “super poderes”**

As escolas de música estão comumente associadas ao ensino de música voltado para a prática musical de um instrumento ou do canto. Para os alunos, o que conta como realização musical é o acesso imediato (SILVA. 1995, p.132). Assim, os professores são selecionados para trabalhar de acordo com seus domínios técnicos e performáticos. Um professor que domina guitarra e violão ensinará esses instrumentos; uma professora que também é cantora, vai dar aula de canto e talvez do instrumento harmônico que mais tenha domínio; e assim por diante. Entretanto, diante de uma multiplicidade de ofertas da escola de música, e visando atender a demanda do seu público, é comum que os professores desenvolvam aquilo que Fernando chamou de “super poderes”.

Os super poderes estão ligados a novas habilidades musicais, mas também a conhecimentos pedagógicos. É assim que Marcos conta que tinha “aquela coisa mais de guitarrista” em suas abordagens de aula. Ele relata que desenvolveu habilidades na prática vocal, para acompanhar os alunos no estudo de canções, bem como conhecimentos pedagógicos para atender crianças entre sete e dez anos, um público com o qual não tinha experiência.

O atendimento a diferentes públicos também é conduzido pela escola. Segundo Vitor, “a escola percebe que esse professor lida muito bem com esse público. Então, toda vez que tiver essa demanda, ele é a primeira opção”. Já Fernando considera que não está capacitado para trabalhar com alunos de sete anos de idade, mas que a escola oportuniza que ele experiencie trabalhar com esta faixa etária, visando sua adequação e desenvolvimento.

Uma questão bem relevante, em especial para a escola *locus* desta pesquisa, é o fato de trabalhar com aula nos domicílios dos alunos, além das aulas na sede. Por óbvio, isso acarreta no desenvolvimento de habilidades diferenciadas nos professores, uma vez que estão entrando nas intimidades dos lares, representando

uma instituição. Em seus relatos, os professores observaram importantes diferenças de atuação entre os espaços.

Na sede, o trabalho é mais formal, há recursos disponíveis e melhores equipamentos. Além disso, o ambiente é musical, ou seja, convida o aluno para aprender música. Neste ambiente o professor pode lidar mais com imprevistos, pois há o suporte da escola. Já na residência do aluno, o ambiente é outro, regido pelas rotinas das famílias. Segundo Pedro, no início o professor é visto como um prestador de serviço, mas conforme o tempo passa, começa a ser considerado um convidado.

No contexto aqui estudado, os “super poderes” são a capacitação dos professores. Um novo “super poder” é complemento de um antigo. Percebemos, assim, uma questão de atualização constante, cujo aperfeiçoamento profissional é visto como um fluxo de aprendizagens, sempre renovadas pelas dinâmicas de adaptação da escola ao mercado de ofertas de aulas de música.

## **5. A produção de espetáculos**

A produção de espetáculos é, sem dúvida, uma característica marcante das escolas de música. Nela, há o envolvimento de todos profissionais, alunos e suas famílias. É um importante momento no desenvolvimento de “super poderes” dos professores, que precisam aprender diversas atividades relacionadas a pensar e a produzir um espetáculo. Cunha (2009), destaca que os professores trabalham como instrumentistas, arranjadores, compositores, produtores, dentre outras funções.

Na escola de música, *locus* da pesquisa, há três momentos anuais de apresentação dos alunos, ou seja, o envolvimento é contínuo, preparando os alunos e organizando os shows.

Segundo Pedro, é um momento importante de docência compartilhada, pois os professores precisam trabalhar de forma conjunta na preparação dos grupos e bandas. Como disse Vitor, é o “momento de conversar sobre os alunos”, observar e aprender, com os colegas, diferentes abordagens, pois, como ratifica Fernando, “não existe uma padronização na abordagem pedagógica”.

A preparação e a realização de espetáculos também são fundamentais para o relacionamento com o aluno e sua família, pois envolve muitas expectativas do resultado musical que será apresentado frente a um número grande de espectadores. Como destaca Vitor, “são momentos marcantes na vida do aluno, a gente lida com muitas emoções por parte do aluno, do pai, de todos os clientes”.

Por esse motivo, é preciso que o professor esteja muito preparado, pois é comum que tenha que acompanhar os alunos. Suas capacidades enquanto instrumentista (ou cantor) serão colocadas à prova. Em consonância com essa observação, Requião (2002) afirma que os saberes profissionais do professor de música, na escola de música, são reconhecidos através do seu desempenho artístico-musical, comprovado em situações de performance (p.64).

Nos espetáculos da escola de música, a finalidade é proporcionar uma experiência de palco para os alunos, além de agregar a comunidade de famílias e amigos, como espectadores. Nesses shows, podem participar os alunos com mais tempo de estudo musical, que farão uma performance mais elaborada, do ponto de vista da execução instrumental, mas também é o momento de apresentação de alunos iniciantes. A intenção é incluir e engajar todos alunos que desejam participar.

## **6. A diversão direcionada**

São variados os públicos atendidos pela escola de música. Há alunos que almejam profissionalização e querem ter experiência prática com um músico mais experiente, há também a musicalização de bebês e crianças na primeira infância, dentre outras demandas. O perfil predominante, entretanto, são aqueles alunos que desejam um contato imediato com o instrumento musical e cuja prática musical vai ser integrada em suas rotinas como um passatempo ou atividade de lazer.

Esse público requer uma abordagem diferenciada, instigante e divertida, que não ocupe muito tempo de estudo e que redunde em resultados concretos, como tocar uma música em pouco tempo. É assim que Pedro diz que “a meta de educação musical da escola é fazer com que os alunos se envolvam com música da maneira mais gratificante possível”. É importante destacar, nesse sentido, a relação de clientela<sup>5</sup> entre professor e aluno, ou seja, também existe a necessidade de gerar a satisfação pelo serviço oferecido.

Vitor diz que “no primeiro momento, eu quero que a música seja divertida para os meus alunos. Eu quero que eles se divirtam durante a aula. Eu aprendi a não falar em estudar música. Estuda nada, toca, te diverte”. Nesta fala de Vitor, a construção da relação professor-aluno acontece na vontade de gerar o interesse pelo aprendizado musical, ao mesmo tempo que rechaça a ideia de “estudar”,

---

<sup>5</sup> Os entrevistados citaram a palavra cliente, em alguns momentos, para se referir aos alunos.

fazendo alusão a contextos mais amplos, onde o estudo é visto como um exercício chato ou entediante. Fernando corrobora esse ponto de vista, dizendo que “primeiro é a diversão, diversão no sentido que seja atraente”.

Já Marcos afasta, inicialmente, a ideia da leitura musical tradicional, dizendo que “essa história de começar a tocar... tem que ler partitura... não, não tem que ler. Nós vamos sair daqui tocando, depois eu te ensino a ler”. O foco é o “sair daqui tocando”, ou seja, o contato direto com a prática musical.

Chama a atenção nas citações acima reproduzidas, é que se referem ao momento inicial de desenvolvimento musical do aluno. Marcos não rechaça o uso de partitura tradicional, mas sim que não vai começar o ensino através dela. Vitor diz que, no primeiro momento, quer que a aula seja divertida. Isso não quer dizer que será assim o tempo inteiro.

Neste envolvimento com o aluno, buscando conexões que deixem a aula atrativa e divertida, Maria nos traz um relato de como trabalhou o repertório musical com um de seus alunos:

“Ele (o aluno) tocava música de jogos, do *video game*, e não era de jogo ‘normal’, era de jogo... não é todo mundo que joga aquele tipo de jogo. Eu também não conhecia, e eu não conhecia ninguém que conhecia aqueles jogos. Aí, o [diretor da escola] falou: ‘de repente tu joga um jogo desses, vê como é que é’. Comecei a assistir vídeos no Youtube pra tentar me enturmar sobre o que tá acontecendo [...] Então, comecei a ir atrás do que o jogo falava, pra começar a ver outras músicas parecidas, que tivessem alguma coisa a ver com aquilo ali, pra ele gostar das músicas” (transcrição da entrevista de Maria).

Maria adentrou o “mundo” do aluno através das trilhas sonoras de jogos que ele gostava no *video game* para, a partir daí, pensar em repertórios interessantes de serem trabalhados em aula.

## **7. Projeção de carreira**

Um aspecto essencial da socialização profissional são os “ajustes das concepções de si”. A inserção em um espaço de atuação, seguida de aprendizados, do “ser” professor de música, naquele contexto, faz com que o profissional agregue novos conhecimentos, novas formas de atuação, expandindo as fronteiras do que pensava ser, até então, aquela profissão. Sobre isso, nos diz Hughes que:

“A mudança de um tipo de atividade para outro acarreta o perigo de perder uma habilidade; é também uma mudança de um tipo de responsabilidade para outro, de um papel para outro. Há, em qualquer tipo de carreira, pontos positivos e negativos em uma decisão crucial [...] Há, também, sempre diante de um jovem, a questão de saber se, quando e com que frequência se deslocar de um local de trabalho para outro” (HUGHES, 1958, p.128, tradução nossa).

Veremos, a seguir, que a inserção na escola de música provocou diferentes ajustes nas concepções dos entrevistados, quanto aos seus trabalhos como professores de música e quanto às suas projeções de carreira.

Marcos é um dos professores mais antigos da escola. Quando começou, segundo ele, a escola não tinha “um jeito” de trabalho mais definido. Desde o princípio, viu a possibilidade de construir uma carreira na instituição, reconhecendo uma equipe onde todo mundo trabalha com a mesma ideia. Considera, também, que desenvolveu conhecimentos e habilidades pedagógicas sendo professor na escola.

Para Marcos, sua visão sobre educação musical e a da escola já se fundiram, sendo difícil identificar os limites entre uma e outra. No momento da escrita desse artigo, Marcos continua como professor na instituição, ratificando a análise sobre o impacto da socialização profissional na escola de música, e a projeção de carreira a partir dela. Segundo ele: “Vai sair e abrir a tua escola e procurar aluno? Não, vamos junto aqui”.

Em uma adaptação semelhante à de Marcos, Pedro encontrou na escola uma forma de trabalhar/ensinar/aprender música que era compatível com o que pensava sobre educação musical, desde sua formação em licenciatura. Além disso, considerou que entrou no “momento certo” da carreira.

Considerando que a socialização profissional envolve “momentos” de todas as partes envolvidas, tanto profissionais quanto instituições, podemos observar que certas trajetórias podem não se compatibilizar, talvez não tanto por divergências relacionadas ao trabalho, mas por estarem em “momentos” diferentes.

Foi o que aconteceu com Maria, se compara à Pedro. Mais jovem, ela estava como graduanda no bacharelado, e por isso mais envolvida com a performance musical. Ao ingressar na escola, ela diz que “se descobriu” como professora. Entretanto, tinha dúvidas quanto a seguir ou não na profissão de professora: “Esse

ano trabalhei aqui, e aí percebi que eu era boa no que estava fazendo [dando aulas]. Aí fico me balançando assim, será que eu vou pra esse lado, será que eu não vou?”.

Também com formação de bacharel, mas já um pouco mais adiante na carreira, Fernando conseguiu identificar a compatibilidade entre ser professor e músico. Para ele, sua inserção na escola fez com que identificasse com maior clareza uma carreira como professor: “O que me ajudou aqui [na escola], foi como me visualizo fazendo esse tipo de trabalho”.

Os processos relativos à socialização profissional são infundáveis pelo tempo, e transcorrem enquanto o profissional estiver na ativa. De acordo com essa concepção sociológica, as experiências estão sempre se renovando, mesmo que dentro de estruturas mais ou menos estáveis, como a escola de música, *locus* dessa pesquisa, que mantém a mesma direção e equipe administrativa. Por esse motivo, é possível elucidar impactos da inserção institucional nas projeções de carreira de cada professor, sem, no entanto, recair em caráter determinístico.

Vale destacar que, segundo a teoria da socialização profissional, aqui refletida, cada pessoa tem acesso a somente uma parte do acervo de conhecimentos e habilidades da profissão. Ou seja, mesmo trabalhando na mesma escola, os professores entrevistados não têm todos a mesma experiência, e mesmo que, hipoteticamente, tivessem, o impacto não seria uniforme, pois está em fluxo a trajetória singular de cada professor.

O processo de socialização profissional é social, pois tem muitos elementos compartilhados, mas, ao mesmo tempo, individual, pois reflete em cada indivíduo conforme suas peculiaridades. A intenção deste subcapítulo do texto foi elucidar aspectos deste diálogo entre o coletivo e o particular.

## **8. Conclusão**

Este artigo buscou discutir aspectos da socialização profissional de professores em uma escola de música. A partir do enfoque da socialização profissional, especialmente em Dubar (2005; 2012) e Hughes (1958), viu-se o “drama social do trabalho” como construção permanente, conectando pessoas, situações e percursos.

A identificação com a função de ensinar/aprender música, na escola de música, é progressiva, e já inicia antes mesmo do professor assumir o cargo. Pouco a pouco, através das redes de intermediários, o profissional vai aprendendo como desempenhar o seu papel. Muitas vezes, esse descobrimento é também um

desencantamento, inerente à imersão na cultura profissional, quando as atividades profissionais da “vida real” se impõem sobre modelos idealizados de trabalho.

Entre aspectos didático-pedagógicos e institucionais, os professores vão se adaptando e ajustando as concepções sobre seus próprios trabalhos. Estes ajustes dão-se em um fluxo contínuo de vida, deles mesmos, da escola de música, e dos diferentes contextos sociais e culturais. A partir desses ajustes, projetam-se carreiras.

Na escola de música, a socialização profissional é muito marcada pelo caráter “livre” e “alternativo” da oferta de ensino. As aulas se ajustam aos alunos e suas demandas, os professores têm que aprender novos “super poderes”, encontrar maneiras de conexão com os alunos para além dos conteúdos musicais estritos. Buscar formas de concílio entre o ensino de música e a satisfação do cliente, proporcionando uma “diversão direcionada”.

A socialização profissional de professores em uma escola de música é essa trama diversa. Para muito além de “só” ensinar música, o professor precisa aprender a representar uma instituição, neste caso, inclusive, visitando a residência dos alunos. Organizar e preparar espetáculos. Estar continuamente aprendendo, pois o caráter dinâmico de funcionamento da escola assim exige do profissional.

Elucidar esse trabalho complexo, cheio de desafios e oportunidades, do professor na escola de música, é também valorizar os saberes da profissão e sua representatividade no mercado de trabalho. Esse espaço de atuação é comumente ocupado por professores de música, com formação na área, mesmo que de forma passageira, como observou Goss (2009). Fortalecer as escolas de música, sérias e comprometidas, é fortalecer um campo de trabalho, e, por consequência, a área da educação musical.

## Referências

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.146, p. 351-367, maio/ago 2012.

CUNHA, Elisa da Silva e. Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19 n. 26, p. 70-78, jul-dez. 2011.

GOSS, Luciana. **A formação do professor para a escola livre de música**. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

HUGUES, Everett Cherrington. **Men and their work**. USA: The Free Press, A Corporation, 1958.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escola música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **REVISTA DA ABEM**, Porto Alegre, n.7, p.59-67. Set. 2022.

SABEDOT, Rodrigo. Escolas de música: uma revisão de literatura. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p.31-45, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/491/740> > 17 de junho de 2022.

SILVA, Walênia Marília. **Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical**: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música. 1995. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

Recebido em 24/06/2022 - Aprovado em 22/02/2023



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

# ARTIGOS



## **Dramaturgias clínicas: mobilizar signos, esgotar possíveis, ficar à espreita**

JULIANA SOARES BOM-TEMPO

Juliana Soares Bom-Tempo é uma performer em processo. Psicóloga Clínica CRP 23618/04 desde 2005. Realizou Pós-Doutorado em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP), 2022. Professora no Curso de Dança e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC do Instituto de Artes (IARTE) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutora em Educação pela UNICAMP - 2015. Doutorado sanduíche na Université Ouest-Nanterre (Paris X) no departamento de Filosofia, 2014. Mestre em Psicologia pela UFU - 2008. Realiza à mais de dez anos intervenções artísticas, poéticas e clínicas com performances, vídeos, filmes, instalações e oficinas no Brasil e em países como Amsterdam (2013), França (2013), Portugal (2014), Alemanha (2014), Polônia (2014), Colômbia (2015), Suíça (2021). Atualmente pesquisa a relação entre o cuidado clínico na perspectiva do paradigma estético e as interfaces esquizoanálise, terapias assistidas por psicodélicos e o procedimento da Clínica-Poética (desenvolvido pela pesquisadora).

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2239538709638520>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6402-1562>

## **RESUMO**

Pretende-se com esse texto apresentar o quando e o onde se daria o acontecimento de uma clínica-poética. Para tanto, apresenta-se os trabalhos do Grupo ASFALTO e do projeto de pesquisa-intervenção Por uma Clínica-Poética desenvolvidos junto ao Instituto de Artes e à Pró-reitoria de extensão da Universidade Federal de Uberlândia de 2016 a 2021. De tal ponto de vista e da relação entre artes do corpo, filosofia da diferença e clínica, proponho avançar na pesquisa em dança, tendo como mote o acompanhamento das dramaturgias clínicas iminentes ao considerar a crise como um momento de perigo e de oportunidade, numa espécie afirmação de alguma estética do vivido.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Clínica-poética; Dramaturgias; Acontecimento; Artes do corpo; Filosofia da diferença

## **ABSTRACT**

This article proposes to present when and where the clinic-poetics event. To this end the works and researches of Grupo ASFALTO and the clinic itself are shown as reference. Both projects were developed along with the Art Institute and the extension pro-rectory of the Federal University of Uberlandia from 2016 to 2021. From this point of view and regarding the relation between body, philosophy of difference and clinic I intend to go further when it comes to clinic composition and dance research, taking as a motto the following through the process of an imminent clinical dramaturgy considering a crisis as both a moment of danger and opportunity, in a kind of affirmation of some aesthetics of the lived.

## **KEYWORDS**

Clinic-poetics; Dramaturgy; Event; Body art; Philosophy of difference

Não aceito coisa alguma de quem quiser me catalogar. Só aceito as críticas de quem seja capaz de vivenciar comigo a sensibilidade e a experiência que me levaram a um quadro ou a uma atitude.  
Lygia Clark

## 1. aos leitores

Proposição – *Caminhando* (Lygia Clark ,1963). Convido você a fazer comigo: o traço, a linha, a curva, a fuga. Se você se dispor, precisará de tira de papel de mais ou menos 2 centímetros de largura por 20 centímetros de altura, cola e tesoura. Cole as extremidades da fita de papel fazendo uma torção de 180º, de modo que a extremidade direita da fita seja colada com a extremidade esquerda, juntando as pontas do lado de fora com uma torção. Pode tomar seu tempo para construir a fita. Vamos lá! Coragem, eu espero.

Essa é a fita de Moëbius, a qual Lygia Clark propõe a experiência estética de “caminhar” com a tesoura na fita sem separar por completo os lados criados pelo corte, sempre produzindo pequenos desvios e percebendo que a superfície de dentro continua no avesso e vice-versa. Para começar a cortar escolha um ponto qualquer e faça um furo para inserir a tesoura e siga caminhando. Uma ressalva: a cada vez que encontrar o ponto que perfurou a superfície anteriormente, evite esse ponto e continue com algum desvio, mesmo que mínimo, para prosseguir cortando.

A experiência estética acontece no ato de cortar, a obra se dá na ação, - e não mais no sujeito diante do objeto - invocando outros modos de acessar o tempo, o dentro, a dobra. O convite é para perceber como algo do espaço se modifica na maneira de seguir e de continuar a ação. Algo do fora se invagina na dobra do dentro e assim vai... Cada pequeno desvio, mínimo, faz o papel virar uma multiplicidade de fitas, mais finas, mais frágeis, e que não param de seguir.

Pequenos desvios apenas para continuar a seguir; caminhando. Seguir desenhando com a tesoura a linha que segue no corte na fita de Moëbius, multiplicar a superfície que passa de dentro para fora e de fora para dentro num *continuum*, caminhando. Talvez, essa seja a experiência do movimento de uma

• 242

vida com as passagens e as paragens dos processos, os quais podemos criar pequenos ou, às vezes, mínimos desvios, apenas para continuar caminhando.

A perspectiva aqui presente diz respeito à ação de acompanhar o acontecimento clínico-poético criado por um diagnóstico das forças bloqueadas por paragens nos fluxos vitais que reduzem aos possíveis já dados, as maneiras de habitar o entre meio ambiente, *socius* e corpo. Junto a isso, atento-me às *dramaturgias clínicas* iminentes ao se criar pequenos desvios apenas para seguir.

Vale dizer que a questão que convoca a entrada neste texto diz respeito ao como?, quando?, onde?, algo acontece; algo que se poderia chamar de clínica-poética. Assim, ressalto aqui, um acontecimento clínico-poético se dá radicalmente nas instâncias do efêmero, diante de relações que habitam zonas de riscos e produzem efeitos sempre precários e parciais.

Convido você a atravessar estes escritos em certo estado corporal: *estar à espreita*. Para tanto, caso queira empreender esse intento comigo, construa em seu corpo e no ambiente que está agora diante dessa leitura as condições para que estes escritos toquem e convoquem você a seguir, apenas para seguir. Atravesse o texto à maneira de um felino em busca da caça, rondando como se dá o entre dos modos específicos da pesquisa em dança, da indagação clínica e da intervenção poética, tendo como campo de investigação a questão: o que se passa? Você pode se fazer tal questão tanto na criação, na produção e na execução de processos de criação artísticos, quanto nas operações que borram os limites entre alguma experiência estética que pode nos engravidar de uma vida que se vive e que não se efetua por completo, sem outro intento superior ou sublime que não seja apenas para seguir.

O presente texto se propõe a apresentar as investigações, as estratégias e os procedimentos construídos junto às pesquisas, à extensão e à assistência estudantil ligados aos coletivos de intervenção urbana *Grupo ASFATO* entre os anos de 2016 e 2018 e gestados diante de situações de crise relacional, emocional e psíquica no projeto *Por uma Clínica-Poética*, de 2018 à 2021, ambos tendo na interface clínica e artes do corpo um terreno árduo e interessante para adentrar as relações entre as políticas da sensibilidade e as experiências de esgotamento de corpos que já não aguentam mais. Tais projetos foram efetivados e desenvolvidos junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC, ao Curso de Dança do Instituto de Artes

- IARTE e à Pró-reitoria de Assistência Estudantil - PROAE da Universidade Federal de Uberlândia/MG – UFU, de 2016 a 2021.

## 2. o campo problemático e as coreopolíticas do chão: qual partilha?

Quero uma palavra vazia que eu possa preencher.  
Jacques Rancière

Há aqui uma afirmação de início importante: importa-me ficar no rastreio do quando e de onde uma *clínica-poética* pode acontecer. Desse ponto de vista, o que se pode nomear e definir a certa de uma *clínica-poética* vem depois de seu acontecimento e de algo do campo da sensibilidade e da experiência se deu. Deste ponto de vista, o interessante aqui é construir estratégias para evocar o acontecimento clínico-poético e acompanhar o fluxo de vida e as passagens que se redistribuem. Como as índias do Xingu cantam e dançam evocando a chuva, sensíveis às gotículas atmosféricas que podem a todo instante se precipitar em chuvas, chuviscos e tempestades; abrimos o corpo com pequenos passos, colocamo-nos em iminência junto a certo devir-climático, e ficamos à espreita em certa receptiva-atividade às formações das intempéries. Assim, e diria só assim, em estado de espreita, poderíamos acompanhar às coordenadas que precisariam o acontecimento de uma *clínica-poética*. Ao considerar um “quando” e um “onde” estou a convocar uma geografia dos encontros em jogo, no caso em questão, encontrar um procedimento espaço-temporal para evocar certa dramaturgia clínica que aconteça, ou não. Cantamos e dançamos à espreita de que alguma umidade se precipite.

A ação empreendida, ao convocar o acontecimento de uma *clínica-poética*, tem como aposta ética desatarraxar os signos do que está dado *a priori*, com vias a produzir alguma mobilização dos sentidos que exija ser cartografada, num acompanhamento sempre aberto e em processo. Enquanto princípio de realidade, os sentidos e as sensibilidades são, a todo tempo, ditados e amarrados a algum tipo de estabilização à serviço das palavras de

• 244

ordem, numa pretensa condição já dada que dita o que é possível e o que não o é. Emancipar os sentidos para que, como numa nuvem de nevoas neblinando a montanha, estes se movam, desenhe e coloram outras paisagens.

De tal ponto de vista, vale convocar certa prudência experimental diante da incorreria no risco iminente de criar certa coreopolítica de controle, considerando qual seria o chão que sustenta essa e/ou aquela vida que se passa. Nas palavras de André Lepecki

[...] são múltiplas as formações do coreográfico. E elas se expandem bem além do campo restrito da dança. Para mim, tal expansão do campo coreográfico tem uma consequência incontornável: o entendimento de dança como coreopolítica, uma atividade particular e imanente de ação cujo principal objeto é aquilo que Paul Carter chamou, no seu livro *The Lie of the Land*, de “política do chão”. Para Carter, a política do chão não é mais do que isto: um atentar agudo às particularidades físicas de todos os elementos de uma situação, sabendo que essas particularidades se co formatam num plano de composição entre corpo e chão chamado história. Ou seja, no nosso caso, uma política coreográfica do chão atentaria à maneira como coreografias determinam os modos como danças ficam seus pés nos chãos que as sustentam; e como diferentes chãos sustentam diferentes danças transformando-as, mas também se transformando no processo (2011, p. 47).

245

•

Sentidos, neblinas, afetos e linguagem são convidados a serem analisados sob a perspectiva prática e filosófica das “políticas do chão” que coordenam os modos de se existir no dia a dia. Acompanhar coreopolíticas que constroem certo comum, que poderia nos aproximar do que Jacques Rancière entende por “partilha do sensível”, onde a arte é necessariamente política e esta, por sua vez, faz uma operação necessariamente estética. É nos dissensos das percepções e sensibilidades de cada um se produz, não sem tensões; gesta certa malha multifacetada, uma colcha de retalhos colorida e multiforme, que considera o comum. Num modo de existir que se pretenderia democrático e polifônico, é o partilhar da multiplicidade de modos e maneiras de viver que se construiria certa partilha do que sentimos nos planos do sensível, considerando sempre os dissensos.

Modos de estar, dizer e sentir que mobilizam e, numa operação simultânea, estabilizam o comum, o chamado “normal” ou a norma de uma vida que se vive. Não mais um dualismo maniqueísta e binário entre o certo e o errado; não mais a dialética da revolução em que as minorias se normatizam em um comum consensuado. O convite que posso fazer é para habitar os paradoxos coexistentes e inconciliáveis que podem ser vistos e ouvidos, por exemplo, no noticiário do G1; em agenciamentos coletivos de enunciação – ao pensarmos junto à Guattari (2012) – produzindo programas para construção de corpos que aguentem a pressão da produtividade capitalística e recebem como salário pequenas rações de esperança de uma vida melhor que vai chegar. Uma vida esvaziada de desejos em políticas que acimentam o chão para que culpa e dívida operem o esgotamento exaustivo de um corpo que já não consegue nem mais descansar. Um corpo esgotado em uma vida à moda Burnout.

Assim, os sentidos estão em disputa em termos comunicacionais e, portanto, ao falarmos de sentidos, adentramos um aspecto necessariamente político de tais partilhas da sensibilidade, compartilhando a perspectiva de que o paradigma que nos rege atualmente é um *paradigma estético*, como propõe Guattari (2012), direcionando as sensibilidades ao que se deve entender, sentir e dizer a respeito do que pode ou não existir e – sem esquecer –, sob quais condições. Isso, essa produção de vida, de arte de modos de existir, humanos e inumanos, não é bom ou ruim de antemão. Há que se considerar as coreopolíticas do chão em que se dança ao se mobilizar signos e as dramaturgias clínicas de certo acontecimento sempre acompanhadas à cada caso, com vias a desenhar paisagens que aninham os germens da questão: à serviço do que tais coreopolíticas operam?

Ao considerar que se trata de certo efeito, de algo que se dá, como saber que algo aconteceu? Como se dá um acontecimento? Uma *clínica-poética* diz respeito a certa operação que se dá ao redistribuir a potência de agir dos corpos e, para tanto, há que se considerar, não um modelo já programado, mas o que chamo de quatro elementos-indicadores: 1. habitar zonas de risco; 2. mobilizar os signos; 3. figurar a carne; 4. uma educação por afetos. Tais elementos-indicadores constroem modos de relação poéticas e análises clínicas que têm por plano de composição as interfaces entre artes do corpo e perspectivas epistemológicas das filosofias da diferença. Trata-se de habitar as interfaces práticas e conceituais como meios de passagem para fluxos vitais nos corpos e no pensamento. Em termos espinosanos, buscar “o que abre seu

apetite?”, na aposta por outro tipo de expressividade, em certa produção que passa muito aquém ou um tanto além das linguagens que, inúmeras vezes, se encontram enganchadas em conteúdos e símbolos e significado e signos pré-estabelecidos em palavras de ordem.

Ao se ter a identidade como definição de quem você é e os níveis de estabilização dos signos e dos sentidos de uma vida, é comum, em certos meios artísticos e em contextos clínicos, a questão: “o que isso quer dizer?”, ou ainda, “o que eu tenho a ofertar?”. Desse ponto de vista do prisma da produção de si e do mundo, ousou dizer que haveria certo descanso na loucura. Já nos advertiu Lygia Clark “Costumo dizer: nunca trate um psicótico como um louco, mas sim como um artista sem a obra”. Podemos nos referir ainda ao que Michel Foucault escreve “ali onde há obra, não há loucura”.

O anseio por determinado nome diagnóstico possibilita aos viventes territorializar, explicar e justificar, político e socialmente sua fragilidade, sua falência, seu fracasso. O sintoma, enquanto quadro clínico, é o que aparece, o que se manifesta, o que se expressa. Não se trata, pois, de um âmbito culpabilizante e catequizante da dimensão de decidir se desorganizar em um instante intuitivo e, ao mesmo tempo, não intencional habitado por certo estranhamento-familiar, como diria Freud.

O sintoma é um tipo de expressividade corporal, antes do diagnóstico, antes da linguagem e do nome; antes disso, o sintoma é uma espécie de vazamento de afecções. Não se sabe o que é; algo acontece. Quando damos um nome, territorializamos algumas sensações, alguns sentimentos e algumas precariedades existenciais, que, na sociedade ocidental capitalística, encontram um amparo na psicologia e na psiquiatria – isso é gestado como um dispositivo/mecanismo de controle, de direcionamento, de significação e de interpretação do vivido, da expressividade, da experiência; muitas vezes, localizando a sintomatologia do presente sociopolítico no próprio sujeito. Ao considerar o sintoma em um prisma individual-familiar, está-se diante de um grande problema ético, político e estético, tanto para Deleuze e Guattari (1972; 1980), quanto na perspectiva de onde se operaria uma *clínica-poética*.

O sintoma, mesmo quando se manifesta no sujeito, é sempre político e social; este, por sua vez, manifesta-se em meu corpo e sou impedida e/ou bloqueada ao expressá-lo; o sintoma é uma expressividade que resiste e insiste em reexistir. Quando isso se limita a um problema meu ou seu, perde-se a dimensão social e política da construção expressiva de tal dramatização

sintomatológica e restringe-se toda problemática à identidade subjetivante; perde-se, assim, a perspectiva de que eu e você, de que nós, somos uma espécie de resultante dessas relações.

A problemática do “o que é” foi pensada por Gilles Deleuze em um texto de 1967, intitulado *Le méthode de dramatisation*<sup>1</sup>. Segundo o autor, trata-se de pensar as ideias sempre ligadas a uma causuística, conectando-as aos acontecimentos e às multiplicidades. Tais multiplicidades, ao se vincularem a cada caso que dá a pensar uma ideia, forçam o pensamento a certa delicadeza no trato e no modo de se proferirem questões conectadas a meios espaço-temporais, criando consistência e chão para que algo aconteça.

Vale ressaltar que não se trata de um relativismo a cada caso, de variáveis amparadas por exemplos empíricos verificáveis. Trata-se sim da ativação de ovos, de germes e de sujeitos larvares que precariamente sustentam os dinamismos de uma criação, das multiplicidades que gestam acontecimentos; redistribuir as intensidades aos corpos, ao mundo. Trata-se de apontar as coreopolíticas do chão de cada dança, de cada corpo, de cada expressividade viva, germinando as potências de certo porvir e cartografando as linhas que endurecem, que flexibilizam e que fazem fugir cada paisagem. Trata-se, pois, de um campo de individuação, com diferenciações intensivas.

[...] precursor sombrio, acoplamentos, ressonâncias e movimentos forçados, sujeitos larvares, dinamismos espaço-temporais – esse conjunto desenha as coordenadas múltiplas que correspondem às questões quando? quem? como? onde? e quando?, e que dão a estas um porte transcendente para além dos exemplos empíricos<sup>2</sup> (DELEUZE, 1967/2002, p. 136).

• 248

Propõe-se percorrer uma clínica e uma poética, em busca de linhas de encontros e de conexão que façam bifurcar tempos e espaços. Tempos-espaços heterogêneos, em variação, por uma *clínica-poética*.

---

<sup>1</sup> Esse texto foi publicado na coletânea organizada por David Lapoujade, *L'île Déserte: textes et entretiens 1953 – 1974*, em 2002, p. 131 – 162.

<sup>2</sup> As traduções dos textos em francês que aparecem neste trabalho são traduções livres.

O convite para entrar nessa composição se dá portando nessa pergunta-bússola: “Seria ali, na criação, produção e execução de processos de criação artísticos certo ‘quando-onde’ a convocar o acontecimento de uma *clínica-poética*?”.

De 2015 a 2018 o Grupo Asfalto, coletivo vinculado ao Curso de Bacharelado em Dança e ao Instituto de Filosofia da UFU, atuou, aberto aos problemas e aos corpos que se chegavam. Como enunciação do processo de produção, estudos, laboratórios de movimento e intervenções urbanas, tínhamos como mote: mobilizar e intervir nos signos do cotidiano; produzir variações nos sentidos ditados e amarrados em algum tipo de estabilização. Signos e linguagens na perspectiva prática e filosófica da produção diária a que nos voltávamos; talvez o ato mais urgência no campo político enquanto partilha do sensível.

O coletivo de pesquisa-intervenção *Por uma Clínica-Poética*, entre 2018 e 2021, por sua vez, apostou na clínica e nas artes do corpo em modos de operação da produção de si e do mundo. Partindo da hipótese de que estes modos podem passar por outro tipo de expressividade; uma produção, como já mencionei que importa menos o que se quer dizer, do que a operação nas sensibilidades corporais enquanto placa sensível de captação vibrátil e de expressão sintomatológica.

Em ambos os processos e projetos, de 2016 à 2021, tendo nas dramaturgias clínicas uma produção de saúde, parto das mesmas questões-bussolas: Tal partilha, ainda hoje, estará a serviço do quê? Qual vida ansiamos viver afinal?

### **3. dramaturgias clínicas**

O termo dramaturgia aqui empregado não segue o seu uso primeiro em que o texto escrito, a narrativa para uma encenação teatral, teria a primazia e seria o guia de condução para a composição cênica. Com as variadas mudanças, crises e metamorfoses ocorridas no século XX, o drama entra em declínio concomitante a crise das narrativas vivenciada na modernidade, tal como bem apresenta Walter Benjamin (2012) ao propor que as narrativas perderam seus efeitos históricos, seus sentidos heroicos e épicos na condição do homem pós-guerra, pela vivência traumática diante da atrocidade destrutiva de duas guerras mundiais, da guerra fria e outras tantas. Essa crise da narrativa

e da ênfase na escritura dramática, abre a dramaturgia a novas composições. Ao retirar o estatuto primordial do texto escrito, outras tessituras ganham potência, engendrando linhas na construção híbrida do que poderíamos considerar uma nova dramaturgia.

Os pesquisadores Patrícia Leonardelli e Renato Ferracini (2013) trazem proposições que nos ajudam a pensar essa nova dramaturgia. Inicialmente, apresentam-na como uma tessitura, articulados às concepções de Barba e da Antropologia Teatral. Tal dramaturgia seria composta por linhas tais como corpos, figurinos, espaços, sons, objetos, e também por linhas de tensões, disjunções, relaxamentos, saltos, compondo uma “tessitura em multiplicidade complexa” (p. 154).

Num segundo momento, mesmo afirmando a potência de uma “tessitura dramatúrgica” e reconhecendo o avanço em considerar as linhas que compõem uma dramaturgia numa relação menos hierárquica entre os termos, os autores fazem uma crítica à mesma, colocando que esta concepção ainda pressupõe um tipo de organização, de relação organizante e organizativa entre tais linhas que tecem a dramaturgia. Diante disto e em consonância com as proposições de Luis Fernando Ramos (2009) e Jean Pierre Sarrazac (2009), propõem não mais pensar a dramaturgia como uma tessitura, mas sim como uma textura composta por linhas-forças que não se restringiria ao que está atualizado e visível na cena, mas também adentraria o campo das possíveis significações, a partir da compreensão de uma “invisibilidade da palavra” (LEONARDELLI; FERRACINI, 2013, p. 156). Destarte, apostam na decomposição de um tecido dramatúrgico configurado por certa urdidura entrelaçada em verticalidades e horizontalidades, e afirmam a composição sensorial de uma “textura dramatúrgica”. Articulados às proposições de Leonardelli e Ferracini, propomos considerar a dramaturgia a partir das linhas-forças que os encontros clínico-poéticos podem convocar a acontecer.

Dramaturgia pode ser tratada como dimensão textual que convoca uma corporeidade, haja vista o teatro, e no início da história da dança clássica, toda a questão cênica como expressão da nobreza, toda dramatização regida por um texto dramático, ênfase na narrativa, que vai se deslocando com as concepções modernas e contemporâneas e que rege uma espécie de cena, uma espécie de contexto. Mais interessante do que a questão “o que é isso?”, seria perguntar “como?, onde?, quando?” – o método que nos interessa passa mais por uma dramaturgia do que por uma definição.

Essa discussão nos convida a radicalizar os discursos entre identidade e subjetividade, considerando que a produção de si, já é a gestão de um mundo, e que tais produções nunca se efetivam por completo. Podemos analisar, como quem aborda um caso clínico, que toda problemática da identidade faz relação direta com a linguagem e manifesta as dificuldades sócio-políticas ligadas ao tema na própria manifestação das tentativas de resolubilidade, haja vista a substituição dos pronomes e artigos que não consegue criar consenso em relação a retificação histórica, inclusive afirmando a organização da língua como palavra de ordem. Isso é o sintoma da insuficiência da linguagem diante questão colocada por Espinosa “não se sabe de antemão o que pode um corpo?”, e, no intento de domesticar e controlar, se é ele ou ela; eles ou elas; as ou os, já implementa as binaridades as quais os modos de viver se estabelecem. Afinal, como Paul B. Preciado bem afirma, “o que chamamos de subjetividade não é mais que a cicatriz deixada pelo corte na multiplicidade do que poderíamos ter sido” (2020, p. 26).

Não nos interessa “o que isso quer dizer?”, mas sim, “como isso funciona?” – expressão que a sintaxe não dá conta. A identidade pede a cada um de nós uma definição definitiva e definidora de um eu que se estabiliza e mortifica toda a multiplicidade envolvida em uma vida que se vive, precária, fragmentada, vida-escombro. Talvez o que queira dizer é que não desmoronamos o suficiente ainda, que estamos ainda querendo salvar os possíveis de um mundo que não mais coincide com o cultivo de uma vida. Nesse sentido fracassar e ter sucesso são quase a mesma coisa, a referência desse julgamento e dos critérios para tal é muito distante de uma vida que se interessa por esgarçar-se em processos de criação.

Engatar-se em processos de criação e em uma clínica implicada radicalmente com a diferença, com os hábitos e as maneiras de se relacionar, considera necessariamente que todo recorte extraído em um processo criativo e, também, todo sintoma que se exprime em uma subjetividade, seja pessoal, grupal ou institucional, são sempre políticos e sociais. Deste prisma, jamais se poderia responder às questões “o que isso quer dizer?”, “o que é isso que eu tenho?” negligenciando a produção de certa sintomatologia do presente. Assim, não se sustenta na presença de uma explicação da produção artística e nem mesmo de certo diagnóstico que taxonomicamente nomeei um campo de intensidades corporais que poderíamos considerar como uma crise de pânico e/ou de ansiedade, por exemplo. Todas as operações que se disponibilizariam

a acompanhar a experiência estética diante de um processo criativo e, mesmo, o quadro sintomatológico de uma crise, trabalham na perspectiva de explicar as dramaturgias clínicas co-implicadas, distanciando-se de um manual que conduziria a experiência artística e, também, de um diagnóstico psicológico que classificaria uma subjetividade bloqueada nas passagens de uma vida.

#### 4. uma vida que se vive

A obra de Lewis Carroll tem tudo para agradar ao leitor atual: livros para crianças, palavras esplêndidas, insólitas, esotéricas; crivos, códigos e decodificações; desenhos e fotos; um conteúdo psicanalítico profundo, um formalismo lógico e linguístico exemplar. E para além do prazer atual algo de diferente, um jogo do sentido e do não-senso, um caos-cosmos.  
Gilles Deleuze, *A lógica do sentido*.

Deleuze pensa “a lógica” enquanto regime de relação e não como método ou caminho indutivo-dedutivo com vias a certa conclusão explicativa. Assim, o título do livro de 1967, *A lógica do sentido* propõe que haja um regime de relação, um maneirismo, um modo de se relacionar que produz sentidos, sempre voláteis; como a lógica paradoxal do *nonsense* usada na literatura de Lewis Carroll em *Alice no país das maravilhas*. Há, nesse viés, a coetaneidade de excludentes – contemporaneidade de coisas inconciliáveis que produzem um curto-circuito e mobilizam os signos a se desatarraxarem dos sentidos dados de antemão.

O acontecimento é algo que acontece. Acontecimento não é um acidente. Ele não está no plano do possível, do previsível, nos esperados. Algo acontece, algo redistribui as potências dos corpos, algo que não está nos corpos, e que, ao mesmo tempo, aumenta e diminui, compõe e decompõe; por exemplo, crescer e diminuir ao mesmo tempo como a Alice de Carroll. Crescer não está nos corpos, diminuir não está nos corpos, mas os corpos crescem, os corpos diminuem como efeito do acontecimento de crescer e de diminuir.

É seguindo a lógica como regime de relação, como uma análise dos modos de relação que afirmo: não fazemos uma clínica, fazemos uma dança da chuva. Invocamos, convocamos e evocamos o acontecimento de uma clínica-

• 252

poética. Não temos garantias. Assim como ao criar o artista nunca sabe com qual haste faz rizoma, nunca se sabe de antemão os efeitos da produção artística na malha social; a clínica, também, não garante a eficácia de cura. Deleuze chama essa capacidade do artista e do filósofo de uma espécie de clínica do mundo, que se dá na capacidade de expressar uma *voyance*; ou seja, uma vidência, não enquanto oráculo que prevê o futuro, mas no sentido de que o artista e o filósofo estão à frente do seu tempo e veem o invisível do próprio visível, podem dar expressão ao que já captamos no tempo presente, mas ainda não conseguimos expressar. Uma clínica-poética não vai dar consistência pra certa crise de pânico, tirando a possibilidade do “preferiria não” posto por tal sintoma, uma clínica-poética constrói procedimentos-ferramentas pra que um corpo aguente ser decrescido de certo “eu” e tenha porosidade suficiente para atravessar a crise, refazendo-se em si mesmo como território de germinação. O que em você precisa morrer para que alguma vida se refaça e vingue?

## 5. grupo ASFALTO

ASFALTO: do latim ASPHALTUM ou do grego ASPHALTOS, desmembrando-se em A-SPHALLEIN no sentido de “não fazer cair”, “não falir”. Um tipo de aderência que funciona como tessitura segmentarizando e impermeabilizando as transições, construindo bordas opacas. Solo para andar: o tecido da cidade. Um pavimento se constrói enquanto espaço de toques e trocas. O grupo de pesquisa ASFALTO – TEXTURAS ENTRE ARTES E FILOSOFIAS se constituiu em fevereiro de 2016 à dezembro de 2018, vinculado ao Curso de Dança e ao Curso de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia, junto a vontade de realizar pesquisas prático-teóricas com a urbanidade, tendo na ideia de “asfalto” a política do chão que direcionam os trânsitos, os modos de perceber, de estar e de viver uma cidade. Assim, emergem questões: como se dão as tramas sociais, políticas, linguísticas, arquitetônicas e corporais que organizam os fluxos do espaço urbano? E diante disto, como intervir e ensaiar procedimentos para propor fissurações nos “asfaltos” e nas linhas que endurecem os modos de vida e o cotidiano de uma vida que se vive? Para tanto, nos interessa as concepções filosóficas de Gilles Deleuze, de Félix Guattari, Michel Foucault e Gilbert Simondon, bem como as estratégias ligadas às artes do corpo e artes visuais.

Lanço-me ao encontro com o que pode provocar as questões supracitada e valho-me da filosofia no intento de construir ferramentas conceituais e de “transduzir”, utilizando um termo de Gilbert Simondon (1989), conceitos em lógicas relacionais de produção de sentidos junto a efetivação de performances criadas coletivamente, as quais intervêm nos espaços da cidade. Para tanto, produzimos *intervenções* na malha urbana onde *intervir* urge ser considerado micro politicamente ao produzir, por efeito, algo de ruptivo, já que mobiliza os signos cotidianos, lidando com alguma dimensão do ordinário não propriamente ligada aos espaços legitimados das artes.

Uma intervenção, nesse sentido, cria alguma ruptura no que está estabelecido em termos de espacialidade, de discursividade e de visibilidade. Dessa maneira, esta opera desarranjos no próprio espaço, já que este não se configura enquanto um contexto próprio para aquela ação, para aqueles gestos, para aqueles modos de habitação; além disso, as narrativas propostas por uma intervenção não estão dadas ou formuladas de antemão e podem ser construídas não estando em acordo e não correspondendo aos enunciados coletivos ali estabelecidos e reproduzidos; e há, ainda, a dimensão de visibilidade em que se produz um tipo de figuração e de paisagem que não são prontamente reconhecíveis como pertencentes àquele ambiente.

Tudo isso que não é consonante e correspondente ao que está dado para certo espaço, para aqueles discursos e para determinadas visibilidades, faz de uma intervenção artística uma criadora de problemas. O espaço-tempo que entra no jogo de forças diante de uma intervenção, passa a ter os signos e os corpos desalojados e violentados diante do *nonsense* de ações que intervêm nos planos ordinários de uma vida que se vive.

Tomo a pergunta de Deleuze (1992, p. 32) para afirmar o que nos interessa: “o que são as tuas máquinas desejanter? Qual é a tua maneira de delirar o campo social?”. Do modo aqui apresentado, a intervenção clínica e artística rompe com a dimensão já estabelecida para um espaço, para um discurso, para um visível. Ela cria um tipo de desorganização, de corte nos fluxos desejanter já direcionados para otimizar o desempenho cotidiano, para fazer funcionar a máquina de poder que tende à homogeneização, às capturas das heterogeneidades, às palavras de ordem e aos controles.

Considero que se habita os meios de uma vida num paradoxo entre àquilo que tende a uma estratificação pautada na lógica racional capitalística e aos *nonsense* de um equilibrista no semáforo por alguns trocados, aos ritmos

colorantes do entardecer no céu do cerrado, ao charme estonteante de um barman sacudindo a coqueteleira antes de derramar o drink sob o olhar de uma plateia sedenta. Assim, a aposta é operar junto às forças transgressoras, convocar certo levante das sensibilidades, das percepções e dos sentidos a se mobilizarem e se desalojaram do que tende a estabilizar o processo de criação em obra de arte bem encomendada e a crise anestesiada pela alopatia psiquiatra. O grupo asfalto busca com intervenções performáticas no espaço ordinário, pesar as máquinas que tais ações produzem, na busca por fazer variar todo um regime de racionalidades e de previsibilidades pré-formatadas.

Na provisoriedade de uma intervenção performática, tem-se como mote fazer algo funcionar, operar, maquinar em um construtivismo lógico não racional. “Somos puramente funcionalistas: o que nos interessa é como alguma coisa anda, funciona, qual é a máquina”. Quando tomo as máquinas em suas dimensões desejanter, criadora de devires imperceptíveis, e a performance em intervenção ruptiva com o ordinário de uma vida, enquanto uma maquinaria desejanter que vai fazendo conexões imprevisíveis, aposto que tal “(...) funcionalismo impera no mundo das micromultiplicidades, das micromáquinas, das máquinas desejanter, das formações moleculares” (DELEUZE, 1992, p. 33).

255  
• Criar pequenos desvios, devires mínimos, seria produzir e agenciar minúsculos movimentos aberrantes, nos articulando ao que propõe David Lapoujade (2015), e colocando a questão *quid juris?* (qual juízo?) sob suspeita de modo a desalojá-la do correspondente *quid facti?* (qual fato?) e operar junto aos espaços, aos discursos e aos visíveis o que teríamos de mais urgente: *quid vitae?* (qual vida?). Isso nos coloca a questão da criação na intervenção artística junto aos signos que esta mobiliza – em Deleuze, e, para nós – enquanto processos em que sempre se corre o risco de implodir nele mesmo; ou seja, toda potência criativa se dá no limiar de se engatar em um esfacelamento de si e dos próprios territórios que se experimentam construir. Um risco inerente aos processos de criação e intervenção artística que se dá enquanto combate de forças e põe em jogo a urgência por se exprimir modos outros, fazendo vaziar os previsíveis e problematizando os possíveis enquanto já dados.

Desse ponto de vista, a questão *quid juris?* não implica apenas determinar o direito próprio a este ou aquele fato, mas a combater, a lutar em prol do que tais movimentos aberrantes exprimem. “A expressão é como um grito – e há numerosos gritos em Deleuze. É como que um derradeiro estado

da pergunta: que direito esses movimentos aberrantes reivindicam? Em prol de que novas existências testemunham?” (LAPOUJADE, 2015, p. 23-24).

Os transeuntes, diante dos inusitados das intervenções performáticas que operam problematizando os modos, os gestos, os espaços, os discursos, os visíveis e os dizíveis presentes nos contextos da cidade, são convocados a estarem, a ensaiarem sentidos e a comporem problemas com o que uma intervenção faz maquinar naquele espaço-tempo, fazendo valer o direito a criar seus próprios problemas que, na nossa cultura educacional-midiática-publicitária, já estão dados e se configuram a partir dos direitos que estes têm de existir enquanto fatos, com soluções prontas, significadas e legitimadas. “Como se não continuássemos escravos enquanto não dispuséssemos dos próprios problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas” (DELEUZE, 1988, p. 228).

No entre das concepções aqui exploradas, intervém-se em meio aos fluxos que já estão e estavam operando no urbano. Os processos que configuram, mas, também, os que escapam, se dão co implicados no “quando” e no “onde” das intervenções performáticas. Está-se no movimento de “inserção numa onda pré-existente” (DELEUZE, 1992, p. 151); não começamos um movimento, não nos colocamos na origem de uma ação, mas buscamos colocar algo em funcionamento para engendrar novos movimentos, outras ações, outras espacialidades, discursividades e visibilidade; buscamos “chegar entre”.

• 256



Figura 2: Ata-me em teus braços coletivos. Praça central de Uberlândia/MG. Abril/2016. Fonte: fotografia de Thiago Crepaldi.

257

•

A intervenção *Ata-me em teus braços* foi realizada três vezes em uma praça central na cidade de Uberlândia/MG (abril/2016, agosto/2016 e agosto/2017), uma vez na XIV Semana de Artes do Corpo da PUC SP (setembro/2017); uma vez na Universidade Federal de Uberlândia ligada ao evento ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social) (novembro/2017); uma vez na Praça do Rosário em Campinas/SP (novembro/2017). Tal performance constituiu-se a partir de uma estratégia que teve como procedimento a realização de laboratórios corporais de rolamento e pesquisas de encaixes, abertos a participação do público e conduzidos pelo Grupo Asfalto, para transmissão da técnica que desemboca na performance ATA-ME; ou seja, oferecemos em um espaço público uma oficina-intervenção para preparar os corpos, energética e tecnicamente, compartilhando formas de encaixar dois corpos de maneira a dar mobilidade no rolamento de um sobre o outro. Após a oficina-intervenção, deslocamo-nos

todos para um espaço aberto próximo, chegamos performando, territorializando o espaço com algumas caminhadas e duplas em ritmos distintos em tempos distintos, param, olham-se, abraçam-se, abaixam-se atados até o chão, deitam-se um sobre o outro e rolam abraçados até encontrarem um obstáculo intransponível, soltam-se, levantam-se separadamente, cada um vai para um lado, voltam a andar, encontram outra pessoa e recomeçam o procedimento de atar-se. As intervenções foram acompanhadas por falas e, também, gestos: disseram que era promessa de casamento, que alguém deveria perdoar, que houve traição, que o amor é lindo, que aquilo era vergonhoso, que tinham que parar, se questionaram: “mas o que está acontecendo?”. Pararam diante de corpos acoplados rolando um sobre e sob o outro; estranhamentos, pausas, olhares acompanharam o deambular rolante tendo o chão como plataforma de encontros, não mais verticalizados, separaram os que estavam abraçados atados e impediram a ação de continuar. Agora na horizontal o rebaixamento dos órgãos, dos rostos, das superfícies que envolvem o corpo; o chão como plano de troca e toques, de suportes e de impulsos. Rolar acoplado, criar um trajeto, fazer valer os pesos e os apoios, incomodar por atar-se e acoplados sentiram o peso de uns sob os outros; um abraço mobilizador.



Figura 5: Espanto e Hesitação. Praça central de Uberlândia/MG. Janeiro/2017. Fonte: fotografia de Cristiano Barbosa.

259

•

A ação *Espanto e Hesitação* (novembro/2016 e janeiro/2017) teve como disparador a concepção apresentada na sinopse: “Não há repouso, microscopicamente é sempre movimento. A transmutação de corpos em paralisia. As peles metamorfoseiam-se pelo passar dos minutos. Cabelos-cabeças rodopiam, pernas se entrelaçam, criam circuitos, desenhavam poeira. Paradoxos do tempo: ressecamento e paralisia, espanto e hesitação”. Consistiu-se em 9 performers cobrirem-se com argila, ficarem paralisados por cerca de 40 minutos, esperarem a argila secar para voltarem ao movimento, os movimentos, tanto de cobrirem-se de argila quanto de retirar a argila após secar, compuseram uma dança improvisada. Com a proposta que oferecemos ao espaço público, do tempo em que ficamos paralisados com as pernas entrelaçadas, cobertos por argila e deitados no chão, ninguém foi obrigado a ficar ou a parar para ver o que se passava, entretanto, tal intervenção gerou situações de os transeuntes chegarem e pararem diante da performance que teve a duração de 1 hora e 30 minutos, sendo que algumas pessoas ficam ali

observando e tecendo comentários a intervenção inteira. Algumas dessas pessoas, na duração da intervenção, começam a produzir e a ensaiar falas como, por exemplo, “isso que vocês estão fazendo não faz sentido algum”; “o que vocês estão fazendo? Vocês precisam explicar”; “vamos jogar água neles para eles pararem com isso”; “vou ficar aqui até que alguém me explique o que é isso!”. Estávamos paralisados, sem nos comunicarmos e nem mesmo abrir os olhos. Os transeuntes pareciam narrar possíveis estórias e situações diante do que se apresentava. Estas falas produziram reverberações e tensionamentos nos nossos corpos, criando encontros e ressonâncias com as narrativas e as ameaças ensaiadas pelos transeuntes, que passaram a compor aquela cena.

As intervenções operadas pelo Grupo Asfalto, na maioria das vezes, geraram estranhamentos e desconfortos diante de ações que não têm mensagens a transmitir e que não querem comunicar algo. O que está em jogo e em questão é a criação do que chamamos *imagens em performance*; ou seja, a “transdução” de outras imagens que não estão configuradas nos regimes de relações que organizam os ordinários de uma vida; outras imagens que se individualizam e modificam o meio abrindo os sentidos e mobilizando os signos para que os transeuntes, as arquiteturas, as palavras de ordem, os modos, os gestos, os corpos que operam junto à cidade sejam convocados a gerar novos regimes de relação, outras lógicas dos sentidos, habitar os entremeios das construções espaciais, dos dizíveis e dos visíveis que, com as rupturas criadas por intervenções, são violentados e entram em movimentos de experimentação por alguma poética-clínica.

• 260

## 6. por uma clínica-poética

Todo início de uma clínica-poética, ao chegarmos, fazemos um pacto entre os presentes a partir de três axiomas tomados como *verbos-musculares* já que o que pactuamos verbalmente cria uma selagem corpo-pensamento, como uma espécie de placa de prata sensível às intensidades de luz e sombra permeáveis a mobilidade dos fluxos e certa atenção aos bloqueios. Primeiro verbo-muscular: “se entregar não é se abandonar!”. Segundo verbo-muscular: “você tem autonomia no trabalho, você é um especialista em você mesmo!”. Terceiro verbo-muscular: “cuidar do outro é cuidar de si, não tem diferença!”. Diariamente antes dos procedimentos práticos, após o pacto com os verbos-musculares, segue a questão urgente: “como vocês estão agora?”. Você pode

responder ou não. Algumas palavras, alguns silêncios, algumas gestualidades ocupam o espaço, os olhares, as relações e fazem começar a criação de uma fenda no espaço-tempo. Essa fenda nos convoca a habitar cada encontro com a implicação de não haver amanhã. “Nem antes, nem depois, mas aqui e agora”.

Em termos de procedimento, utilizamos estratégias construídas junto as artes do corpo, lançando mão de procedimentos, a partir da perspectiva clínica da esquizoanálise (Deleuze; Guattari, 1972; Deleuze; Guattari, 1980) e operando no acolhimento dos processos de subjetivações, dos afectos e das possíveis crises que tais procedimentos podem desencadear. A perspectiva da esquizoanálise foi proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari, principalmente, nos livros *O Anti-Édipo* (1972) e *Mil Platôs* (1980), ambos seguidos do mesmo subtítulo: *Capitalismo e Esquizofrenia*. Trata-se de uma crítica à Psicanálise, principalmente, no concernente ao estofamento conceitual e à prática clínica, quando esta propõe a concepção do *desejo*, necessariamente, vinculada à falta e a configuração estrutural de subjetivação do Eu alicerçado à dinâmica familiar, patriarcal e nuclear – configuração esta desenhada em prol do desenvolvimento do capitalismo.

A partir dessa crítica, as perspectivas da esquizoanálise convocam o conceito de *máquinas desejantes* ao operarem, segundo eles, junto à construção de certo *Inconsciente Maquínico* aberto às conexões com o mundo e povoado de dimensões históricas e políticas nas semióticas que o constituem. O inconsciente, desse ponto de vista, não seria exclusivamente restrito e fundado por um estofamento refratário às repressões em busca por um objeto perdido e faltante, e sim uma produção desejante que tem por necessidade engendrar acoplamentos com o mundo, com os afectos e com os signos para construir passagens aos fluxos e às pulsões. Não se trata de negar as dimensões familiares ou edípicas e as precariedades do desejo naquilo que falta, mas de entender esses processos como partes do motor de uma usina de produção e de conexão de certo si e de certo mundo, em um engendramento onde o intermezzo, o entre, o acoplamento é constitutivo. Não um Eu que se relaciona, mas está separado do mundo, mas um si-mundo. “Si” – ou “Moi” em francês – que se difere de um “Eu” – ou “Je” em francês –, singularizando os processos de subjetivações impregnados pelos encontros no mundo.

O *esquizo* – que tem por base etimológica do grego o significado de fendido, segmentado, dividido – seria, justamente, o corte que impossibilita a

unificação de certo Eu e que opera no sentido da singularização si-mundo. O sintoma, partindo desse prisma, seria uma passagem abrupta das forças pulsionais que buscam, desesperadamente, uma conexão no mundo. Este seria um vazamento do corpo no mundo em busca por engrenagens que desobstruam os bloqueios gestados por todo sistema de capturas, normatizações e restrições que sujeitam as subjetividades contemporâneas ancoradas ao que Félix Guattari chama Capitalismo Mundial Integrado.

Não se trata de uma apologia ao adoecimento, à esquizofrenia e ao sintoma, mas de politizar o desejo e o inconsciente. Todo sintoma, desse ponto de vista, por mais pessoal que seja, é político. Todo delírio é social. A esquizoanálise propõe uma perspectiva micropolítica de produzir novas sensibilidades e outros modos de ver e agir. Por um direito à sensibilidade que não passe por normatizações ou protocolos, mas antes que engendre modos diferenciados de relação, de percepção e de afecção.

Eis que voltamos à questão da esquizoanálise! Não se trata , como podemos perceber, de uma nova receita psicológica ou psicossociológica, mas de uma prática micropolítica que só tomará sentido em relação a um gigantesco rizoma de revoluções moleculares, proliferando a partir de uma multidão de devires mutantes: devir mulher, devir criança, devir velho, devir animal, planta, cosmos, devir invisível... – tantas maneiras de inventar, de “maquinar” novas sensibilidades, novas inteligências da existências, uma nova doçura (GUATTARI, 1980, p. 139).

• 262

Ao considerar a urgência de se construir outras políticas de sensibilidades e outros modos de existência, ao politizar o desejo e o inconsciente tem-se urgência em criar procedimentos que convoquem o acontecimento de uma clínica-poética, esta entendida como um diagnóstico das forças que bloqueiam, fixam e estabilizam os fluxos de desejo e de engrenagem no mundo e, também, como a criação de pequenos desvios que possibilitem outras passagens das forças vitais. Isso passa pela construção de tecnologias de si que, afirma Foucault no seminário de 1982:

(...) permite aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, condutas e modos de ser, de modo a transformá-los

com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade”. Foucault também chama as tecnologias de si de hermenêutica de si. Junto aos Gregos, retoma a ideia de “preocupar-se consigo mesmo (FOUCAULT, 2004, p. 323).

Quando alguém se pergunta sobre o principal princípio da filosofia antiga, poderia responder “cuidar de si”; mas trata-se antes do princípio délfico “conhece-te a ti mesmo”. Foucault nos alerta que essa premissa não diz respeito a uma abstração acerca da vida, mas de uma prática técnica, um procedimento seguido para se consultar o oráculo.

Em busca por certa tecnologia de si, continuamente atravessada por tecnologias de produção, de sistemas de signos e de dominação, propomos uma clínica-poética que nasce em meio às zonas de riscos, às mobilizações dos signos, ao figurar da carne, a uma educação por afetos. Uma clínica que se constrói junto às crescentes ondas de adoecimentos graves ligados aos desenfreados sintomas de morte como pânico, automutilações e suicídios. Uma estratégia procedimental que se vincula às artes do corpo como modo de operação precipitando e assumindo certa dose de caos e não, simplesmente, tentar evitá-lo ou negá-lo.

Frente a isso, colocamos as questões:

- Como o fluxo desejante está funcionando?
- Onde não funciona?
- Como você está agora?

Após a chegada, o pacto com os verbos-musculares e as questões supracitadas, lançamo-nos na execução do procedimento. Tratando desse modo de operação, Deleuze (1997), junto a literatura de Louis Wolfson, propõe uma concepção do procedimento que, segundo ele (p. 28), “[...] não conta o que sente e pensa, mas diz exatamente o que faz”.

O procedimento impele a linguagem a um limite, mas nem por isso o transpõe. Ele devasta as designações, as significações, as traduções, mas para que a linguagem afronte enfim, do outro lado do seu limite, as figuras de uma vida desconhecida. O procedimento é apenas a condição, por mais indispensável que seja (DELEUZE, 1997, p. 30).

Partimos da premissa de que todo sintoma é político e se manifesta no corpo. É no corpo que se tem ansiedade, pânico, depressão. É no corpo que as intensidades aceleram ou ficam mais lentas, é ali que falta energia ou que sentimos o coração disparar a ponto de termos uma síncope. Entretanto, em termos de sintoma, há uma espécie de embotamento desse fluxo que não encontra vazão que ganhe consistência, nem em termos de sensações, nem em termos de sentido. Assim, junto a esse plano intensivo, porém bloqueado em termos de conexão com o mundo, convocamos o corpo a engravidar os sentidos na construção de uma política da sensibilidade e fazemos isso tendo o procedimento como caminho e disparador.

Segue-se assim ao procedimento que se distribui em três procedimentos-ferramentas. Vale ressaltar que não se trata de um processo linear, mas de modos de relação que operam entremeados e implicados uns com os outros.

- Abrir o corpo. *Verbo muscular*: Se entregar não é se abandonar. Os corpos encontram-se acostumados e habituados a não sentir, relegados às amortizações próprias de um cotidiano que os condicionam. Precisamos forçar, criar condições para que as sensibilidades se abram. Proporcionamos aos presentes momentos de condução em que estes são convocados a abrirem as sensibilidades e os poros aos afectos ativos gestados em cada encontro. Nesse momento do procedimento, lançamos mão de estratégias da construção de programas performativos como nos propõe Eleonora Fabião (2013); o Grapefruit: O livro de instruções + desenhos de Yoko Ono (2008/2009); as proposições e alguns dos objetos relacionais de Lygia Clark (1980); de técnicas de sensórios-perceptivas de abordagens ligadas à Educação Somática como o Body-Mind Centering (BMC) (Cohen, 2015), a Eutonia (Alexander, 1983), a Técnica Klauss Vianna (MILLER, 2007); improvisação cênica baseada no livro dos *viewpoints* de Tina Landau e Anne Bogart (2017); os treinamentos e práticas do Contato-Improvisação, a partir de Material for the Spine de Steve Paxton (2008); as proposições do livro Treino em Poema do Kasuo Ohno (2016); além de fragmentos poéticos de inúmeros literatos.

- Iminência. *Verbo muscular*: Você tem autonomia no trabalho e é especialista em você mesmo. Uma ponte, um problema, um mobilizador é necessário para que as afecções gestem uma passagem de vazamento do que se encontra bloqueado em seu fluxo. Criamos estados de iminência nos corpos, nas sensibilidades e nas cognições para que algo possa passar e encontrar

outras conexões. Nesse procedimento lançamos mão de estratégias que criem um embate e explicitem um paradoxo tendo o corpo como território. Gritos e gemidos, ciclos de respirações conduzidas; trabalhos de paralisia; processos de exaustão; sons com variações tonais que se voltam ao pré-linguístico, como, por exemplo, a composição *Visage* de Luciano Bério, são agenciadores desse procedimento.

- *Intemperie. Verbo muscular*: Cuidar do outro é cuidar de si, não há diferença. Momento das inundações, das manifestações e dos sintomas. Tempestades da precipitação de certo si-mundo. Acompanhamos e fazemos o manejo tendo a intuição como método, a conexão como agenciador de consistência e a multiplicidade do coletivo como nau. Esse é o modo de operação do manejo clínico propriamente dito, tendo, mais uma vez, as corporeidades e espacialidades como educadores que operam por afectos, gestamos coletivamente uma improvisação que tem como primado a composição e o corpo de cada presente como palco de uma experiência poética. Fazemos o manejo dos sintomas manifestos e das sensações expressas com proposições, toques, suspensões, texto poéticos, acoplamentos corporais, palavras, olhares, silêncios.

Desenvolvemos esse trabalho ao de setembro de 2018 a novembro de 2019, atendendo um público variado de estudantes, amigos e familiares destes que frequentam as vezes de modo contínuo por várias semanas seguidas, às vezes uma única vez; noutras em vezes espaçadas por um tempo que parece necessário à elaboração do que foi experienciado. O projeto *Por uma clínica-poética* esteve com um público que frequentou durante todo o 2º semestre de 2019 de 08 à 12 participantes. Em 2020 e 2021 os encontros seguiram-se abertos a todos que se interessassem de modo virtual pela plataforma zoom, moldando a estratégia presencial ao modo de operação remote. Seguimos na construção da nossa jangada frente a uma crise de presença que apresenta certa derrocada de um mundo em que urgimos reinventar.

## 7. sigamos...

Burilar a rua, a galeria, os espaços cotidianos e os signos fixados por certa cultura abrem buracos para que se possa operar uma clínica poética: param, olham, atordoam-se com os processos, riem, choram – paisagens

estrangeiras, paisagens danificadas pela imbricação de imagens não usuais. Estranhamentos curto-circuitam identificações, colocam signos a deriva para encontrar ovos-sentidos, frágeis, provisórios, mutantes. Abre-se o cotidiano estabilizado a zonas de riscos, produção precária, amorfa, larval.

Assim, “[...] visto que ninguém sabe antecipadamente os afetos de que é capaz; é uma longa história de experimentação, uma demorada prudência, uma sabedoria espinosista que indica a construção de um plano de imanência ou de consistência” (DELEUZE, 2002, p. 130). Os adoecimentos emocionais e os sintomas psicológicos se manifestam no corpo, pelo corpo e com o corpo. Nossa proposta é intervir no corpo junto às estratégias artísticas, poéticas, políticas e clínicas para construir uma jangada que nos possibilite atravessar o caos. Assim funciona uma clínica-poética.

Como você está agora? Você pode responder ou não.

## Referências

ALEXANDER, G: **Eutonia**: um caminho para a percepção corporal. Editora Martins Fontes, São Paulo, 1983.

BOGART, A; LANDAU, T. **O livro do viewpoints**: um guia prático para viewpoints e composição. Trad. Sandra Meyer. Editora: Perspectiva: São Paulo, 2017.

BOM-TEMPO, J. S. **Por uma clínica poética**: experimentações em risco nas imagens em performance. 2015. 209 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254138>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

CLARK, L. (com a colaboração de Suely Rolnik). “Objeto Relacional”. In: **Lygia Clark**. Rio de Janeiro: FUNARTE, coleção ABC, 1980. Acessado em: 12 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/descricaorelacionais.pdf>

• 266

COHEN, B. B. **Sentir, Perceber e Agir**: educação somática pelo método Body-Mind Centering. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Conversações**, 1972 – 1990. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **L'Image-Mouvement**. Cinéma 1. Paris: Les Éditions de Minit, 1983.

\_\_\_\_\_. **L'Image-Temps**. Cinéma 2. Paris: Les Éditions de Minit, 1985.

\_\_\_\_\_. **Deux Régimes de Fous**: textes et entretiens 1975 – 1995. Édition préparée par David Lapoujade. Paris: Les Éditions de Minit, 2003.

\_\_\_\_\_. **Espinosa**: Filosofia Prática. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. Editora Escuta: São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Crítica e Clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. Edições 34: São Paulo, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **L'anti oedipe: capitalismo et schizophrénie**. Paris: Les éditions de Minit, 1972.

267

•

\_\_\_\_\_, **Mille Plateaux**: capitalismo et schizophrénie. Paris: Les éditions de Minit, 1980.

GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

FABIÃO, E. Programa performativo: o corpo-em-experiência. In: ILINX: **Revista do LUME** – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais – UNICAMP, n. 4, 2013.

LAPOUJADE, D. **Deleuze**: os movimentos aberrantes. Trad. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: N – 1 edições, 2015.

LEONARDELLI, P.; FERRACINI, R. Dramaturgia do invisível, dramaturgia do possível, dramaturgia da imanência: apontamento para uma potente dramaturgia microscópica. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis,

v. 1, n. 20, p. 151-158, 2013. DOI: 10.5965/1414573101202013151. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1414573101202013151> Acesso em: 19 fevereiro de 2023.

LEPECKI, A. Coreopolítica e coreopolícia. **ILHA. Revista de Antropologia**. Portal de periódicos da UFSC. Florianópolis. v.13, n. 1, p. 41-60, jan/jun. (2011) 2012. Disponível em:

<https://doi.org/10.5007/2175-8034.2011v13n1-2p4> Acessado em: 23 fevereiro de 2023.

MILLER, J. **A Escuta do Corpo**: sistematização da técnica Klaus Vianna. 2ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

OHNO, K. Treino e(m) poema. Trad. Tae Suzuki. n-1 edições: São Paulo, 2016.

ONO, Y. **O Livro de Instruções + desenhos de Yoko Ono**. Tradução para o português: Giovanna Viana Martins e Mariana de Matos Moreira Barbosa. Programa de Bolsa de Iniciação Científica FAPEMIG/UEMG. Belo Horizonte, 2008/2009. Acessado em 12 de dezembro de 2019. Disponível em: [https://monoskop.org/images/9/95/Ono\\_Yoko\\_Grapefruit\\_O\\_Livro\\_de\\_Instrucoes\\_e\\_Desenhos\\_de\\_Yoko\\_Ono.pdf](https://monoskop.org/images/9/95/Ono_Yoko_Grapefruit_O_Livro_de_Instrucoes_e_Desenhos_de_Yoko_Ono.pdf)

PAXTON, S. **Material for the Spine**: um estudo do movimento. Bruxelas: Contredanse, 2008. DVD.

• 268

PELBART, P. P. **O avesso do niilismo**: cartografias do esgotamento. 2ª ed. São Paulo: N – 1 edições, 2016.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: arte e política. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: Edição EXO Experimental org. Ed 34, 2005.

SAUVAGNARGUES, A. Écologie des images et machines d'art. En: **Pourparlers**: Deleuze entre art et philosophie. Reims, França: Épure; Édition de Presses Universitaire de Reims, 2013a, p. 169 – 186.

SIMONDON, G. **L'individuação psychique et coletiva à la lumière des notions de forme**: informação, potentiel et métastabilité. Paris: Aubier, 1989.

Recebido em 08/03/2022 - Aprovado em 24/10/2022

Como Citar

BOM-TEMPO, J. S. Dramaturgias clínicas: mobilizar signos, esgotar possíveis, ficar à espreita. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-65016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/65016..>



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

# ***Mary Stuart* de Friedric Schiller, a adaptação de Robert Icke e a encenação de Nelson Baskerville: uma reflexão sobre os obstáculos do protagonismo feminino**

LUIS MARCIO ARNAUT DE TOLEDO

Doutor em Artes pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) - Área de Concentração: Teoria e Prática do Teatro, Mestre em Engenharia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialização em Teatro-Educação pela Faculdade Paulista de Artes (FPA), com Aperfeiçoamento em Planejamento de Sistemas Energéticos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), graduado em Licenciatura em Teatro pela Faculdade Paulista de Artes (FPA) e Engenharia Civil pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós-doutorando no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (IA-UNICAMP), sob a supervisão do Prof. Dr. Marcelo Lazzaratto.

Afiliação: Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9301-2339>

## RESUMO

Este trabalho traça um breve perfil comparativo da obra dramaturgical *Mary Stuart* de Friedrich Schiller com a adaptação de Robert Icke, de 2017, e com o espetáculo brasileiro dirigido, em 2022, por Nelson Baskerville, criado a partir desta adaptação. São investigadas as diferenças básicas na interpretação histórica sobre Mary Stuart e suas reverberações na contemporaneidade política, social e cultural do Brasil. Como resultado, a reflexão apresenta Schiller preocupado com a sublime perfeição métrica de seu lirismo e as questões históricas que envolvem a tecitura da personagem da monarca; Icke revela as estruturas da misoginia da sociedade britânica contemporânea com sua adaptação; e Baskerville parametriza seu espetáculo com os acontecimentos político-históricos brasileiros sobre a questão da mulher no poder e o patriarcalismo, identificando correspondência do processo de execução de Mary Stuart com o *impeachment* de Dilma Rousseff.

## PALAVRAS-CHAVE

Mary Stuart, Friedrich Schiller, Robert Icke, Nelson Baskerville, Protagonismo feminino.

## ABSTRACT

This work draws a brief comparative profile of the dramaturgical work *Mary Stuart* by Friedrich Schiller with the 2017 adaptation by Robert Icke, and with the Brazilian 2022 stage show directed by Nelson Baskerville, created from this adaptation. The basic differences are investigated in the historical interpretation of Mary Stuart and its reverberations in the political, social and cultural contemporaneity of Brazil. As a result, the reflection presents Schiller concerned with the sublime metrical perfection of his lyricism and the historical issues that involve the weaving of the monarch's character; Icke reveals the structures of misogyny in contemporary British society with his adaptation; and Baskerville parameterizes his show with Brazilian political-historical events on the issue of women in power and patriarchy, identifying the correspondence between the process of Mary Stuart's execution and Dilma Rousseff impeachment.

## KEYWORDS

Mary Stuart, Friedrich Schiller, Robert Icke, Nelson Baskerville, Female protagonism.

## 1. Introdução<sup>1</sup>

Há poucas rainhas da Idade Moderna tão celebradas pela literatura, cinema, teatro e outras mídias como Mary Stuart [1542-1587]. A narrativa da sua trajetória de vida serve convenientemente aos tabloides, pois, em uma análise rasa, trata-se de uma mulher às voltas com uma paixão, sacrificando sua coroa para viver esse amor impossível – um tema palatável e atrativo ao público burguês.

Nos dias atuais, Mary Stuart é uma figura popular na cultura popular, com várias obras de mídia retratando-a como uma heroína trágica, opondo-se a Elizabeth I e enfrentando julgamentos injustos. Essas representações contemporâneas de Mary Stuart têm gerado um grande número de aficionados que defende sua honra e legado. Apesar da popularidade do mito da rainha flagelada por outra, cada obra oferece uma interpretação única e original das duas monarcas, muitas vezes extrapolando os paralelismos históricos (DRUMMOND NETO, 2016). Desta forma, as duas rainhas sobrepujam suas biografias, desempenhando personagens românticas, sobretudo herdadas da figuração dramaturgica de Friedrich Schiller, e moldadas à interpretação burguesa.

Com o advento contracultural do feminismo e suas manifestações, foi somente a partir da década de 1960, no entanto, que a mulher e seus contextos se tornaram objeto de estudo cada vez mais recorrente entre as ciências sociais e antropológicas. Essa resistência tem levado o sistema a repensar o papel da mulher na sociedade e sua subjugação no contexto machista, misógino e patriarcal. O que se observa, portanto, é um verdadeiro resgate de certas personalidades femininas históricas, entre elas, Mary Stuart e Elizabeth I.

O dramaturgo e poeta alemão Friedrich Schiller [1759-1805] assumiu as bases históricas da vida de Mary Stuart e Elizabeth I para construir uma de suas mais famosas obras para o teatro: *Mary Stuart* [escrita entre 1799-1800] (SCHILLER, 1983). Sua obra retrata os últimos dias de vida da rainha, criando um encontro fictício entre as duas. “A história não registra o encontro entre

• 272

---

1 O artigo foi composto a partir da participação do autor na equipe de montagem da peça *Mary Stuart*, de Schiller, adaptação de Robert Icke e direção de Nelson Baskerville em 2022, em São Paulo, em cartaz no teatro do SESI. O autor realizou pesquisa histórica, política e social para contextualização do espetáculo, bem como elaborou textos para o programa.

Elizabeth I e Maria Stuart. A fantasia de Schiller o criou para mostrar a grandeza da protagonista da peça” (BANDEIRA, 1983, p. XXV).

A obra alemã é tão importante para a cultura romântica e a historiografia do teatro mundial que influenciou muito dos mitos e lendas sobre as duas rainhas, moldando também suas histórias e confundindo o público com ficção e realidade, juntas ou sobrepostas.

Este trabalho traça um breve perfil comparativo da obra dramaturgical de Schiller com a adaptação de Robert Icke (2022; 2016), de 2016, apresentada em Londres em 2017 e 2018, e com o espetáculo brasileiro dirigido por Nelson Baskerville, em 2022 [em cartaz no Teatro do SESI de agosto a novembro], criado a partir desta adaptação. Objetiva-se compreender as diferenças e semelhanças básicas na interpretação histórica sobre Mary Stuart e suas reverberações na contemporaneidade política, social e cultural do Brasil, a partir dos pressupostos cênicos e dramaturgical dos três artistas, com uma ênfase mais articulada na encenação de Baskerville, pelo fato de fazer remissões aos fatos políticos e sociais contemporâneos brasileiros – elementos que serão citados e comentados criticamente. O principal foco analítico está na identificação de como os três artistas abordam questões pertinentes à sua contemporaneidade, a partir dos contextos políticos e históricos da história de Mary Stuart.

273

## 2. A rainha Mary Stuart por Friedrich Schiller

- Johann Christoph Friedrich von Schiller é reconhecido como um dos maiores dramaturgos românticos e teóricos literários da Alemanha, com sua obra tenazmente consumida e estudada em todo o mundo. Além de poesia, escritos diversos e dramaturgia, desenvolveu teorias literárias sobre o belo e o sublime que se tornaram imprescindíveis para o estudo da filosofia da arte e do romantismo alemão. Ele buscava, em suas obras, a perfeição estética, o sublime.

Seus estudos e sua obra artística, inclusive seus debates com Goethe, uma das mais importantes figuras da literatura alemã e do Romantismo europeu, foram um grande marco para o surgimento desse movimento literário, visto a grande valorização dos princípios iluministas e da classe burguesa. Escreveu dez peças teatrais, deixando uma inacabada. Destacam-se, entre elas, *Os bandoleiros* [1781], *Intriga e amor* [1783] e *A noiva de Messina* [1803].

Seus escritos filosóficos também se distinguem: *Cartas filosóficas* [1786] e *Cartas sobre a educação estética do homem* [1795] têm uma importância singular no estudo teórico da Estética e do entendimento dos conceitos de belo, feio, sublime e grotesco.

O texto original da peça *Mary Stuart* (SCHILLER, 1983) é reconhecido como uma das obras de maior destaque do pré-romantismo alemão, famosa por ser considerada uma criação, em termos de forma e conteúdo, que eleva a obra do autor para um reconhecimento literário que o aproxima de Shakespeare, Lope de Vega, Racine, Marivaux e Cervantes.

A ação da peça está centrada nos últimos três dias de Mary Stuart, a rainha da Escócia, antes de ser degolada em Fotheringhay, uma execução sumária, assinada pela prima Elizabeth I, então rainha da Inglaterra. O casamento francês, bem como o breve e conturbado reinado escocês e a prisão por 18 anos na Inglaterra não deixam de ser abordadas por Schiller por meio de uma análise retrospectiva.

Embora enaltecendo os reinados inglês e escocês, expediente típico do Romantismo, Schiller não foi fiel aos relatos históricos. A força de sua obra está na compreensão das situações histórica e política das duas rainhas naquele panorama.

Schiller, de resto, jamais se preocupou em ser fiel à história e muitos acontecimentos aparecem em *Maria Stuart* deslocados do tempo em que realmente aconteceram. Muitas personagens estão também, como observa o tradutor da obra, Manuel Bandeira, 'psicologicamente deturpadas'. A prisão de Maria, por exemplo, durou dezenove anos, - e na peça é reduzida a sete; o processo, que na realidade se prolongou por três meses, em Schiller reduz-se a três dias; tanto Maria quanto Elizabeth estão rejuvenescidas em cerca de vinte anos, em relação à época em que ocorreram os fatos. Mortimer é uma personagem criada inteiramente pela imaginação de Schiller, bastante influenciada pelo pré-romantismo em seus arroubos e impulsos apaixonados. Criação do poeta é também o propalado amor entre Maria e Leicester. O conde de Shrewbury, que aparece em *Maria Stuart* intercedendo pela condenada, na realidade, foi um dos homens que mais se empenhou por sua condenação. Mas a

• 274

liberdade com a qual o poeta abordou a história foi inteiramente propositada, pois era seu objetivo, mais do que ser exato, extrair todo o drama do conflito entre Elizabeth e Maria Stuart (BANDEIRA, 1983, grifos do autor, p. XXIII-XXIV).

O dramaturgo faz um exame histórico das questões humanas e políticas que envolviam as duas mulheres e suas coroas, expostas a uma conveniência política perturbadora, dissimulada na força da lei de sua época. Sendo assim, os juízes sofrem pressões ou conflitos ideológicos, especialmente com a religião, que Robert Icke<sup>2</sup>, por sua vez, identifica em sua adaptação como sendo as forças patriarcais que obstruem a subjetividade feminina.

Enaltecendo a figura da mulher e a coroa real, o romântico Schiller faz da tragédia *Mary Stuart* um triunfo feminino diante do que se chamava justiça. Ao aceitar o veredicto do tribunal inglês, a rainha escocesa coloca-se, ela mesma, como uma pecadora junto à ideologia católica, imolando-se para Deus. Sai, assim, vencedora perante sua degolação: a morte foi uma libertação estigmatizada, associada com a mística religiosa, criando, assim, o mito da rainha mártir (DRUMMONT NETO, 2016).

Uma das atenções mais importantes que Schiller dá para sua escrita é na exposição da forma e sua performance lírica – sua preocupação mais contundente, mais até do que a histórica. O texto original é escrito em versos pentâmetros iâmbicos<sup>3</sup>, porém com pequenas fugas das próprias teorias da beleza poética – a perfeição métrica. Tomou, assim, algumas liberdades literárias para a estrutura de composição, não utilizando a unidade métrica. Há versos que não são decassílabos, perdendo na sonoridade e nas rimas, que deveriam ser brancas. O resultado é um texto de um autor que ousa experimentar soluções diversas daquilo que ele mesmo havia definido formalmente como belo e sublime. A peça possui cinco atos e 4.033 versos quase inteiramente pentâmetros iâmbicos não rimados. As rimas só acontecem

275

---

2 As informações sobre os espetáculos de Robert Icke no Reino Unido citadas neste trabalho foram colhidas das descrições feitas pelo diretor em seu próprio site, onde também constam documentadas entrevistas e reportagens sobre a recepção de sua obra (ROBERT, 2022).

3 São versos que consistem em cinco pés iâmbicos, em que cada pé é composto por uma sílaba tônica seguida de uma sílaba átona.

nos momentos em que as ações crescem em tensão ou em emoção. O trecho que segue é o último monólogo de Mary Stuart, na famosa tradução brasileira:

Maria:

*(Leicester parece aniquilado. Ela continua com voz mais branda.)*

Sim, Leicester, e não era  
Somente a liberdade que eu queria  
Ficar devendo ao vosso braço: nele  
Apoiada e feliz, em vosso afeto  
Eu pensava gozar as alegrias  
De nova vida. Agora, que estou prestes  
A apartar-me do mundo e converter-me  
Em puro espírito, a quem já não tenta  
Nenhuma inclinação terrena, agora  
Poderei, sem que core, confessar-vos  
A fraqueza vencida... Se o puderdes,  
Vivei feliz! Adeus! Duas rainhas  
Pretendestes. Traístes, desprezastes  
Um coração amante por vencer  
O duro coração de uma orgulhosa!  
Pois ajoelhai aos pés de Elizabeth!  
Que a vossa recompensa não se mude  
Em vossa punição! Adeus! Já nada  
Me resta sobre a terra!

*(Sai, precedida pelo xerife. Melvil e Kennedy caminham ao lado dela. Atrás sem Burleigh e Paulet. Os demais seguem-na com os olhos, manifestando o seu profundo pesar, até ela desaparecer; depois saem pelas duas outras portas.)* (SCHILLER, 1983, p. 210-211).

• 276

No Brasil, a tradução publicada que se tornou conhecida, aqui utilizada, foi empreendida pelo poeta pernambucano modernista Manuel Bandeira em 1955. Foi contratado pelo Teatro Brasileiro de Comédia [TBC] e se tornou uma obra prima da poesia em língua portuguesa, embora o tradutor não tenha sido fiel ao texto de origem. Mesmo assim, Bandeira manteve grande parte dos diálogos em decassílabos brancos rigorosamente metrificados.

### 3. A adaptação de *Mary Stuart* de Robert Icke

Robert Icke é um premiado escritor, diretor e encenador inglês que atua no teatro e no cinema. Atualmente, faz residência no *International Theatre de Amsterdam* [Teatro internacional de Amsterdã], apoiado pela Fundação Philip Loubser. É um jovem de apenas 35 anos, mas seu prestígio extrapola todas as barreiras de idade e países. É hoje o mais jovem homem de teatro do Reino Unido que acumula os prêmios: *Evening Standard* de Melhor Diretor, do *Critics' Circle Award*; o Prêmio *Kurt Hübner*, por sua produção de estreia na Alemanha; e o Prêmio *Olivier* [o mais importante do teatro inglês] de Melhor Diretor, do qual ele é o mais jovem vencedor de todos os tempos. É membro da *Royal Society of Literature* [Sociedade real de literatura].

Como dramaturgo e encenador, adapta textos famosos da literatura e do teatro. Seus espetáculos trazem as reflexões históricas e políticas dos textos originais para a realidade contemporânea, expondo a atualidade dessas narrativas de uma forma antes não considerada. É uma reinvenção dos clássicos para o que ele mesmo chama de uma *nova era* (ROBERT, 2022). Para isso, Icke é radical, fazendo o caminho reverso: não quer contar uma história simplesmente, não há na dramaturgia clássica apenas um conteúdo de visualidades teatrais para encher os olhos burgueses de entretenimento e satisfação histórica. O encenador procura a ferida que ainda não se curou na contemporaneidade, encontra e tenta sangrá-la. Esta exposição tem sido sua marca artística, revolucionando o teatro inglês contemporâneo.

277  
• A naturalidade com que trata personagens clássicas de Shakespeare, Ésquilo ou George Orwell é assustadora para os olhos de quem espera apenas a literalidade ou os contrastes miméticos de uma demarcação apenas histórica ou literária. Em seu trabalho, ele manipula o acaso para que se revelem, então, reflexões acerca das pautas contemporâneas que sempre estiveram engendradas dialeticamente nos originais dos autores clássicos – porém, negligenciadas, nunca foram perscrutadas, arremessadas ao palco com força, direção e destreza.

Não é de se estranhar que grandes atores e importantes instituições tanto da Europa quanto dos Estados Unidos tenham se interessado por este jovem que consegue revelar contextos ainda não desvendados destes clássicos.

Sua adaptação de *Mary Stuart* foi fortemente aclamada no Reino Unido. O texto original de Schiller é esgarçado por Icke, o que faz vazar não o sangue da execução da rainha escocesa, mas o pus que engendrava um reinado

elisabetano composto por homens manipuladores que não aceitavam uma mulher no poder. Com essa chave, o encenador parece narrar a mesma história, revelando-a pelo viés inédito das mulheres, estruturas dramaturgica e histórica quase sempre negligenciadas.

Não é o que já se sabe da História o mais importante para Icke, mas o que ainda não se contou dela, o que precisa ser dito para revelar e conscientizar. Não que Icke seja didático ou panfletário, ao contrário, sua acidez é dolorida e não levanta bandeira identitária. E faz isso apenas revelando feridas, tocando e as apertando. Para ele, o reverso é uma ferida aberta.

Para Schiller, Elizabeth I e Mary Stuart eram mulheres historicamente diferentes entre si e lutavam com energias e personalidades diferentes por um reino. Para Icke, elas são iguais, qualquer mulher pode ser uma delas. Embora com vidas diferentes, subjetividades e contrassensos, são duas rainhas no limite, espelhando o papel da mulher na sociedade, a divisão sexual do trabalho, a violência contra a mulher, a desigualdade e o abismo religioso que a julga e lança a primeira pedra.

Os homens as manipulam, porém elas encontram formas de viver suas subjetividades, tomando suas próprias decisões. Está aí a força feminina que Icke identifica na história clássica de Schiller, recontada para o público atual. Para o encenador, as duas rainhas não precisam de grandes figurinos, nem mesmo uma visualidade histórica na maquiagem ou nas perucas – elas usam o mesmo figurino que os homens (ROBERT, 2022), afinal são um reflexo deles, por intenção deles mesmos. O encenador tem na interpretação das atrizes a alavanca para identificar a força dessas mulheres que precisam sobreviver na condição de opressão e na eminência do embargo patriarcal.

Na encenação de Icke, antes de começar a peça, duas atrizes adentravam o palco, jogavam uma moeda: Cara! Coroa! Em inglês, cara seria *Heads*, ou seja, cabeça. A atriz que tirava *Heads* faria o papel de Mary Stuart naquela noite – a rainha que terá a cabeça decepada. Essa casualidade permitia que o público estivesse muito mais próximo da encenação: pode ser você, pode ser ela, pode ser qualquer uma. Porque o homem está vindo logo atrás, os homens vêm depressa, correndo para refrear, para degolar, massacrar e impedir que exista sequer a possibilidade de que a mulher consiga se expressar ou ter o poder (ROBERT, 2022).

Na encenação de Icke, a morte de Mary Stuart perturba pelo conteúdo político: o palco giratório com as duas rainhas permite que, ao passarem pelo

grupo de homens, Stuart seja desnudada e Elizabeth, ao mesmo tempo, vestida por eles (ROBERT, 2022). Uma simbologia que elege o papel do homem no jogo de poder, no que se chamou de justiça e onde a contemporaneidade se assusta ao perceber o silenciamento, a manipulação e o patriarcalismo. No texto, no entanto, Icke deixa claro a força de uma mulher consciente de sua participação na vida do amante Leicester, muito mais nas cortes inglesa e escocesa.

Mary:

*Mary olha para Leicester*

Você manteve sua palavra. Você me disse que iria me libertar  
Estou indo agora.

*Ele parece aniquilado. Ela fala a meia voz.*

Não era apenas a minha liberdade que eu queria  
dar para você – eu queria que você fizesse as coisas valerem a  
pena

Os anos de miséria – mantidos pelo seu amor

Achei que pudéssemos criar uma vida nova inteirinha.

E agora, quando a Terra escorre de mim

e no ar iluminando, sou um espírito,

agora posso falar para você – sem qualquer vergonha,

você me conquistou. Você me conquistou de verdade.

Leicester. Adeus. Seja feliz, se você puder.

Você deu amor para duas rainhas. Você fez sua escolha

Você escolheu o coração orgulhoso, não o coração amoroso.

Ajoelhe diante de Elizabeth. Espero

que minha partida seja um lucro

e não uma perda maior. Não tem mais nada

para mim na Terra.

*Leicester luta para se controlar. Ele não consegue falar. Os outros  
homens olham para ele: Mary acaba de confirmar que ele tomou  
parte no complô contra Elizabeth. Ela só deixou para ele a chance  
de desaparecer.*

*Talvez a gente ouça o barulho das multidões.*

*Mary caminha, de mãos dadas com Kennedy, para a sua execução  
(ICKE, 2022, p. 103-104).*

279

•

Não há os versos originais do texto clássico de Schiller (ICKE, 2016), Icke adapta os diálogos para o inglês britânico, retira o clima sisudo da poesia

decassílabo de origem, para entregar um texto de chegada com um dialogismo fluido, perspicaz, que vai diretamente na ferida, como o trecho abaixo, onde aponta a falta de neutralidade da justiça dos homens.

Mary:  
Senhor – senhor Lorde Burleigh  
Certamente serei culpada por causa de uma lei  
Concebida e aprovada expressamente para me condenar:  
Esses mesmos homens, os seus juízes, *escreveram*, esse Ato!  
Você não pode – por favor – negar  
que esse Ato era uma armadilha dirigida a mim – (ICKE, 2022, p. 21).

Como não há o foco formal da dramaturgia elisabetana, a adaptação permite uma penetração do público dentro do espetáculo, com diálogos mais objetivos. Icke escolhe apenas as cenas mais lapidadas, torneia as palavras e as falas das personagens para que o público contemporâneo não estranhe a forma poética não coloquial e não se perca naquilo que é fundamental para a encenação, a percepção da principal matéria que quer circular em sua adaptação: as contrariedades da sociedade que precisava manter as tradições seculares do reinado, mas não dava conta em segurá-las com o machismo, o conservadorismo religioso e a negação da mulher enquanto ser presente, capaz e igualitário (ROBERT, 2022). • 280

Mortimer:  
Fui criado no Protestantismo – quando criança  
me ensinaram a odiar o Catolicismo  
e ver ele como uma ideologia perigosa – uma ameaça –  
E eu acreditei fervorosamente nisso – até  
os 20 anos, aí fui ver o mundo, na França  
acabei no meio de multidões se acotovelando – peregrinos  
Muitos,  
Fui levado por aquela corrente até Roma,  
e Deus me mostrou sua Igreja, a Igreja Católica  
E lá – ah Deus, tudo o que eu vi  
eu mal podia respirar

Os pilares, os arcos, a arquitetura, tudo erguendo  
nossa percepção desse mundo para o céu.  
A fé protestante que eu seguia odeia as artes  
Tira a cor do mundo – e a luz –  
e diz que o mundo sem nada deve ser suficiente.  
Então eu nunca tinha visto o poder da arte – mas  
agora, a música dos céus parece o orvalho da primavera  
caindo do telhado das igrejas  
E eu posso ver – e ouvir – e tocar – a pura santidade  
no mundo – vi o papa falar para o povo – e abençoar/o povo (ICKE,  
2016, p. 11-12).

A dramaturgia de Robert Icke, portanto, tem uma força humana preponderante para o público atual: é chegada a hora de revelar as verdades históricas sobre *Mary Stuart* e a mulher é a protagonista por ser mulher e não por ser uma rainha, como o faz Schiller. Uma conjuntura que precisa ser declarada, sob um ângulo nunca antes considerado nos livros de história e que dá conta das pautas contemporâneas. Desta forma, Icke expõe os pontos nevrálgicos da sociedade e da História, a misoginia e o patriarcalismo.



Figura 1. Cena com o elenco da montagem da adaptação de Robert Icke no *Almeida Theatre*, em Londres, em 2018. Gilbert (2018). Fotografia de Miles Aldridge.

#### 4. O espetáculo *Mary Stuart* de Nelson Baskerville

O que leva a peça de Baskerville para uma reflexão sobre os dias atuais tem a ver, principalmente, com a adaptação de Icke, o distanciamento da obra original de Schiller e os acontecimentos recentes da História do Brasil. O encenador inglês ressalta em seu texto as ações masculinas, dominando a máquina chamada justiça. Portanto, é inevitável perceber que existe um paralelismo entre a tragédia de Stuart com o processo de *impeachment* da ex-Presidenta Dilma Rousseff, igualmente liderado por homens e suas leis.

No programa do espetáculo, Baskerville traz a seguinte afirmação:

Espero que o público atual entenda e associe essa *Mary Stuart* de Schiller (aqui na adaptação de Robert Icke), um texto escrito em 1800, à nossa atualidade pensando em abuso do poder e injustiças então entre nós desde o princípio de tudo. Um mundo de rainhas onde os homens (como sempre) tentam dar as cartas, um poder que aprisiona tanto quanto o próprio cárcere e a não admissão de opiniões opostas. Aqui vemos e entendemos o começo das radicalizações tanto da igreja católica quanto da protestante, criada pelo Rei Henrique VIII, justamente para tentar conter o poder excessivo dos papas. Massacres foram e são realizados em nome dos deuses e isso diz muito sobre o que estamos vivendo nesse momento aqui mesmo no nosso território. Que a nossa *Mary Stuart* divirta e faça refletir (BASKERVILLE, 2022).

Parece que a associação esperada pelo diretor aconteceu. Na reportagem de Bruno Cavalcanti para o jornal Folha de S. Paulo, ao entrevistar a idealizadora do projeto, a atriz Virginia Cavendish, que interpreta ela própria Mary Stuart, afirma:

Dilma é referência nessa história, e isso me revolta até hoje. Foram esses homens que a tiraram do poder. Esses mesmos homens que decapitaram a Mary Stuart são os que fizeram com que Elizabeth estivesse em suas mãos. Stuart só foi decapitada porque deu vazão a seus desejos, amou, trocou de homem e, por isso, mereceu a morte. Elizabeth seguiu as rédeas do seu desejo e, por isso, ficou no poder. Ela tinha uma inteligência política, mas uma só existe por causa da outra (In CAVALCANTI, 2022).

Se Baskerville e Icke viram no texto original de Schiller esse paralelismo contemporâneo, certamente ele está no texto de origem, não simplesmente por uma figuração artística ou retrato histórico. Estratagemas miméticos sobre a realidade da mulher em contraponto com a dramaturgia do século XVIII no palco brasileiro mais de dois séculos depois são contingentes importantes para ter na dramaturgia clássica os espelhos que permitem o passado refletido no presente, sua resistência e sua estrutura declaradas.

O espetáculo do encenador brasileiro assinala que a ascensão da mulher em um espaço público, ou exercendo protagonismo, é uma ameaça ao domínio masculino dos espaços de poder. Como o homem acredita que pode agir tal como queira perante/com a mulher, configura-se a violência de gênero e a objetificação ao se posicionar contra ela, manipulando leis para uma complexa ordem a fim de satisfazer apenas a vida do homem e suas ideologias patriarcais. Há, assim, um menosprezo quanto a competência feminina.

Baskerville cria condições para que essa obra de Schiller seja revigorada com uma força impressionante: o encenador vê em Stuart uma voz feminina que pode falar pelas mulheres atuais. Na verdade, uma desmistificação do homem, revelando a mulher como um títere nas mãos patriarcais, submetida às suas leis e ordem, inferiorizada na divisão social do trabalho, relegada à subserviência e ao silenciamento. Icke identifica a voz feminina que não quer calar, dando à Mary Stuart uma figuração não apenas de uma rainha escocesa traída pelos seus seguidores, pela corte inglesa e vítima de um complô, mas também de uma soberana que ansiava pela unificação do poder da Inglaterra, Escócia e País de Gales.

Mary:  
Então

a lei foi completamente ignorada para  
que eu não pudesse provar minha inocência.  
Então no meu julgamento improvisado, onde a lei foi parar?  
E por que Babington não foi mantido vivo  
até que as provas pudessem ser admitidas?  
Por que minhas secretarias não são levadas à corte?  
Burleigh:  
Perda de tempo. Sua conspiração com Babington  
não é a única acusação que pesa contra você.  
Mary:  
É a única acusação que transgrediria a lei  
A lei que vocês criaram para me matar (ICKE, 2022, p. 22-23).

Certamente, Nelson Baskerville vê os ecos do golpe de Estado de 2016 (SANTOS et al., 2021) na trama de *Mary Stuart*. O recorte dos diálogos escolhidos por Icke auxiliam-no a revelar uma assustadora realidade do mundo masculino e da contemporaneidade política brasileira. Sendo assim, do espetáculo emergem reflexões sobre a justiça e o papel da mulher na sociedade, no sentido de revelar opressor e oprimido, a misoginia estrutural da sociedade, não da Inglaterra elisabetana, mas a brasileira do século XXI.

• 284

Mary:  
Você não pode confundir a verdadeira justiça com a política do estado.  
Qual é a lógica de um 'julgamento por iguais'?  
É essa: só confiamos em pessoas como nós.  
Como você pode julgar alguém que não está a sua altura?  
Como um escocês poderia julgar um inglês  
Quando ambos têm uma história e uma cultura tão diferentes?  
Ou um católico julgar um protestante?  
Ou um plebeu uma rainha – ou um homem uma mulher?  
As diferenças são muito grandes  
São modos de vida muito diferentes, e temos que  
respeitar – mas há um momento de unidade  
e empatia. Você não acha que  
nossos países são uma ilha no mundo  
Um espaço com um círculo no chão para andarmos dentro  
Uma rocha fustigada pelos verdes mares

E sim. Duas terras separadas, mas então, meu Lorde  
Essas fronteiras que nós criamos – na nossa cabeça –  
linhas imaginárias – que cortam a terra pela metade  
Não há nada na nossa geografia que divida  
A metade de cima da de baixo – mas por anos,  
por séculos, só fizemos guerras  
Dividíamos as coisas quando podíamos juntá-las  
Sem desejar (nem precisar) que os conflitos acabassem alguma  
vez  
Até que essas terras se unissem – (ICKE, 2022, grifo do autor, p.  
19-20).

A jornalista Giorgia Cavicchioli faz uma retrospectiva após cinco anos do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, citando uma frase da ex-Presidenta:

Fui descrita como uma mulher dura, e sempre disse que era uma mulher dura no meio de homens meiguíssimos. Eu nunca vi ninguém acusar um homem de ser duro, e a gente sabe que eles são. [...] Muitas vezes disseram para mim: mas você é sensível. Esta afirmação é estarrecedora, porque significa que conseguiram construir em torno de mim um nível de desumanização muito alto (|In CAVICCHIOLI, 2021).

285

- Na sessão de julgamento no Senado em 29 de agosto de 2016, Dilma ficou mais de 13 horas respondendo perguntas de 48 senadores. Durante aquele período obscurantista, as *Fake News* que circulavam eram de que a Presidenta tomava remédios psicotrópicos, pois não estava conseguindo lidar com aquela situação. Cavicchioli cita a página do Movimento Brasil Livre (MBL), que a categorizava com comentários em três eixos principais: “questionar a capacidade mental e intelectual de Dilma (com termos como ‘burra’ ou ‘louca’), colocar como pauta a vida sexual da presidente (a chamando de ‘prostituta’) e o de categorizá-la como ‘nojenta’” (CAVICCHIOLI, 2021, grifos da autora). Todos os xingamentos estavam relacionados com a questão de gênero.

Dilma ocupou um espaço que a sociedade brasileira não aceitou por ser deslocado daquele supostamente reservado à mulher ideal, restrita ao ambiente doméstico. Ao chegar à presidência, o alto escalão do poder no país,

exclusivamente composto por homens, considerou que ela estaria ousando não se conformar com o papel tradicional que lhe é atribuído, portanto não é digna de respeito. O investimento público na rejeição da mulher no poder, portanto, reitera um imaginário de que ela não poderia, em hipótese nenhuma, estar onde estava, exercer o cargo que exercia.

Desta forma, o que se observou foram uma multiplicidade de violências exercidas por uma parcela da população pelo fato de Dilma ser uma mulher e estar em um espaço de poder, exercendo protagonismo. Não houve o mesmo tratamento, por exemplo, ao ex-presidente Fernando Collor, que também sofreu *impeachment* [não um golpe de Estado] – muitos tiveram seu dinheiro roubado e não se manifestaram da mesma forma. Afinal, Collor é um homem. Ao homem tudo é permitido, até cometer grandes delitos, mentir e depois ser reeleito com grandes somas de votos.

As ideias de Virgínia Cavendish e Nelson Baskerville são, portanto, importantes para compreender a produção atual desta peça clássica. O espetáculo oferece reflexões políticas e sociológicas para se analisar a questão da mulher no protagonismo, exercendo poder numa sociedade extremamente machista, misógina e patriarcal: contradições potentes para serem exploradas pela composição cênica. O espetáculo expõe, assim, uma ferida social, política e histórica do país, outrora considerado alegre e feliz, um celeiro para o mundo, com um povo simpático, camarada e empático. Porém, sua estrutura revela uma burguesia hipócrita, que não sabe lidar com a desconstrução do papel social da mulher.

• 286



Figura 2. Elenco da montagem de Nelson Baskerville no Teatro do SESI, em São Paulo, 2022. Programa do Espetáculo *Mary Stuart* (2022). Fotografia de Priscila Prade.

## 5. Considerações finais

Schiller tem duas preocupações essenciais na construção narrativa de *Mary Stuart*: a da forma dramaturgica, identificada no lirismo, estampando versos quase inteiramente pentâmetros iâmbicos não rimados; e do conteúdo, estampada na produção histórica da monarquia e do poder, da justiça e da religiosidade, figurando duas rainhas idealizadas.

Robert Icke é um jovem encenador que procura identificar na obra clássica as estruturas da misoginia da sociedade britânica contemporânea. Sua adaptação revela pontos nevrálgicos da estrutura do sistema que mantém as regras sociais, a justiça, o poder, a conformação político-cultural.

Por sua vez, Nelson Baskerville utiliza a dramaturgia clássica como pano de fundo para parametrizar seu espetáculo com os acontecimentos político-históricos brasileiros sobre a questão da mulher no poder e o patriarcalismo. Sua obra é reveladora no sentido político e sociológico, pois permite reflexões acerca da opressão da mulher: o homem como uma personagem que faz cumprir a tradição patriarcal de sua superioridade moral e a justiça que cumpre

seu papel apenas para fazer valer os valores relativos que descumprem valores de igualdade, responsabilidade civil e liberdade.

O paralelismo do processo de degolação de Mary Stuart com o *impeachment* de Dilma Rousseff permite identificar as feridas patriarcais do país, revelando da capacidade do teatro em se valer de suas metáforas e elementos cênicos para pensar o momento histórico-político e contribuir para o raciocínio e o desenvolvimento. Em um país como o Brasil em que homens, que se julgam superiores e fazem leis, depõem uma presidenta mulher com um golpe, a adaptação atual de *Mary Stuart* parece soar acidamente como um grito de socorro das mulheres oprimidas pelo patriarcado e ao expor o preconceito estrutural de gênero em uma realidade política estarrecedora.

O espetáculo serve como um produto de revelação do retrato da sociedade brasileira, ainda com fundo romântico sobre o papel tradicional feminino, ainda calcado nas bases renascentistas de associação da mulher à subserviência, silenciamento e obediência.

A obra de Schiller, embora datada e com uma forma dramatúrgica que não se comunicaria com a plateia contemporânea, revela-se, a partir da adaptação de Robert Icke, uma narrativa potente para dar novos sentidos à história de Mary Stuart. Com isso, é possível observar, na obra de Baskerville, um espetáculo que reflete o momento atual, revelando tumores nas estruturas da sociedade: misoginia, machismo, patriarcalismo, especialmente no Brasil que se recusa peremptoriamente a promover uma mudança de paradigma, tendo em vista o fato de que mais de 400 anos se passaram desde a execução de Mary Stuart; e mais de 200 anos da criação transcorreram desde a criação dramatúrgica do romântico Schiller.

• 288

## Referências

BANDEIRA, Manuel. Prefácio. In: SCHILLER, Friedrich. *Mary Stuart*. Manuel Bandeira (Trad.). São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. V-XXV.

BASKERVILLE, Nelson. In: Programa do espetáculo *Mary Stuart*. Disponível através de leitura QR Code. São Paulo: SESI, 2022.

CAVALCANTI, Bruno. Atrizes se espelham em Dilma Rousseff para narrar duelo entre rainhas em peça. In: Folha de S. Paulo, Ilustrada, 17 ago. 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/08/atrizes-se-inspiram-em-dilma-rousseff-para-narrar-duelo-entre-rainhas-em-peca.shtml>>. Acesso: 9 set. 2022.

CAVICCHIOLI, Giorgia. 5 anos do impeachment – entenda o papel do machismo no processo contra Dilma Russeff. Brasil de Fato. 17 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/04/17/5-anos-do-impeachment-entenda-o-papel-do-machismo-no-processo-contradilma-rousseff>>. Acesso: 22 set. 2022.

DRUMMONT NETO, Renato. Rainhas trágicas – Quinze rainhas que mudaram o destino da Europa. Lisboa: Vogais, 2016. 386 p.

GILBERT, Jenny. Mary Stuart, Duke of York's Theatre review – superb teamwork from Juliet Stevenson and Lia Williams in Schiller's thriller. Theartsdesk.com. 26 Jan. 2018. Disponível em: <<https://theartsdesk.com/theatre/mary-stuart-duke-yorks-theatre-review-superb-teamwork-juliet-stevenson-and-lia-williams>>. Acesso: 10 abr. 2023.

ICKE, Robert. Mary Stuart. London: Oberon Books, 2016. 119 p.

ICKE, Robert. Mary Stuart. Ricardo Lísias (Trad.). Digitado. 2022. 110 p.

289

- PROGRAMA DO ESPETÁCULO MARY STUART. Disponível através de leitura QR Code. São Paulo: SESI, 2022.

ROBERT ICKE. Disponível em: <<https://roberticke.com/>>. Acesso: 9 set. 2022.

SANTOS, Lyndon de Araújo; BACCEGA, Marcus Vinícius de Abreu; MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. O Golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil. São Luís: EDUFMA, 2021. 132 p. E-book.

SCHILLER, Friedrich. Mary Stuart. Manuel Bandeira (Trad.). São Paulo: Abril Cultural, 1983. 224 p.

Recebido em 29/09/2022 - Aprovado em 08/04/2023

#### Como Citar

TOLEDO, L. M. A. de. Mary Stuart de Friedrich von Schiller, a adaptação de Robert Icke e a encenação de Nelson Baskerville: uma reflexão sobre o protagonismo feminino. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-67120.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/67120>.



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

## **Dinâmicas de poder das imagens digitais: elementos de uma nova cultura “visual”**

CAYO HONORATO  
MANUELA DIB

Cayo Honorato é Professor Adjunto no Departamento de Artes Visuais (VIS) do Instituto de Artes (IdA) da Universidade de Brasília (UnB), na área de História e Teoria da Educação em Artes Visuais; docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da UnB, do qual é atualmente coordenador. Possui experiência e pesquisa sobre a atuação dos públicos e a mediação cultural, no âmbito das relações entre as artes e a educação; as conjunções e disjunções entre as artes e a educação; as relações entre arte, educação e política. É líder do grupo de pesquisa Arte, Educação e Mediação Cultural e vice-líder do grupo Mediação em Arte e Cultura: Teorias e Práticas, ambos cadastrados no CNPq. Integrou a rede Another Roadmap for Arts Education entre 2015 e 2018. Foi pesquisador associado do Centre for the Study of the Networked Image (CSNI) da London South Bank University (LSBU), Reino Unido, entre 2018 e 2019, onde também foi pesquisador visitante durante o estágio pós-doutoral.

Afiliação: Universidade de Brasília - UnB

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8539725380344782>

Lattes: <https://orcid.org/0000-0002-5220-0691>

Manuela Dib é licencianda em Artes visuais pela Universidade de Brasília, com pesquisa sobre crypto-arte, área em que trabalha desde 2020. Também é desenhista, pintora e ceramista.

Afiliação: Universidade de Brasília – UnB

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6710162748655033>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6500-389X>

## • RESUMO

A internet domina parte significativa da vida no século XXI, porém se encontra cada vez mais automatizada, gerida por inteligência artificial e financiada pelo comércio de dados pessoais dos usuários. O funcionamento de muitas dessas operações permanece nebuloso para a maioria de seus usuários. Essa ignorância técnica oculta as relações de poder vigentes no âmbito digital e neutraliza a agência dos usuários diante do que acontece com seus dados. Muitas dessas operações têm as imagens como elemento crucial, seja como um chamariz, fonte de dados para vigilância ou como “imagens operacionais” (FAROCKI, 2015), projetadas para executar comandos e mudar a realidade ao seu redor. Esse trabalho discute o papel das imagens digitais nessas dinâmicas de poder cibernéticas, enfatizando as consequências da imagem pós-fotográfica no mundo ao seu redor e a emergência de uma nova cultura “visual”.

## • PALAVRAS-CHAVE

Imagem digital, algoritmo, redes sociais, machine learning.

## • ABSTRACT

The internet dominates a significant part of life in the 21st century, but it is increasingly automated, managed by artificial intelligence and financed by the commerce of users' personal data. Yet the functioning of many of these operations is not transparent for most of their users. Such technical ignorance hides the power relations in the digital realm and neutralizes the users' agency in face of what happens to their data. Many of these operations have images as a crucial element, whether as a decoy, data source for surveillance or as “operational images” (FAROCKI, 2015), designed to execute commands and change the reality around them. This article discusses the role of digital images in these cybernetic power dynamics, emphasizing the consequences of the post-photographic image in the world around it and the emergence of a new “visual” culture.

## • KEYWORDS

Digital images, algorithm, social media, machine learning.

## Introdução

A internet já representou muitas possibilidades e sonhos ao longo de sua história. Nos anos 90 e começo dos anos 2000, no princípio da internet como a conhecemos, o mundo virtual não era monopólio do punhado de redes sociais que a domina hoje. Antes disso, a informação se organizava em diversas esferas divididas em tópicos e interesses; quem se interessava por moda ou filmes, por exemplo, frequentava fóruns e chats sobre esse tópico. Para a autoexpressão e documentação do dia-a-dia existiam os blogs pessoais. Projetos abertos de informação como a Wikipédia, que existe desde 2001, floresciam por meio de contribuições coletivas. Rosto e nome não eram obrigatórios para que alguém fosse incluído nas comunicações; a identificação se formava a partir do interesse coletivo por determinado espaço em vez de ao redor de perfis individuais. Havia uma aura esperançosa em torno da internet, a crença de que ela traria a democratização da informação, aproximaria pessoas distantes e nos faria compreender melhor nossas diferenças. Nos circuitos artísticos, existia a esperança de que a internet libertaria a imagem da necessidade de museus e galerias, proporcionando um contato mais direto com o público, além de mais interatividade (GROYS, 2008). É inegável que a internet mudou inúmeras áreas da vida humana, no que alguns autores chamaram de “plataformização da sociedade” (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018), mas pouca coisa restou daquelas utopias.

293

- A criação dos perfis sociais personalizados, que se popularizaram com o Facebook, atual Meta, evoluiu para um projeto de captação de imagens fornecidas pelos usuários que os define e capitaliza. Com a popularização do Facebook a partir do final da década de 2000 e a subsequente monopolização da comunicação digital por essa empresa, o usuário ganha nome, rosto e também rastro. Antes disso, a internet era vista como uma tela em branco para artistas e desenvolvedores, com muito mais presença da mão humana. O que ocorre hoje, porém, está longe do ideal orgânico de aproximação que se tinha. A informação é operada por meio de filtros, algoritmos e inteligências artificiais cujo funcionamento não é compreendido pelo senso comum.

Além de todas as postagens e interações serem revisadas por essas ferramentas, os aplicativos são invasivos e requerem acesso a contatos, rolos de câmera e microfones. Para serem acessados, sites exigem cookies, que rastreiam a navegação e as consultas em mecanismos de busca, coletam dados

e os cruzam com outros disponíveis (INTERVOZES et al., 2018). Não existe transparência sobre para onde vão esses dados nem um esforço de conscientização do usuário sobre o que ele está entregando quando utiliza esses serviços. Por consequência, não há clareza sobre as relações de poder que lhe são impostas pela rede. As poucas empresas que são donas de todas as grandes plataformas crescem cada vez mais em cima do comércio de dados – o que a revista *The Economist* (2017) chamou de “o novo petróleo”, também conhecido como *Big Data*. A monetização é cada vez mais abrangente e dominante em aspectos cada vez menores e mais pessoais do dia-a-dia do usuário. Não fica claro para quem casualmente utiliza a plataforma que ela/ele está se transformando em mercadoria nessas trocas invisíveis de poder e influência, e que sua percepção de mundo pode ser moldada de acordo com o que esses dados dizem sobre o usuário. E muito disso se oculta em imagens.

## 1. Imagens invisíveis

Em “Invisible images (Your Pictures Are Looking at You)”, Trevor Paglen (2017) defende que a principal (embora mais ignorada) qualidade da imagem digital é que ela é visível por máquinas. Em suas contas, a maior parte das imagens produzidas hoje em dia se dirige a olhos maquímicos mais do que os olhos humanos. Uma imagem digital não precisa ser vista em uma tela para que seu código opere em uma máquina ou desempenhe funções em bancos de dados automatizados. O autor nos oferece alguns exemplos dos caminhos que essa informação pode tomar:

Nossos ambientes construídos estão repletos de exemplos de aparelhos de visão de máquina para máquina: Leitores Automáticos de Placas (LAP) instalados em carros de polícia, prédios, pontes, rodovias e frotas de veículos particulares tiram fotos de todos os carros que entram em seus quadros. Operadores de LAP, como a empresa Vigilant Solutions, coletam as localizações de todos os carros que suas câmeras veem, usam o Reconhecimento Óptico de Caracteres (ROC) para armazenar números de placas e criam bancos de dados usados pela polícia, companhias de seguros e similares. [...] Na esfera do consumidor, empresas como Euclid Analytics e Real Eyes, entre muitas outras, instalam câmeras em shoppings e lojas de departamentos para rastrear o movimento das

• 294

peças por esses espaços com softwares projetados para identificar quem está olhando para o quê e por quanto tempo, além de rastrear expressões faciais para discernir o humor e o estado emocional dos humanos que estão observando (PAGLEN, 2017) (tradução nossa).

Para o autor, fazer parte de alguma operação já se tornou a principal função das imagens digitais. Mesmo as imagens que aparentam ser produzidas por humanos para humanos como as que são postadas nas redes sociais, na verdade, são visíveis por olhos humanos durante breves momentos. Na maior parte do tempo, porém, elas continuam atuando em bancos de dados como fontes de informação sobre o usuário. Considerando que milhões de “fotos” são postadas por minuto em uma plataforma como o Instagram, a leitura dessas imagens por máquinas é uma fonte de exploração muito fértil tanto no campo da publicidade como no da vigilância. Como se contrapor a esse processo?

O artista Dries Depoorter, em seu projeto The Follower, usa um software de inteligência artificial para cruzar imagens postadas por usuários do Instagram com câmeras de segurança disponíveis online que capturam o exato momento que as fotos são tiradas (Figura 1). O trabalho estimula uma reflexão sobre quão abrangente é a vigilância urbana e como alguns poucos dados de uma imagem que à primeira vista parece inconsequente podem revelar informações sensíveis do usuário. Ele demonstra quão frágil é a privacidade do usuário a partir do momento em que seu rosto é amplamente disponibilizado e associado a diversas outras informações pessoais. Vale notar também que o trabalho foi desenvolvido em apenas 10 dias, utilizando apenas imagens de câmeras disponíveis no site EarthCam. Depoorter afirma que, com o projeto, ele pretendia mostrar como as pessoas estão expostas aos perigos da internet. Apesar do artista não apontar quais são esses perigos, o mal-estar causado pela obra leva o público a imaginar que, se em um projeto artístico de uma só pessoa, foi possível obter essas informações, o que grupos financiados, organizados e com interesses particulares seriam capazes de acessar.



Figura 1. Dries Depoorter. The Follower, 2022. (Captura de tela da obra disponível no site do artista: [https://driesdepoorter.be/thefollower/.](https://driesdepoorter.be/thefollower/))

Rubinstein e Sluis (2013) entendem que a capacidade de disseminação de informações pelas imagens vai além do que elas representam, uma vez que elas incluem metadados: informações escritas que vêm atreladas a um arquivo de imagem e que podem ser divididas em basicamente duas categorias. A primeira, descritiva, é atrelada à imagem no momento da captura e reúne: data, local, formato, tipo da câmera, etc. A segunda resulta das interações dessa imagem após sua circulação nas redes, reunindo: comentários, curtidas, compartilhamentos e as *tags* ou descritores usados para classificar essa imagem. Essa categoria é a que agrega valor à imagem, em correspondência à sua capacidade de mobilização e acumulação de capital humano.

Sem metadados não seria possível para os sites de busca recuperar por imagens. Essas informações são o primeiro passo para tornar a imagem *machine-readable*, isto é, capaz de ser inserida na teia de conexões e associações que torna nosso mundo legível para máquinas. Porém, essa legibilidade paga o preço de nossa alienação da tecnologia que criamos: “[...] enquanto a acumulação e exploração de metadados promete entregar finalmente uma representação do mundo legível por máquinas, isso

paradoxalmente o torna desconhecido para nós” (RUBINSTEIN; SLUIS, 2013) (tradução nossa).

Muitas coisas podem ser lidas por meio dos metadados, que são invisíveis para humanos. É possível associar termos, autorias, palavras-chaves e patentes a essa carga de informações invisíveis. Várias são as informações atreladas a uma imagem antes mesmo dela aparecer em uma tela, o que torna os metadados inerentemente políticos, inclusive no sentido de que operam uma *partilha do sensível* (RANCIÈRE, 2005). Eles servem como tecido conectivo entre imagens, onde se estabelecem relações de poder e de economia visual que muitas vezes escapam à superfície da tela.

As imagens digitais são, sobretudo, mapas informacionais que contêm uma série de camadas, o que permite que sejam relacionadas entre si e com outras mídias, a partir de atributos matemáticos. São esses atributos que vão, por exemplo, relacionar determinada coordenada de uma imagem a um texto ou um comportamento (como um movimento ou ativação de escurecimento, por exemplo) (BEIGUELMAN, 2021).

Segundo Giselle Beiguelman, as imagens digitais contêm essa qualidade cumulativa que é muito importante para entender a verdadeira matéria e o poder das imagens que postamos e compartilhamos nas redes. A imagem não comporta apenas o que ela está representando, mas também todo o caminho que tomou desde que foi postada, como as pessoas reagiram a ela, qual é sua procedência, em que aparelho foi produzida, etc. O que a foto representa nem sempre é tão influente quanto as milhares de relações que essa imagem tem com outras imagens e também com tópicos variados. Além disso, a imagem digital é também uma imagem “operacional” (FAROCKI, 2015), com capacidade para *fazer algo*, despertar comandos e nos movimentar dentro da rede cibernética. Imagens de linhas de produção de fábricas, por exemplo, muitas vezes são criadas, revisadas e descartadas por máquinas, sem nunca terem sido vistas por olhos humanos. QR codes, por sua vez, são imagens criadas para serem lidas e executar ações dentro do seu celular, não para serem vistas e admiradas. E por não serem feitas para nós, vamos perdendo cada vez mais a dimensão de como manejar a distribuição dessas imagens e que tipo de informação elas contêm. O que chega a nós são versões do que a máquina enxerga – o foco foi invertido.

Os algoritmos que determinam os interesses de cada usuário em plataformas como Youtube e Tiktok não podem ser completamente explicados nem pelos seus criadores, que por consequência têm dificuldade de manejar, por exemplo, a aparição de conteúdos pornográficos e violentos em recomendações de vídeos na versão infantil do aplicativo (HEILWEIL, 2021). Isso não se dá por falta de vontade ou esforço de programadores individuais que trabalham em problemas como a moderação de conteúdo no dia-a-dia, e sim porque o próprio sistema de aprendizado da máquina se retroalimenta e automatiza, tornando seu projeto cada vez mais distante da programação original. Por não saber em qual ponto se encontra o erro, fica mais difícil a manutenção. O projeto em sua totalidade escapa à compreensão de funcionários isolados. Vale pensar no que ocorre em nossa cultura, para que os algoritmos assemelhem infância e pornografia. As máquinas são alheias ao aspecto obsceno da associação, sendo capazes de apenas relacionar números e conexões. Ainda que elas o façam de forma cada vez mais refinada, não são capazes de distinguir nuances humanas. Ironicamente, ficamos perdidos diante da tarefa de mediar e organizar a avalanche de imagens que produzimos e difundimos todos os dias, discriminando as informações verdadeiras e falsas que as acompanham.

## 2. A imagem pós-fotográfica

Parte da dificuldade de compreensão dessa nova realidade é que essas imagens, muitas vezes, têm poucas semelhanças com o que era antes entendido como fotografia (DEWDNEY, 2021). Segundo Hito Steyerl (2017), as imagens digitais, no seu processo de criação, acabam sendo constelações de vários processos que antes constituíam uma imagem. Para compreender a realidade do que é apresentado por imagens nas redes sociais, é necessário entender linguagens e tecnologias além do processo fotográfico: cinema, modelagem 3D, animação, inteligências artificiais, edição digital e diversas outras formas de adulterar o que aparece na tela mesmo antes de a imagem se tornar visível. Nesse contexto, segundo Steyerl (2017), “a própria realidade é pós-produzida e roteirizada, o afeto é renderizado como um efeito *a posteriori* [...]” (tradução nossa).

Esses processos invisíveis guardam relações de poder entre quem sabe lê-los ou não. A maior parte das *fake news* bem sucedidas é compartilhada junto

• 298

de uma imagem marcante. Cada vez mais sofisticadas, um exemplo dessas imagens são os casos de *deep fake* feitos maliciosamente, para inclusive serem usados em campanhas eleitorais. Em um desses casos, um vídeo falso mostrava William Bonner e Renata Vasconcellos, apresentadores do Jornal Nacional, anunciando resultados de pesquisas que favoreciam Jair Bolsonaro, distorcendo completamente as pesquisas do vídeo original (JORNAL NACIONAL, 2022).

Imagens geradas por inteligência artificial (IA) também são cada vez mais comuns e os programas onde elas são criadas, como o DALL-E e o Midjourney, são cada vez mais acessíveis, havendo pouca limitação prática e jurídica para o uso dessas imagens pelos usuários. Essa tecnologia vem incitando debates sobre como a capacidade de criar imagens ilustrativas em questão de segundos poderia transformar o trabalho de artistas e ilustradores em algo obsoleto. Ocorre que as imagens criadas pelos programas estão longe de serem construídas a partir do zero; é necessário que o trabalho criativo seja executado por humanos e depois rearranjado pelo algoritmo. Para que o programa exista, é necessário que ocorra a exploração desse capital cultural e cognitivo. O que o programa realmente faz é uma colagem de soluções criativas e estéticas criadas anteriormente, por humanos, sem o consentimento desses artistas. Outro problema é que ele apresenta essa colagem de imagens despidas de seu contexto cultural e sua importância social, tirando a potência crítica que poderia ter em outros contextos.

299

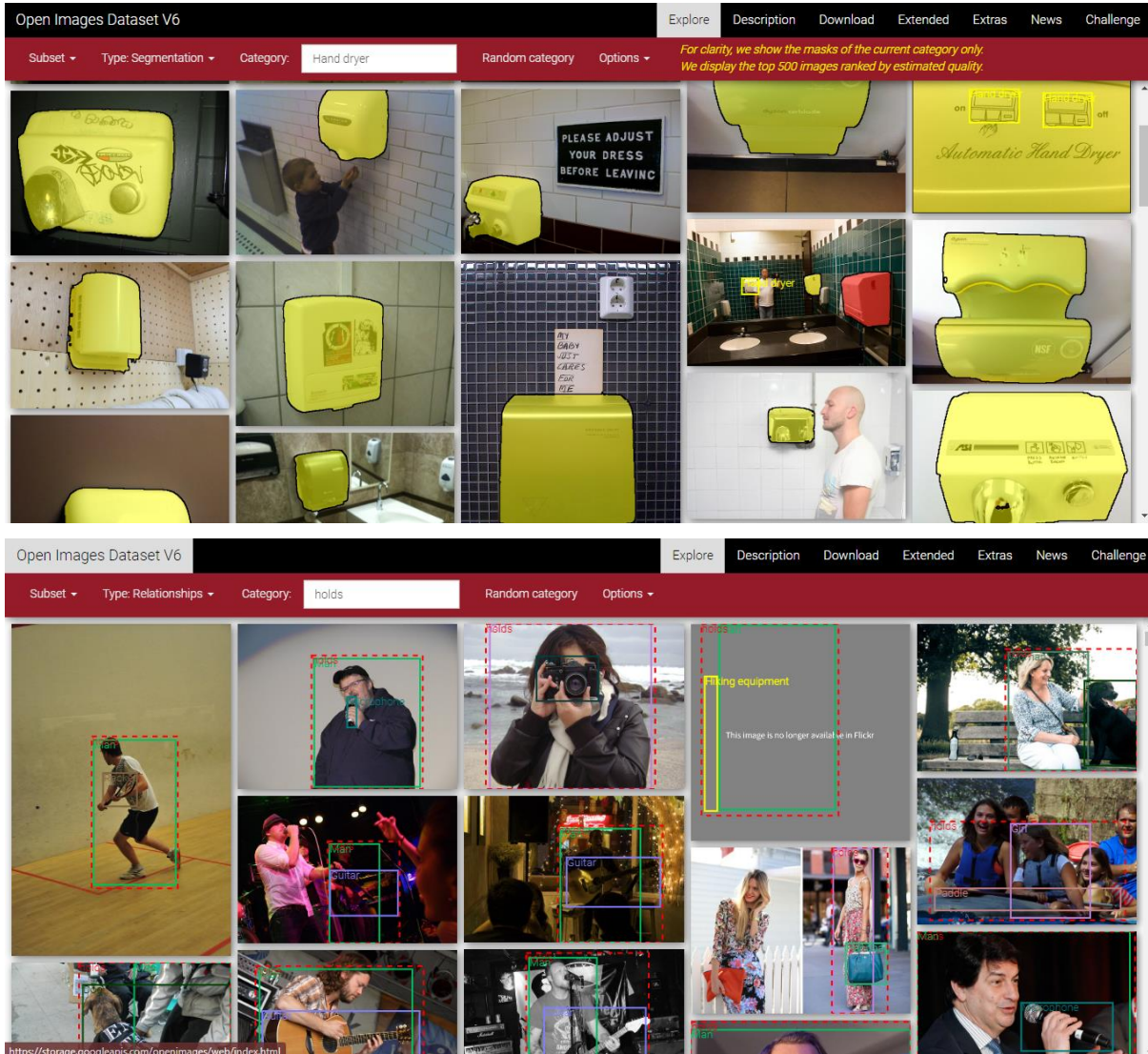
•

A segunda preocupação é a propagação da ideia de que a criatividade pode ser isolada da corporeidade, das relações e dos contextos socioculturais para ser modelada estatisticamente. Na verdade, longe de serem “criativas”, as imagens geradas por IA são aproximações probabilísticas de recursos de obras de arte existentes. Figurativamente falando, os geradores de imagens de IA criam uma cartografia de um conjunto de dados, onde características de imagens e textos (na forma de abstrações matemáticas) são distribuídas em locais específicos de acordo com cálculos de probabilidade. A cartografia é chamada de “manifold” e contém todas as combinações de imagens possíveis com os dados disponíveis. Quando um usuário solicita um gerador, ele navega nessa cartografia para encontrar o local onde estão as características de amostragem relevantes (DONNARUMMA, 2022) (tradução nossa).

Ao mesmo tempo que as redes sociais cresciam exponencialmente, as imagens e vídeos fornecidos eram usados para outro propósito além do lazer humano: ensinar as máquinas a ver cada vez melhor. Por meio de processos como o *Machine Learning* e o *Deep Learning*, as máquinas aprendem a dissecar as imagens em vários elementos e associar cada um desses elementos a um ou mais conceitos ou palavras-chaves, que depois servem para invocar certa imagem. Para esse processo acontecer, é necessário haver grandes bancos de dados com milhões de imagens que são associadas entre si e que vão refinando a visão maquina, com a ajuda também do discernimento humano que é necessário para a máquina ser avisada de que cometeu um erro. Depois de assimilar essas imagens com determinados comandos, o sistema é capaz de promover ações como classificação, organização, monitoração e reprodução. As imagens que alimentam esses bancos de dados costumam ser retiradas da internet mesmo, sem muita atenção para o consentimento de quem as postou, de sites de imagem abertos como Flickr, Pinterest, Google Imagens, Facebook e também de galerias de *stock images*.

Se você é um usuário de redes sociais ativo, existe uma enorme chance de suas fotos estarem em algum desses bancos de dados. Apesar de serem encontradas entre imagens facilmente disponíveis na internet, as imagens que são selecionadas para entrarem nesses bancos de dados dizem muito sobre o viés de quem os montou. O próprio termo inteligência artificial já é questionado por estudiosos da área, por sugerir que haveria nisso uma conexão com o comportamento neural humano, quando na verdade se trata muito mais da exploração de probabilidades, um processo que otimiza respostas possíveis com uma finalidade. Entender que existem humanos na posição de ditar essa finalidade é crucial para a alfabetização cibernética que podemos almejar.

• 300



301  
•

Figura 2 e 3. Exemplo do processo de visão máquina. Fonte: Captura de tela do banco de dados Open Images dataset.

São notórios os casos de pessoas negras sendo confundidas com gorilas por inteligências artificiais ou então não sendo reconhecidas por carros inteligentes da Tesla como humanos na estrada (HERN, 2019). Os mesmos carros também foram acusados recentemente de não reconhecer crianças

(HELMORE, 2022). Mas, independentemente das falhas dessas tecnologias, há tempos elas estão presentes no nosso dia-a-dia, consumindo nossos dados e moldando nossas vidas. Há mais de uma década o Facebook nos pergunta se é realmente nosso amigo na foto e, cada vez que respondemos sim ou não, essa resposta é armazenada e assimilada em prol da melhoria constante da visão maquínica. Filtros engraçados do Tiktok e aplicativos como o FaceApp que tem a função de envelhecer e “trocar o sexo” das suas fotos também cumprem esse objetivo.

Em conjunto, os sistemas de IA se apropriaram da cultura visual humana e a transformaram em um conjunto de treinamento maciço e flexível. Quanto mais imagens os sistemas de IA do Facebook e do Google ingerem, mais precisas elas se tornam e mais influência elas têm na vida cotidiana. Os trilhões de imagens que fomos treinados para tratar como cultura de humano para humano são a base para maneiras cada vez mais autônomas de ver que têm pouca semelhança com a cultura visual do passado (PAGLEN, 2016) (tradução nossa).

Tecnologias de reconhecimento facial já são utilizadas por policiais nos EUA, por detetives amadores buscando terroristas na internet e pelo sistema de transporte público brasileiro. O artista Gu da Cei, nascido e criado na Ceilândia, Distrito Federal, pauta seu trabalho em reflexões sobre vigilância e controle social. Sua obra “Passa em Sobradisney?”, entre outras, reflete sobre o uso de câmeras e detecção facial nos ônibus da capital federal. Por meio da Lei de acesso à informação, o artista obteve todas as imagens capturadas dele ao passar na catraca do ônibus utilizando o passe livre. A obra é um protesto contra a vigilância e também uma forma do artista se reapropriar da sua imagem. Gu da Cei faz questão de frisar que as câmeras foram instaladas ilegalmente e sem o aval da sociedade.

• 302



Figura 4. Gu da Cei. Passa em Sobradisney?, 2019. Fonte: Site do artista. Disponível em <<http://bit.ly/3EnfXd1>>. Acesso: 12 nov. 2022.

Até pequenas operações aparentemente inconsequentes, tais como acessar um site, já servem de treinamento para a tecnologia. Os conhecidos CAPTCHAS (Completely Automated Public Turing test to tell Computers and Humans Apart), cujo objetivo é provar que alguém solicitando acesso não é um robô, usam agora imagens feitas justamente por robôs, aos quais vai sendo reservada a responsabilidade de se definir a “humanidade”. Imagens de IA com *prompts* que às vezes chamam atenção, como biscoitos em forma de cachorro e outras figuras mais simples de animais (Figuras 5 e 6), já são criadas digitalmente para serem usadas em testes de humanidade, de forma a desenvolverem cada vez mais a capacidade de criação das inteligências artificiais, usando o discernimento humano que é oferecido em troca do acesso a sites. A tecnologia deixou de ser uma forma de treinar o olhar maquínico para a leitura de imagens, para se tornar algo que demonstra os frutos desse aprendizado e fornece imagens produzidas por máquinas.

303

-

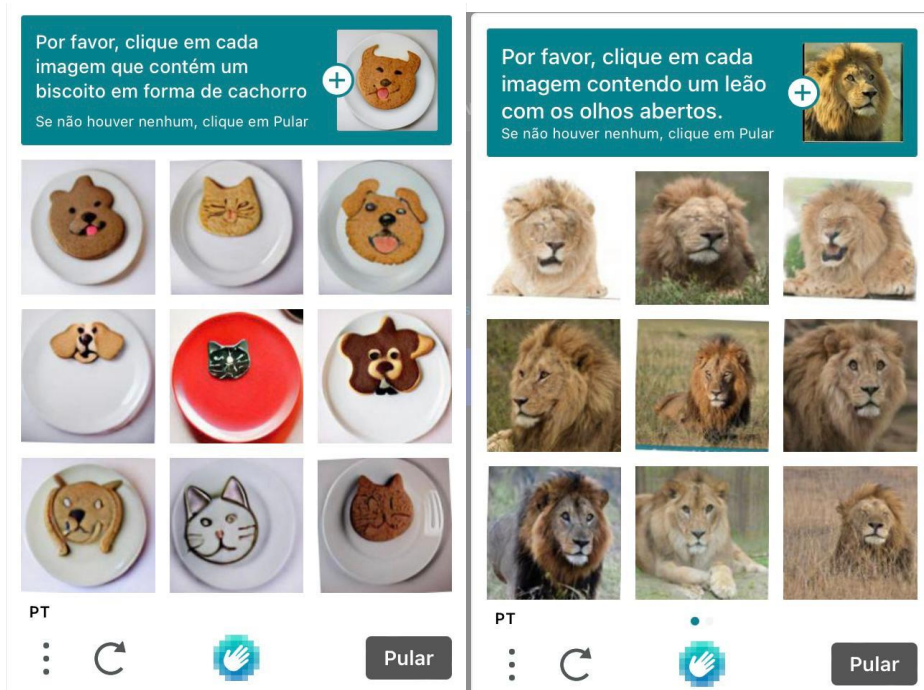


Figura 5 e 6. Captchas contendo imagens criadas por inteligência artificial. Fonte: Captura de tela feita pelos autores.

• 304

### 3. Plataformização da vida

Mesmo para aqueles que não desejam fornecer seus dados, a pressão para se ter uma presença digital é cada vez maior. Não só profissionalmente, a presença nas redes passa a ser cada vez mais requisitada. Essa situação foi agravada pela pandemia de covid-19 que, em razão da necessidade de isolamento social, selou de vez a transição de empresas comerciais e serviços públicos para o mundo digital. Cada vez mais não existe uma profissão que esteja livre de algumas dessas “obrigações” virtuais. Mesmo médicos, dentistas, engenheiros e esteticistas fazem dancinhas para promover suas ocupações. É cada vez mais raro encontrar e avaliar serviços de outra forma que não pela internet.

Para ter relevância nas redes, empresas acabam por se “personalizar”. É preciso vender sem parecer que se quer apenas vender. A estratégia predominante nos últimos anos tem sido fornecer produtos para influenciadores, que contam com a capacidade de serem *relatable*, isto é, de se conectarem com o público para lhe empurrar produtos “naturalmente”, sob a roupagem de “dicas de comportamento”. Algumas empresas começaram a criar seus próprios influenciadores, pessoas digitais moldadas de acordo com a imagem com que a empresa quer que o consumidor se identifique (Figura 7). Os influenciadores têm histórias fictícias e personalidades fictícias, que são construídas para despertar empatia e desejo. Eles se apropriam do humor irônico e autorreferencial da cultura digital para fazer uma propaganda descarada e desinibida como nunca foi possível; valem-se do absurdo como estratégia de autopromoção.



Figura 7. Influenciador digital da marca KFC. Fonte: Instagram da marca.

Um caso exemplar da publicidade se apropriando da cultura autorreferencial cibernética é o mascote digital lançado pela KFC, empresa de *fast food* americana. O “influenciador” se chama Coronel Sanders, nome

idêntico ao do criador da empresa, uma pessoa real que faleceu em 1980 com 90 anos de idade. A KFC ressuscitou seu criador em forma de um uma figura musculosa e sensual que se comporta nas redes como uma pessoa, expressa sentimentos e até faz acordos de publicidade com outras marcas. Independentemente de fazer referência a uma pessoa real já falecida, a operação produziu um filme com uma biografia alternativa do coronel, cheia de ação.

A substituição do legado da pessoa real de carne e osso pela fantasia comercial nos parece emblemática. Esse tipo de tática comercial seria impensável há 20 anos atrás, mas hoje em dia é altamente eficaz. Ao compartilhar a mesma autorreferencialidade comum na cultura de memes, realidade e ficção, publicidade e autenticidade, embaralham-se em uma operação à prova de críticas. Armada de falsa autoconsciência, a publicidade se embrenha na cultura e no imaginário digital. A mesma imagem se torna piada, meme, sátira, identidade, publicidade, tudo de uma vez só.

É parte do projeto das redes fomentar o individualismo dos usuários, criando perfis de consumo mais claros, encaixando as pessoas em bolhas de direcionamento de conteúdo – o que acaba sendo benéfico de um ponto de vista publicitário. Porém, a onipresença dessas imagens – feitas sob medida para as exigências algorítmicas – reproduz a demanda pelo que pareça novo e excitante, ou remeta a uma intimidade perdida. Graças a essa saturação, em paralelo ao mundo dos *influencers* e das curadorias imagéticas dos *feeds* do Instagram, existe o clamor pela “autenticidade” da antiga *web*.

A nostalgia da geração “X” por uma internet que eles não viveram se reflete em projetos como o BeReal, a mais nova rede social de uma longa lista de falecidos projetos similares a se vender como o “anti-Instagram”. Ele promete autenticidade por meio de alarmes que tocam em momentos aleatórios do seu dia, fotografando com a câmera traseira e dianteira para registrar o que você está fazendo naquele instante, supostamente para se evitar edições ou glamourização. Porém, mesmo tentando se opor ao seu adversário, o BeReal (e todos os outros) ainda joga o mesmo jogo, não questiona a própria necessidade da criação constante de imagens, sugere o uso da urgência de compartilhamento como solução para a angústia das redes. Trata da aflição das redes como se fosse uma falha de desenvolvimento, como se o projeto ainda não estivesse avançado o bastante, em vez de questionar a onipresença da exposição pessoal por meio das imagens.

• 306

Momentos cada vez menores da vida humana estão sendo transformados em capital, seja a capacidade de escanear automaticamente milhares de carros em busca de taxas judiciais em aberto, ou um momento de imprudência capturado de uma fotografia enviada para a Internet. Seu seguro de saúde será modulado pelas fotos de bebê que seus pais postaram de você sem o seu consentimento. O nível de escrutínio policial que você recebe será guiado pela assinatura de sua “trajetória de vida” (PAGLEN, 2016) (tradução nossa).

É complexa a situação de artistas em meio a tudo isso, em que o analógico e o digital se colidem. Falando especificamente das artes visuais, as regras algorítmicas nas principais plataformas costumam ser brutais. O algoritmo do Instagram por exemplo exige do usuário uma presença diariamente ativa para não ser enterrado na corrente constante de novos conteúdos produzidos – o que costuma não condizer com o tempo necessário para o processo criativo, a não ser que o artista esteja disposto a transformar em conteúdo cada aspecto da criação e confecção da sua obra. O algoritmo também acaba a longo prazo pautando os temas dos trabalhos ao censurar coisas como nudez feminina e temas políticos. Ao mesmo tempo em que essas exigências para se manter relevante algorítmicamente se tornam mais inacessíveis, as métricas e o alcance do artista importam cada vez mais para as oportunidades no mundo do trabalho.

307 • Artistas mulheres além da luta pelo engajamento também sofrem com sexismo algorítmico e experienciam enorme discrepância entre o alcance de postagens que contém sua arte e postagens que a IA das redes sociais entende como uma foto que contém nudez. Uma pesquisa do grupo Algorithm Watch revelou que, no Instagram, imagens contendo mulheres com grande quantidade de pele exposta são 54% mais prováveis de aparecer no *feed* (DUPORTAIL et al., 2020). A nudez masculina também é priorizada sobre outros conteúdos, ainda que bem menos do que a feminina, com 28% a mais de chance. Quando a pesquisa foi publicada, o Facebook afirmou que ela seria falha e que a ordem de postagens não é pautada por coisas “arbitrárias” como a presença de biquínis. Contudo, não se propôs a fornecer pistas sobre em que de fato ela seria baseada. A presença de biquínis dificilmente é um aspecto arbitrário em uma sociedade onde o corpo feminino é diariamente usado como

mercadoria e fantasia comercial para se vender os mais diversos produtos. A nova roupagem tecnológica não mudou isso.

Em parte intencionalmente, às vezes por negligência, há um histórico de algoritmos replicando raciocínios conservadores que estão presentes no imaginário coletivo. Dessa forma, reproduzem a desumanização de grupos oprimidos historicamente para a nova geração de dispositivos tecnológicos. Considerando os aspectos cruciais da vida humana que são colocados sob a responsabilidade dessas tecnologias, era de se imaginar que teríamos mais clareza a respeito de seu funcionamento e mais agência no que diz respeito a quanto queremos participar de suas dinâmicas. Não é isso, porém, o que estamos testemunhando.

## Considerações finais

A paisagem digital existe em basicamente dois planos sobrepostos: o primeiro plano é o plano visível, pensado por designers talentosos para proporcionar ao usuário prazer e entretenimento, conteúdo e conectividade, com funções que podem ser manuseadas de maneira cada vez mais orgânica. Mas essa é somente a superfície do fenômeno. Quando o aparelho é desligado e a tela se apaga, muitas operações continuam acontecendo no segundo plano. É nesse plano que se encontra a base da economia cibernética, onde dados encontram diversos caminhos nos grandes *datasets*. A imagem como elemento central dessa conectividade também é mal representada pela palavra “fotografia”, que antes podia ser analisada pelos campos de conhecimento tradicionais da teoria da arte e da comunicação, e agora ganha a condição de dado capaz de difundir informações que são invisíveis a seres humanos.

Alguns podem argumentar que todos os usuários aceitaram os termos de uso, ao fazerem *login* em qualquer plataforma, e que não é segredo que a privacidade das suas imagens é limitada, mas será que esse consentimento é válido diante de tecnologias que não são compreendidas plenamente nem pelos desenvolvedores, que dirá por seus usuários? É possível pressupor uma alfabetização dos usuários para essas mídias, sem um trabalho específico por parte tanto das empresas que controlam as plataformas quanto das instituições e poderes públicos que poderiam regulamentá-las?

Não temos ainda um repertório coletivo do que pode ser feito com tanta informação e quais são os perigos disso. Em um período muito curto,

entregamos pedaços de inúmeros aspectos do nosso cotidiano para a automatização da chamada inteligência artificial. Linhas de crédito, segurança no transporte público, sistemas que calculam chance de reincidência criminal, análise de DNA, entre muitos outros, dependem de uma tecnologia que, como muitas antes dela, foi vendida como neutra. A condição de produto da ciência não abstém a tecnologia de interesses e ideologias. Por isso ela não pode ser tomada como uma extensão orgânica da evolução humana, como se, por consequência, não pudesse ser repensada criticamente.

Certamente, como qualquer outra tecnologia, a capacidade das máquinas de ler e interpretar imagens não é ruim por si só. Houve muitas conquistas, por exemplo, no campo médico graças à capacidade de ver e interpretar doenças e lesões com câmeras inteligentes e não invasivas. Assim como no campo da arquitetura e da construção, onde a inteligência artificial é usada para detectar falhas em estruturas e projetos. Talvez o diferencial dessas histórias de sucesso seja a transparência, tanto de finalidade quanto de método usado. Quando usada por profissionais de forma consciente, a tecnologia se torna o que deveria ser, uma ferramenta. Porém, não é dessa forma que a inteligência maquínica tem sido aplicada cotidianamente, mas sim como uma força curatorial da realidade ao nosso redor, que concorre para substituir o discernimento humano.

309

•

## Referências

DUPORTAIL, Judith; KAYSER-BRIL, Nicolas; SCHACHT, Kira; RICHARD, Édouard. Undress or fail: Instagram's algorithm strong-arms users into showing skin.

**Algorithm Watch**, 15 jun. 2020. Disponível em [\\_<http://bit.ly/3ErVXah>\\_](http://bit.ly/3ErVXah). Acesso: 12 nov. 2022.

BEIGUELMAN, Giselle. **Políticas da imagem**: vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu, 2021.

DEWDNEY, Andrew. **Forget Photography**. London: Goldsmiths Press, 2021.

DONNARUMMA, Marco. AI Art Is Soft Propaganda for the Global North.

**Hyperallergic**, 24 out. 2022. Disponível em: <<http://bit.ly/3UvRn01>>. Acesso: 12 nov. 2022.

FAROCKI, Harun. Imagens fantasmas. *Revista ECO Pós*, v. 18, n. 2, pp 151-160, [2004] 2015. Disponível em:

<[https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/view/2664](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/2664)>. Acesso em 31 mar. 2023.

GROYS, Boris. "From Image to Image File – and Back: Art in the Age of Digitalization. In: \_\_\_. **Art Power**. Cambridge: MIT Press, 2008, p. 83-91.

HEILWEIL, Rebecca. YouTube's kids app has a rabbit hole problem. **Vox**, 12 mai. 2021. Disponível em <<http://bit.ly/3hEmy10>>. Acesso: 12 nov. 2022.

HELMORE, Edward. Tesla's self-driving technology fails to detect children in the road, group claims. **The Guardian**, 09 ago. 2022. Disponível em <<http://bit.ly/3WZS5V2>>. Acesso: 12 nov. 2022.

HERN, Alex. The racism of technology - and why driverless cars could be the most dangerous example yet. **The Guardian**, 13 mar. 2019. Disponível em <<http://bit.ly/3UyWm0e>>. Acesso: 12 nov. 2022.

INTERVOZES; VALENTE, Jonas; PITA, Marina. **Monopólios digitais: concentração e diversidade na Internet**. São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/3UHXE8O>>. Acesso: 12 nov. 2022. • 310

JORNAL NACIONAL. Deepfake: conteúdo do Jornal Nacional é adulterado para desinformar eleitores. **Jornal Nacional**, 19 set. 2022. Disponível em <<http://bit.ly/3tqoS8j>>. Acesso; 12 nov 2022.

PAGLEN, Trevor. Invisible Images (Your Pictures Are Looking at You). **The New Inquiry**, 08 dez. 2016. Disponível em <<http://bit.ly/3GcggKe>>. Acesso: 12 nov. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34: 2005.

RUBINSTEIN, Daniel; SLUIS, Katrina. Notes on the Margins of Metadata: Concerning the Undecidability of the Digital Image. **Photographies**, v. 6, n. 1, p. 151-158. 2013. Disponível em <<http://bit.ly/3g1Klfk>>. Acesso: 12 nov. 2022.

STEYERL, Hito. **Duty Free Art: Art in the Age of Planetary Civil War**. Londres: Verso, 2017.

THE ECONOMIST. The world's most valuable resource is no longer oil, but data. 06 mai. 2017. Disponível em <<http://bit.ly/3E0u9bt>>. Acesso: 11 nov. 2022.

VAN DIJCK, José; PELL, Thomas & DE WAAL, Martijn. **The Platform Society: Public Values in a Connective World**. New York: Oxford University Press, 2018.

Recebido em: 02/12/2022 - Aprovado em: 30/03/2023

Como Citar:

DIB, M.; HONORATO, C. Dinâmicas de poder e a imagem digital: elementos de uma nova cultural “visual”. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-67687.

311

•



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

## **Desaparecer por/para dentro e fora: quatro movimentos**

DANIELA CAVALIN AVELAR

Daniela Cavalin Avelar é doutora em Artes Visuais pelo Centro de Artes da Udesc (2017-2021). Mestra em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Unicamp (2016). Investiga instrumentos literários em práticas ligadas às artes visuais, como a apropriação, uso e recontextualização a partir de experimentações em arte impressa, objetos, vídeos e ações. Atua em projetos de gestão cultural em Artes Visuais em exposições, e nas áreas de arte-educação e editorial. Realizou a curadoria educativa das exposições “O Tempo Mata – Imagem em Movimento na Julia Stoschek Collection”, no Sesc Av. Paulista (2019) e “Arte-veículo”, Sesc Pompeia (2018).

Afiliação: Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6557084869255622>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6756-0294>

## • RESUMO

O presente texto apresenta investigações em torno de experiências de desaparecimentos produzidas, organizadas e efetivadas por artistas, sendo um desdobramento de um dos capítulos da pesquisa intitulada “Tentativa de esgotamento de uma cor e outros desaparecimentos”, desenvolvida junto ao PPGAV/UDESC, entre 2017 e 2021. Tais investigações procuram observar os processos de desaparecimento enquanto movimentos ativos dos corpos desses artistas. A partir da instauração desses desaparecimentos, a tentativa em classificá-los em quatro movimentos: por/para dentro e para/por fora. Como o desaparecimento pode se dar por meio do espaço? E por meio do tempo?

## PALAVRAS-CHAVE

Desaparecimentos, performance, arte contemporânea.

## • ABSTRACT

This text presents investigations around experiences of disappearances produced, organized and carried out by artists, as a development from one of the chapters of the research entitled “Attempt to exhaust a color and other disappearances”, developed at PPGAV/UDESC, between 2017 and 2021. Such investigations seek to observe the processes of disappearance as active movements of the bodies of these artists. From the establishment of these disappearances, the attempt to classify them into four movements. How can disappearance take place through space? And through time?

## KEYWORDS

Disappearances, performance, contemporary art.

## 1. Por dentro

Um movimento que nasce a partir de seu espaço interno, enquanto modo de desaparecer para si e de si mesma, ou seja, o mesmo que ausentar-se do que é externo. O movimento de fechar-se para aquilo que está fora seria possível por meio da tentativa de repouso dos sentidos, ou seja, pelo sono. Desaparecer *por dentro*, pelo sono, seria o mesmo que desaparecer de si a partir do momento em que você se fecha para o mundo.

O sono como desaparecimento cotidiano: seja quais forem os desenhos individuais e particulares dessa coreografia, ela é, de modo geral, repetida regularmente. Enquanto suspensão das tentativas que se desenrolaram ao longo do dia, dormir costuma ser a tentativa com a qual encerramos um dia. Desaparecer por dentro enquanto um modo de interromper temporariamente o fluxo das tentativas.

Se as tentativas também se estruturam pela repetição, o sono, enquanto interrupção ou suspensão deste curso seria, então, uma reação a estas repetições? E seria essa reação o cansaço? Se o cansaço se manifesta no desejo de uma ação que liberte tal sintoma, esta ação, ou seja, o descanso, teria no sono o seu espaço privilegiado?

Talvez como consequência da abertura do espaço para a pausa, a recusa ao imperativo da presença, conexões e movimento em regime 24/7 – vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana –: “O sono é a única barreira que resta, a única ‘condição natural’ que subsiste e que o capitalismo não consegue eliminar” (CRARY, 2016, p.84) e segue como único “[...] intervalo de tempo que não pode ser colonizado nem submetido a um mecanismo monolítico de lucratividade, foco de crise no presente global” (ibid., p. 20).

O sono estabelece um sentido de abertura do espaço por meio de uma experiência temporal distinta, uma espécie de corte da velocidade cotidiana, ou, até mesmo uma interrupção do próprio tempo, pelo espaço. Uma temporalidade contrária à lógica da produtividade, da velocidade centrada no capital.

“Um Homem que Dorme”, de Georges Perec, narra a experiência de um jovem que decide se ausentar do contato com o mundo. Já no título, a indicação de como esse movimento se dá: pelo sono, ou, *desaparecer por dentro*. Tomado por uma crise existencial, o personagem, ao longo do livro, se ausenta do convívio social ao implicar-se em um estado de letargia, por meio de um *não*

fazer, “não tem vontade de ver ninguém, nem de falar, nem de pensar, nem de sair, nem de mover-se” (op. cit., p.16), até o ponto em que sua experiência de mundo se reduz ao seu próprio quarto.

Se a ausência do desejo de encontro surge no livro por meio da imagem do sono, o desaparecimento *por dentro* seria capaz de abrir, portanto, espaço para não querer, não aceitar, não obedecer, não permitir e não atender a demandas. Desaparecer é não estar disponível? Desse modo, o sono garantiria “[...] uma espécie de refúgio para eximir-se da presença. Ele protege do engajamento em um mundo visto como excessivamente austero. Ele não se resume apenas em descanso, mas também em trégua” (LE BRETON, 2018, p.54).

Se desaparecer por dentro surge como um modo de recusa, seria um movimento gradual rumo à desistência? Desaparecer é desistir? O cansaço teria o poder de suspender as certezas (*tentar é duvidar?*) o que pode levar a uma desistência radical de toda e qualquer tentativa. Uma indiferença radical quando a dúvida já não instiga mais o movimento.

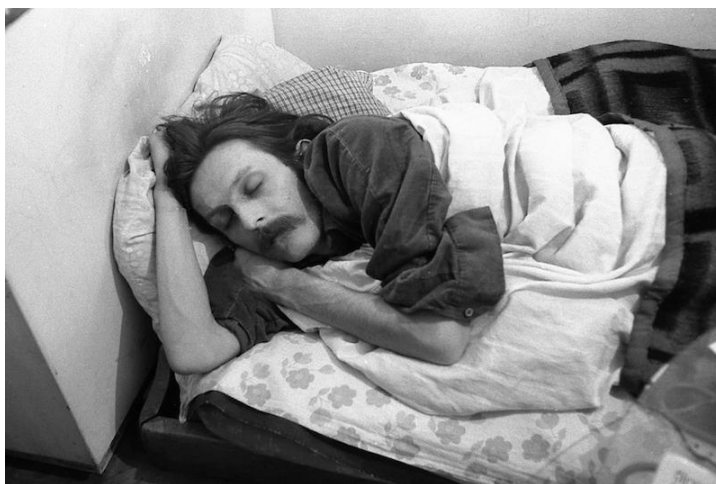
Da indiferença à repetição, o personagem de Herman Melville, “Bartleby, o Escrivão”, repete, sistematicamente, “Eu preferiria não” a qualquer solicitação ou pergunta recebida. A recusa pela repetição provoca um mal-estar crescente. Ainda que publicado em 1853, o conto de Melville segue atual e foi ponto de partida para Perec escrever “Um Homem que Dorme” (1967). “Perec diz ter escrito esse livro logo após ‘Les choses’, ‘em um período de minha vida em que, ao contrário, eu estava absolutamente indiferente a tudo. Não se tratava mais da fascinação, mas da ‘recusa’ das coisas, da recusa do mundo” (ibid., p. 41).

Seria a indiferença e a recusa em “Eu preferiria não” também um movimento do desaparecimento pela linguagem? Seria possível pensar que a recusa por meio da linguagem tenha início com a ausência de conexões diretas, por meio dela, com o mundo. A linguagem como o movimento de “esconder e desviar” (BLANCHOT, 2001, p.59), ou um desaparecimento *por dentro*. *Eu preferiria não*: uma recusa pela insustentabilidade das relações *para fora*.

A indiferença não tem começo nem fim: é um estado inalterável, um peso, uma inércia que nada saberia abalar. [...] A indiferença anula a linguagem, confunde os sinais. Você é paciente, e não espera, é livre e não escolhe, é

disponível e nada o mobiliza. Você nada pede, nada exige, nada impõe. Ouve sem nunca escutar, vê sem nunca olhar: as fendas dos tetos, as ripas dos assoalhos, o desenho dos ladrilhos, as rugas em torno dos seus olhos, as árvores, a água, as pedras, os carros que passam, as nuvens que desenham no céu formas de nuvens. (PEREC, 1988, p.73)

Dentre muitos trabalhos de arte nos quais o sono é a ação estrutural, a performance “Artist at work”, do artista Mladen Stilinović (Figura 1), toca em alguns dos pontos levantados acima. Em 1978, Mladen Stilinović realiza a performance na qual dorme em uma galeria em Zagreb, na Croácia. Dada a provocação do título (“artista trabalhando”), na contradição entre enunciado e ação, qual é o lugar ocupado pelo desaparecimento? Reforçando afirmações propostas em seu manifesto “Praise of Laziness” (ou: *Elogio à preguiça*) o trabalho de Stilinović se aproxima das relações entre dinheiro, tempo e trabalho: “A questão é como manipular aquilo que te manipula”. A proposição de seu espaço íntimo – e um dos poucos ainda não cooptados pelo capitalismo – exposto em uma galeria, tensiona essa estrutura de trocas financeiras da arte. Por outro lado, ao mesmo tempo em que tensiona, é como se Stilinović assumisse, pela recusa da preguiça e indiferença do sono, sua impotência em uma possível batalha imaginada contra o capital.



• 316

Figura 1. Mladen Stilinović, Artist at work, fotografia, políptico de oito, 30 x 40 cm (cada), 1978, Croácia, Zagreb.

Se a preguiça é uma forma de recusa, haveria diferença entre preguiça e cansaço? Partindo da ideia de que a preguiça gera ação (ainda que opere pela inação, quando recusa, repouso, paralisia ou inércia), o cansaço se estabeleceria enquanto reação à repetição. A expressão francesa *métro, boulot, dodo* (“metrô, trabalho, dormir”) sugere uma repetição monótona e exaustiva que resume o cotidiano da vida em uma grande cidade a um *looping* constante. A partir dela seria possível traçar um percurso, também em *looping*: repetição - indiferença - cansaço - sono - suspensão - preguiça - repetição - etc. Um movimento gradual de desaparecimento.

Afirmar-se enquanto artista e trabalhador, no momento preciso em que desaparece *por dentro*, é uma forma de recusa a esse desaparecimento gradual de si. Rejeitar o anestesiamiento da repetição constante de movimentos cíclicos desinteressados. Reforçar a importância da suspensão do mundo pelo sono seria negar a ideia de que “a fragilidade da vida humana é cada vez mais inadequada, e onde o sono não é necessário nem inevitável. Em relação ao trabalho, torna plausível, até normal, a ideia do trabalho sem pausa, sem limites”, um tempo desumano, ou seja, um “tempo alinhado com as coisas inanimadas, inertes ou atemporais” (CRARY, 2016, p. 19).

Se no paradigma do desempenho as tentativas são marcadas pelo excesso de positividade (*Yes, we can*), desaparecer *por dentro* seria guiado pela negatividade da recusa que afirma *No, we can't* (HAN, 2015). O cansaço surge como reação ao excesso de positividade das tentativas. Desaparecer *por dentro* se desenrola como consequência e corte desse cansaço. É o desaparecimento no cansaço.

O cansaço reage, transita, cresce e se desenrola pela indiferença, suspensão e repetição. Nesse trânsito, o cansaço instaura um movimento permanente de busca – que, paradoxalmente, provoca um excesso de esforço em tal procura. Um esforço circular, desviante, um rodeio, “estranha andada de caranguejo” (BLANCHOT, 2001, p. 72), como escreveu Blanchot:

Mais precisamente, ele gira em torno..., verbo sem complemento; ele não gira ao redor de algo, nem mesmo de nada; o centro não é mais o ferrão imóvel, esta ponta de abertura que libera secretamente o espaço da caminhada. O desencaminhado vai em frente e fica no mesmo lugar, ele esgota-se na andança, não caminhando, não permanecendo. (ibid., p. 64)

## 2. Para dentro

Como exprimir essa mudança em uma única palavra?

Atenção. Mínima.

Uma única e bela palavra. Mínima.

Ela é mínima. Por isso o olhar persiste.

(BECKETT apud LAPOUJADE, 2017, p. 43)

O segundo movimento do desaparecimento: *para dentro*. Um movimento *para dentro* que se desenrola de modo lento. Um movimento no tempo que, com velocidade reduzida, propicia uma nova percepção também do espaço.

Ao direcionar-se para dentro, a temporalidade torna-se distinta do “mundo externo” ao esquivar-se do imperativo da permanência em estado de alerta intermitente. Retorno aqui, ao personagem de Georges Perec: “Está sentado e quer apenas esperar, esperar apenas até que não haja mais nada a esperar: que venha a noite, que soem as horas, que se vão os dias, que as lembranças esmaeçam” (1988, p. 19).

A repetição dessa ação inerte (“esperar”) sugere um prolongamento temporal no sentido de “aguardar”, estar à espera ou na expectativa de algo. O personagem espera sentado. “Esperar sentado” enquanto expressão que indica uma espera em algo pouco provável de acontecer. Somando isso ao fato de que ele espera “até que não haja mais nada a esperar”, como se buscasse esgotar a espera até não sobrar nada. Um ritmo diminuto em relação ao mundo estabelecido de dentro para fora – e não o contrário.

Ficar parada no mesmo lugar ou *fazer nada*: modos de desaparecer (e, também, *perceber*) pela interioridade, ou *para dentro*, sem ter que responder a nenhum estímulo externo. Ainda que o corpo físico esteja em repouso, movimentos seguem em seu espaço interior. A ilusão da necessidade de movimento constante ignora algo essencial: permanecer parada exige movimento – ainda que imperceptível ou invisível – sendo, portanto, um desafio. Fazer nada enquanto espaço sem utilidade; ficar à toa. Nesse tempo lento e sem direção objetiva, abriria-se espaço para uma percepção mais interessada. A ativação da percepção seria o mesmo que requisitar toda a energia disponível para ficar *apenas* parada. “[...] Perceber não é observar de fora um mundo estendido diante de si, pelo contrário, é entrar num ponto de vista, assim como simpatizamos. Percepção é participação” (LAPOUJADE, 2017, p. 47). Percepção enquanto recepção e ampliação das impressões dos sentidos. Voltar a atenção para um pequeno fragmento; apreender um rastro do

• 318

*infraordinário*: “[...] aquilo que desaparece é a preexistência de um mundo exterior comum” (ibid., p. 56). Seria o mesmo que insistir na atenção voltada para uma única coisa por muito mais tempo. Tentar desenhar novas perspectivas para que, com isso, seja possível adotar diferentes pontos de vista em relação aos fenômenos que nos cercam, rompendo com as “atitudes naturais” e voltando “para as próprias coisas” (ibid., p. 46-47).

Determinar um ritmo ampliado para experienciar as situações, permitiria a demora em cada uma delas. Perceber com demora, olhar com demora, com calma. Uma atenção cuidadosa e demorada àquilo que Percec definiu como *infraordinário*: o que há de banal, comum, ordinário, habitual; uma espécie de ruído de fundo no cotidiano (PEREC, 2013, p. 14). Como se dar conta desse *infraordinário*, esse “barulho de fundo”, quando há tanto barulho na superfície? Perceber o *infraordinário* ao redor seria o mesmo que uma abertura de espaço para a percepção do banal, para além da superfície do espaço. Abrir espaço para apreensão do *infraordinário* demandaria a ruptura, ainda que por alguns instantes, da “percepção reduzida ao hábito” e do “empobrecimento sensorial” da atenção constantemente voltada para múltiplos estímulos, aliada à necessidade do desempenho e desenvolvimento excessivo de atividades (CRARY, 2016, p. 114). Seria operar em um novo estado de alerta, *para dentro*, onde o *infraordinário* se localiza.

Olhar com calma para perceber devagar o *infraordinário*. Perceber o que acontece quando nada parece acontecer. Como em “La spécialisation de la sensibilité à l’état matière première en sensibilité picturale stabilisée, Le Vide” (“A especialização da sensibilidade ao estado primeiro em sensibilidade pictórica estabilizada”), por Yves Klein, em 1958 (Figura 2), exposição que consistiu em uma galeria vazia (exceto por um gabinete, pintado de branco). Partindo de uma discussão sobre limites e *deslimites* da materialidade pictórica, Klein definia o trabalho como “invisível, mas presente”. O convite da mostra buscava atrair o público para uma experiência de “síntese perceptiva”. Na época, a cobertura da exposição pela imprensa provocou grandes filas de espectadores atraídos pela curiosidade em encontrar algo para olhar em meio ao vazio, como se não fosse possível que a galeria estivesse, de fato, vazia.



Figura 2. Yves Klein, Vista da exposição “La spécialisation de la sensibilité à l’état matière première en sensibilité picturale stabilisée (Le Vide)”, França, Paris, 1958.

Entre percepção e imaginação, como falar de coisas que não existem? Talvez, para lidar com algo que nos solicita uma atenção demorada, seja preciso antes, convocar “[...] um olhar que, na contramão da ciranda de simulacros que povoam nossa vida na sociedade da hipervisibilidade” e, a partir disso, ser capaz de perceber “aquilo que Jean Baudrillard chama de ‘imagem-enigma’, imagem com uma qualidade ‘pensativa’ que procura exponenciar suas qualidades irreveladas, invisíveis e secretas, abrindo uma zona de indeterminação entre presença e ausência” (WISNIK, 2018, p. 141). *Para dentro*, entre presença e ausência, “ativando uma busca desejante das coisas que é mobilizada através da sua falta” (ibid., p. 299).

Duchamp descreve como *inframine* um conjunto de sensações ou qualquer outra coisa que, por microscópica que seja, possa ser experienciada por meio de uma percepção atenta. Sua presença no tempo é ínfima, beira o imperceptível e localiza-se, exclusivamente, no presente. Segundo Duchamp, o *inframine* poderia ser “o mais ínfimo dos intervalos, ou a mínima das diferenças” (DUCHAMP apud PERFLOFF, 2002, p.101), trazendo à tona o plano de fundo e criando uma sobreposição aos ruídos do primeiro plano. No entanto, um *inframine*, para Duchamp, seria melhor elucidado com exemplos sensoriais

• 320

que reúne em suas *Notas* do que com uma definição pontual, como por exemplo o momento exato em que alguém passa pela catraca do metrô, a esfregação de um tecido de veludo pelas pernas, um sabonete que escorra ou reflexos da luz sobre diferentes superfícies, mais ou menos polidas.

Operando por tal desconfiança os trabalhos de Andy Warhol (Figura 3), “The Invisible Sculpture” (1985), e de Tom Friedman (Figura 4), “A curse” (1992), consistem em bases para esculturas completamente vazias. Existe algo para ser visto sobre esses pedestais? Em Warhol, o enunciado “escultura invisível” remeteria à fala de Klein sobre o “invisível, mas presente”. Entre presença e ausência, uma presença imaginada. Se algo apresenta-se vazio, seria por ter sido esvaziado? Talvez, o desaparecimento enquanto movimento sugira isso. Já em “A Curse”, como o título anuncia, o pedestal apresentado é uma peça amaldiçoada: o artista convidou uma “bruxa profissional” para lançar um feitiço sobre o espaço superior do pedestal, onde uma escultura seria posicionada. No entanto, a base segue sem nenhuma presença material real; é ocupada apenas por narrativas imaginadas.



Figura 3. Andy Warhol, “Invisible Sculpture”, pedestal para escultura, 1985.

Figura 4. Tom Friedman, “A Curse”, espaço amaldiçoado e pedestal, 133 x 28 x 28cm, 1992.

Três exemplos de trabalhos que operam, ainda que de maneiras distintas, por um convite ao espectador em estabelecer, uma nova modalidade de percepção dos espaços por eles delimitados, por meio do tempo. Ou seja, mais do que um convite, os trabalhos exigem um tempo dilatado para a percepção. Demorar na experiência ou “perder tempo”. E perder tempo, seria uma das principais coisas a serem evitadas na contemporaneidade, pois seria tudo aquilo que não tem utilidade ao capital, ou seja, oposto ao tempo do trabalho. Em uma busca rápida na Internet sobre sentidos de “perder tempo” surgem inúmeras listas de gestão de tempo e pessoas (tratados, muitas vezes, enquanto sinônimos) com regras para evitar “desperdícios” em sua rotina. E, por desperdício, o entendimento é de ausência de produtividade e rendimento. Nessas listas surgem dicas como “não perca tempo com distrações”, “acorde cedo”, “elimine a preguiça” ou “deixe a preguiça para as férias e olhe lá”.

Nesse sentido, *parar* e *estacionar* seriam ideias desagradáveis ao romper com o ideal de movimento constante, que pula de uma tarefa à outra, sem descanso. Como na Ilha das Abelhas Atarefadas, no “Dicionário de Lugares Imaginados”, repleta “de gente a correr para cá e para lá, sempre atarefada. Todos trabalham, ninguém tem um minuto a perder” (MANGUEL, 2013, p.8).

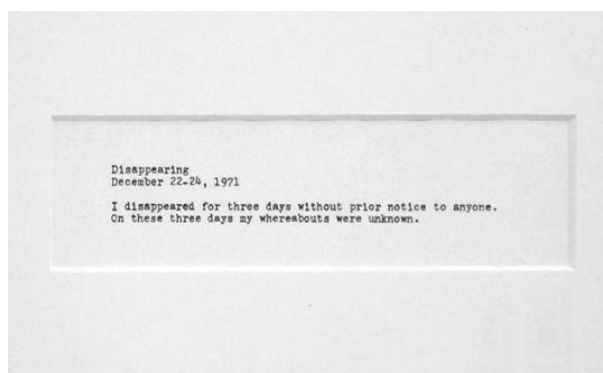
Se *perder tempo* é um desperdício, seria um desperdício do quê? Se desperdiçar é gastar sem proveito, o que seria aproveitar o tempo? Seria o mesmo que ganhar tempo? Ou, *aproveitar o tempo* e *ganhar tempo* seriam coisas distintas? *Perder tempo* seria o mesmo que desaparecer *para dentro*. A falta de proveito, ou mesmo a inutilidade em demorar-se em algo, possibilita uma experiência que é impossível em maior velocidade. Demorar-se nos vazios para perceber o que está presente.

• 322

### 3. Para fora

Terceiro movimento do desaparecimento: *para fora*. Um movimento que não direciona mas sugere uma disposição espacial específica; *para fora*, um posicionamento no espaço estabelecido a partir do desejo por desaparecer. Talvez, esse movimento aconteça ao sair de um lugar em direção a outro. Desaparecer *para fora* enquanto deslocamento do corpo, que tem início com o movimento de andar ou caminhar. Desaparecer *para fora* e *para frente*, ao caminhar.

O desejo em desaparecer *para fora* – de modo semelhante quando *por dentro* –, enquanto reação ao exterior pela necessidade de pausa nas realidades físicas, emocionais ou mentais e mover-se a um espaço inacessível para outros além de si mesma. Em 1971, Chris Burden passou três dias “desaparecido”. Organiza seu próprio desaparecimento temporário e, ao retornar, “Disappearing” (Figura 5) presta contas de sua ausência: “Desaparecendo. Dezembro 22-24, 1971. Eu desapareci por três dias sem avisar ninguém. Nesses três dias, meu paradeiro era desconhecido”. Um breve desaparecimento que faz questão de comunicar sua ausência, caso alguém não tenha notado. O desejo em desaparecer, isolar-se ou distanciar-se do mundo, e, ao mesmo tempo, a importância em reforçar sua presença. Uma contradição no trânsito do desaparecimento, entre aparecer e desaparecer: garantir que foi visto deixando o mínimo necessário de rastros pelo caminho para que sua ausência seja notada. Os gestos da aparição tão presentes quanto os da desapareição.



323

•

Figura 5. Chris Burden, “Disappearing”, 1971.

Em consonância com a presente *tentativa de esgotamento de uma cor*, David Le Breton, classifica como “branco” o desejo, gesto ou estado de ausência de si, provocado por um sentimento de saturação das experiências vividas: “entre o vínculo social e o nada, ele desenha um território intermediário, uma maneira de fazer-se de morto por algum instante” (2018, p.14). Ainda que de modo temporário, com duração pré-determinada, Burden cumpre a “tentação contemporânea” de retirar-se ou desfazer-se de si. Esse “branco”

vem no desejo de suspensão da própria existência, algo entre uma “paradoxal vontade de impotência” e “deixar-se levar” (ibid., p.15).

*Sair daqui* enquanto gesto central em desaparecer *para fora*. Em algumas biografias o artista Bas Jan Ader tem sua biografia resumida a “nasceu em 1942 e desapareceu em 1975”, referindo-se ao movimento radical de desaparecimento pela morte. “In Search of the Miraculous” (Figura 6) foi construído em atos, tendo início com uma caminhada. A busca por algo milagroso, algo *fora daqui*, começa com uma caminhada noturna pela cidade de Los Angeles, em 1973, cujos registros em foto foram posteriormente expostos em uma galeria da cidade. O ciclo do trabalho, que nunca pode ser completado, aconteceria com outra caminhada noturna por Amsterdã, após cruzar o Atlântico sozinho em seu pequeno barco. Assim, interessa considerar as caminhadas de Bas enquanto os gestos de desaparecimento centrais do trabalho e não o seu desaparecimento acidental no fim da vida.



Figura 6. Bas Jan Ader, “In Search of the Miraculous”, fotografia e tinta sobre papel, políptico de quatorze, 27,5 x 34,5 cm (cada), 1973.

Caminhar ou andar, seria o mesmo que mover-se *para* algum lugar. A caminhada implica deslocamento e direcionamento. Deslocamento de um lugar para o outro: do ponto atual a outro. Direcionamento para um novo lugar, diferente daqui: para fora, para frente. Ainda que essa caminhada não possua uma definição desse ponto seguinte é um gesto com intenção de chegada, mesmo que seja simplesmente chegar a algum lugar diferente do atual –

diferente de uma caminhada sem rumo. A caminhada enquanto “um exercício lúdico e controlado de desaparecimento” (LE BRETON, 2018, p.13).

Desaparecimento enquanto gesto de retirada ou suspensão pela necessidade de estar sozinha, fora dos encontros. A caminhada solitária como desaparecimento temporário que busca neutralizar, pelo período de sua duração, qualquer afetividade e implicação com o outro. A relação consigo é parcialmente suspensa na dedicação ao movimento com o corpo, atenção ao trajeto e a tudo que surge de inesperado, mesmo que o caminho seja conhecido.

Em “A aventura”, de Michelangelo Antonioni, a personagem Anna desaparece logo no início do filme durante uma viagem de barco com amigos e o namorado. A narrativa é construída a partir da busca pela personagem e todos os acontecimentos estão relacionados a esse desaparecimento sem explicações. Nas poucas cenas em que a personagem ainda aparece, demonstra sinais de descontentamento, com a relação amorosa e com os amigos, sem nunca falar ou debater tais sentimentos abertamente. O filme integra a “Trilogia da Incomunicabilidade”, de Antonioni, como se, ao se dar conta do impossível da linguagem, a única possibilidade fosse desaparecer.

Como analisou Vila-Matas, “À medida que avançava a história, a gente ia se dando conta de que a desapareção de Anna não era exatamente o mais importante, e sim a sensação de vazio, acaso e errância que movia os fios da [...] trama” (2009, p. 232). Na impossibilidade da comunicação, o escape pelo desaparecimento enquanto modo de comunicar a exaustão ou a desistência da implicação em determinada situação ou relação. *Sair daqui, sair andando*: ir embora, abandonar, fugir, dar o fora, desaparecer *para fora*.

Partindo do impossível da comunicação, a liberdade total desejada, conquistada por meio do desaparecimento, seria também um impossível. Logo nas primeiras linhas de “Doutor Pasavento”, de Enrique Vila-Matas, a seguinte pergunta é feita ao personagem principal, durante uma caminhada: “De onde vem sua paixão por desaparecer?”. Tal “paixão” como algo idealizado e imaginado, mas ainda não realizado. O desejo por desaparecer que se efetiva aos poucos, com o traçado de um plano estratégico. Enquanto o desaparecimento não se completa, as caminhadas podem construir esse terreno. Esse desaparecimento *para fora*, como em *A Aventura*, instaura uma coreografia da busca, entre aparição e desapareção que mantém, de certo modo, as implicações da relação da qual quem desaparece está retirando-se.

Como escreveu Le Breton, na lógica individualista de nossas sociedades “onde importa decidir sobre si e sobre seus valores sem que o vínculo social dite suas orientações, a liberdade é uma vertigem, e o sentido da relatividade da existência impregna o sentimento de si” (2018, p. 187).

*Sair por aí* como forma de “impersonalização”, de desaparecimento ao retirar-se das “obrigações da identidade e existir a mínima” (ibid., p. 26), uma tentativa em encontrar-se *por fora* das situações e poder encará-las como um observador sem implicações.

#### 4. Por fora

Quarto – e último – movimento do desaparecimento: *por fora*. Estabelece uma relação temporal diretamente oposta ao desaparecimento *para dentro*: uma temporalidade experienciada de modo acelerado, sem a mesma consciência de seu transcorrer.

Desaparecer *por fora* seria o mesmo que estar presente fisicamente, porém, com a percepção e presença ofuscadas pela luz. Um movimento mutável que abre espaço para duvidar, instaurado pela ilusão dos sentidos. Deixar de ser visto e se deixar ser visto: neste último movimento, nada se fixa. Sendo a luz o fenômeno que nos proporciona a percepção daquilo que existe em nosso entorno, ao torná-lo visível, a luz como fenômeno que provoca uma temporalidade que nos retira do tempo presente e, como consequência, da percepção daquilo que se apresenta.

Entre estar e não estar: onde se encontra a imagem de um fantasma. Um fantasma, na crença popular, seria “alguém” que já não está mais fisicamente, mas retorna (ou permanece) em uma nova corporeidade, podendo ser visto ou ter a presença percebida por meio de manifestações (pela movimentação de objetos ou emissão de sons cuja origem não pode ser percebida, por exemplo). Ser capaz de enxergar um fantasma por meio das diferentes gradações e percepções entre luminosidade e escuridão. Surge nesse entre uma coisa e outra, uma imaterialidade por meio da qual a luz transpassa e torna o fantasma visível. Um movimento instável e não fixo do desaparecimento, na alternância veloz entre presença e ausência.

Uma suspensão entre o excesso de presença e a ausência total, tanto de si, quanto das imagens, representações e ficções de si. “Desaparecer de si” como tentação contemporânea, um esgotamento a partir de experiências dos

excessos. As telas iluminadas – ou, “mecanismos de visão” – seriam os principais meios para o desenrolar de tais narrativas, ao provocarem uma espécie de cegueira causada pela velocidade da luz que, em vez de nos fazer enxergar melhor, o excesso de informação é gerador, cada vez mais de desinformação.

Nossa “presença” frente às telas luminosas nos distancia de estados de consciência no tempo e de percepção do real, pois o virtual pode exercer uma espécie de “efeito narcótico sobre o vínculo social fundado nos contatos; ele se afasta do corpo e de todas as responsabilidades ligadas a seu estatuto singular de pessoa, criando um mundo particular, com suas próprias regras” (LE BRETON, 2018, p.101). De modo semelhante ao desaparecimento *para fora*, tal movimento *por fora* também diz respeito ao desejo de fuga ou de retirada dos vínculos. No entanto, quando *por fora*, esse movimento é feito sem que o seu corpo mude de lugar. Abertura de novos movimentos de desaparecimento a partir da tecnologia. Os vínculos tornam-se facultativos, pois “[...] a maioria das relações são descomprometidas; [...] são meios de estar presente sem estar, e de interromper uma relação a seu bel-prazer, simplesmente desligando a tela”. A partir do momento em que é possível “colocar a presença do outro entre parênteses” (ibid., p. 12) também se instaura um novo gesto de desaparecimento: como uma brincadeira de criança, um esconde-esconde, em que eu deixo de existir a partir do momento em que o outro não pode mais me ver e vice-versa. “O virtual não é um nada, mas antes uma ausência ao mundo das relações sociais próximas em benefício das relações digitais, portanto, sem voz e sem rosto” (ibid., p. 98).

Tais movimentos sempre ligeiros indicam pressa, urgência e impaciência com o desenrolar das coisas. O movimento por fora estabelece um processo na velocidade pela aceleração com o desenrolar das situações experienciadas. Uma velocidade do movimento que suspende a percepção de tal modo que nem a gravidade nem a levitação podem ser percebidas. Sentir o peso do deslocamento como antítese do excesso de velocidade. Um tempo “no qual as coisas que desaparecem nunca passam porque a desapareição não é o destino de todas as coisas, porque estamos no interior de uma cadeia de repetições em que as vozes de múltiplos sujeitos que nos antecederam nunca cessam de falar” (SAFATLE apud WISNIK, 2018, p. 143).

De tão acelerado e imerso em um giro de repetições, pelo mesmo modo de operação, o gesto do desaparecimento *por fora* mal pode ser percebido. O

futuro enquanto temporalidade alvo do desaparecimento *por fora*: um olhar fixo em um horizonte de expectativas e um movimento também de fuga *para frente*.

## 5. Conclusão

Como desaparecer por meio do tempo e do espaço? As quatro classificações para os desaparecimento (*por dentro*, *para dentro*, *para fora* e *por fora*) sugerem possibilidades de ação e pausa no mundo contemporâneo.

O primeiro movimento, *por dentro*, como o mesmo que desaparecer a partir de seu próprio espaço interno, ausentando-se do que é externo, mas também – e principalmente – desaparecer de si. Dormir (ou desaparecer pelo sono) enquanto recusa ao imperativo de estar presente sem pausas. Seria o mesmo que estabelecer um espaço ausente de todo tipo de demandas externas ou internas. Como na repetição de Bartleby, “eu preferiria não”. No segundo movimento, *para dentro*, instaura uma temporalidade distinta daquilo que se apresenta no exterior. A partir de uma ação inerte, de espera e pausa do corpo, surge um refinamento da percepção. Ativar a percepção e pausar o excesso de ações realizadas, na contramão da lógica da produtividade, um modo de “perder tempo”. O terceiro movimento, *para fora*, tem como disparador sentimento semelhante ao desaparecimento por dentro, que seria o desejo em estar ausente, mas aqui, ausentando-se fisicamente. Movimento que acontece para um outro lugar, diferente daqui. O quarto movimento, *por fora*, possibilita uma experiência temporal acelerada, em oposição ao desaparecimento para dentro. Uma ausência provocada pela falta de consciência da presença no tempo e no espaço.

Por fim, o presente artigo buscou apresentar algumas possibilidades do desaparecimento enquanto ação do corpo, por meio das referências dos artistas apresentados, ao experienciarem relações temporais e espaciais distintas entre ausência e presença.

• 328

## Referências

**A Aventura.** L'avventura. Direção de Michelangelo Antonioni. Cino del Duca/Produzioni Cinematografiche Europee (P.C.E.)/Lyre. Itália/França, 1960. Preto e branco. 142 minutos. DVD.

BLANCHOT, Maurice. **Conversa Infinita 1: a Palavra Plural.** São Paulo: Editora Escuta, 2001.

CRARY, Jonathan. **24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono.** São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DUCHAMP, Marcel. **Notes.** Paris: Centre Georges Pompidou, 1980.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** São Paulo: Editora Vozes, 2015.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas.** São Paulo: n-1 edições, 2017.

LE BRETON, David. **Desaparecer de si: uma tentação contemporânea.** São Paulo: Editora Vozes, 2018.

LEPECKI, André. **Coreopolítica e Coreopolícia.** Revista Ilha. v.13, n.1, p. 41-60, jan./jun., 2011/2012.

329 • MANGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. **Dicionário dos lugares imaginados.** Lisboa: Tinta China, 2013.

MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrivão.** São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

PEREC, Georges. **Lo infraordinario.** Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Um homem que dorme.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

PERLOFF, Marjorie. **21st-century modernism: the "new" poetics.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2002.

PHILLIPS, Lisa. **Chris Burden: Extreme Measures**. Nova York: Skira Rizzoli, 2013.

VILA-MATAS, Enrique. **Doutor Pasavento**. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

WISNIK, Guilherme. **Dentro do nevoeiro**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

Recebido em: 06/06/2021 - Aprovado em: 01/08/2022

Como Citar: CAVALIN AVELAR, D. Desaparecer por/para dentro e fora: quatro movimentos. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-61483.



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

# **S.I.S.T.E.M.A. Z.E.R.O. ou Situações Investigadas e/ou Suspensas Tensionadoras de Experiências, Movimentos e Atividades das Zonas Erráticas de Ressonância E/Ou Observações**

MATHEUS ABEL LIMA DE BITENCOURT

Matheus Abel Lima de Bitencourt é artista e doutorando em Artes Visuais na linha de Processos Artísticos Contemporâneos, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV UDESC). Investiga processos de escrita, modos de leitura e arte sonora, pensando a partir do dispositivo diagrama e da música experimental. Bolsista UNIEDU.

Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7884665444578879>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2214-4377>

## • RESUMO

Z.E.R.O. ou Zonas Erráticas de Ressonâncias e/ou Observações trata-se de um dispositivo ou sistema que se posiciona entre realidade e ficção: pensado como um agenciador de processos em/com arte, o ato criador e suas possibilidades, perfurando e atravessando conceitos da própria arte e também vindos da filosofia. Suscetível a mudanças, desvios, reorganizações, rasuras, desdobramentos, impasses, congestionamentos, acidentes e erros, Z.E.R.O. propõe uma investigação que transita entre teoria e prática, pensada como trabalho de arte a partir do dispositivo diagrama, friccionando texto e imagem, pesquisa e prática artística, lançando pontos de partida-chegada, chegada-partida, partida-chegada-partida, chegada-partida-chegada, chegada e/ou partida.

## • PALAVRAS-CHAVE

Processos de escrita, modos de leitura, dispositivo, meio, zero.

## • ABSTRACT

Z.E.R.O. or Zones of Errancies, Resonances and/or Observations is a dispositive or system positioned in-between reality and fiction: being itself an agent of processes in/with art, investigating the creative act and its possibilities, connecting concepts of art itself and also from philosophy. Susceptible to changes, deviations, rearrangements, erasures, unfoldings, deadlocks, congestions, accidents and errors, Z.E.R.O. proposes an investigation that moves between theory and practice, thought of as a work of art from the diagram device, approaching text and image, research and artistic practice, launching points of departure, arrival, arrival-departure, departure-arrival-departure, arrival-departure-arrival, arrival-and-or-departure.

## • KEYWORDS

Writing processes, ways of reading, dispositive, midst, zero.

## 1. Sobre o meio (sem fim-nem-começo)

Pensando o ato criador como uma situação por vezes densa e nebulosa, partindo de leituras e escutas, em constante movimentação nos trânsitos entre teoria e prática, conectam-se pontos de partida e chegada, e vice-versa: tornando o plano entre esses dois pontos, isto é, o meio, ao mesmo tempo pergunta e resposta na pesquisa e prática artística. Pensar a metodologia de um fazer que se dá entre o pesquisar e produzir arte se faz nesse abalo, em desterritorializações e reterritorializações constantes. Ao tecer uma rede heterogênea, teia construída de linhas de fuga, o método cartográfico se faz latente durante o percurso: levantando questões, buscando (re)arranjos e (re)configurações. Método esse que

pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. (PASSOS E BARROS, 2020, p. 17)

- 333
- Nesse sentido, Kastrup, partindo de Deleuze e Guattari, nos aponta que a cartografia trata da investigação de um processo, de acompanhá-lo: e não uma busca em “estabelecer um caminho linear para atingir um fim” (2020, p. 32). Começa-se, então, sempre pelo meio: pela intersecção, que ao mesmo tempo em que indica as similaridades, sublinha as diferenças; ao mesmo tempo em que conecta e fricciona, afasta e tensiona. Os meios possíveis, cada parte carrega em si seus conceitos e respectivos componentes, zonas de vizinhança, tornam-se situações heterogêneas que compõem um todo – um todo rizomático, ou seja, referindo-se “a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 43). Assim, pensar um trabalho que se dá justamente nas intersecções e atravessamentos (im)possíveis entre situações se faz indissociável do conceito de rizoma e de meio. Deleuze e Guattari nos apontam sobre essa conexão,

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. (...) o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nessa conjunção forma suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (...) É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (2011, p. 48-49)

Os mapas/esquemas/diagramas, situação que dá forma visual às investigações via Z.E.R.O., tem como ponto de partida a investigação de dentro de um processo: operando nesse meio, nesse rizoma, buscando conexões, atravessamentos. As intersecções – ou exercícios zero, conceito que desdobrarei adiante – que ocorrem entre conceitos, termos, ideias buscam não uma resposta em específico, mas o desdobrar de novas (im)possibilidades, perceber relações e conexões possíveis, bem como distanciamentos e tensões: trata-se de uma pesquisa que se move a partir dela mesma, ainda que sempre afetada pelo seu fora.

O diagrama serve aqui enquanto um arranjo para do qual pensar as intersecções e meios: pontos zero, que provocam novos caminhos, outros diagramas, redes heterogêneas. Neste sentido, pensar uma investigação em arte que parte do processo criativo é perceber uma pesquisa que se dá enquanto rizoma em seus hibridismos no processo de construção, bem como possibilidades múltiplas de conexão que se fazem ao decorrer do processo.

Toda a investigação proposta por e pelos dispositivos e situações aqui apresentados operam nos inúmeros pontos de intersecções verbo-visuais, bem como entre teoria e prática, – cada qual com sua especificidade, ainda que trabalhando em conjunto e tornando-se, muitas vezes, indistinguíveis um do outro, outro do um, outro do outro e um do um. Observando os horizontes de ambos os lados percebo que começam pelo meio como coloca Lancri (2002), e penso o meio aqui como ateliê: um ponto inicial de observação das camadas que se sobrepõem; de mergulho no coeficiente de arte de Duchamp; de desdobramentos, pensatas, cruzamentos. Ou como propõem Deleuze e Guattari (2012), rizomas, que se conectam e que não tem como fixo de um ponto e outro, se traça no caminhar e na experiência.

• 334

O manuscrito, aqui de suma importância, preserva a urgência do traço, intraduzível em outros meios ou mídias. Urgência essa que me chama atenção: os diagramas (e tampouco as anotações) não são passados a limpo, mantendo sua originalidade do momento em que foram feitos. Longe de prezar por uma aura do original, a intenção volta-se para o preservar de possíveis dúvidas, rasuras; o que o outro percebe como “defeito” ou erro, aqui se assume como errância. Destaca-se aqui a palavra "errância", salientando seu uso em todos os seus possíveis significados: o do erro, rasura, apagamento, bem como o de errar, vagar, explorar ao perambular sem rumo.

Pensa-se também, de dentro do trabalho, bem como todo o meio que o circunda, possíveis relações, tensões, fricções (im)possíveis entre texto e imagem, entre verbo e visual. Articula-se, dentro do diagrama, uma já pré-estabelecida tensão entre essas duas situações, colocando seu observador numa posição dupla: a de leitor e de visualizador, i.e., como *reader-viewer*, para Kosuth.

Antes de adentrarmos o Sistema e seus componentes, faz-se necessário compreender sua origem enquanto desdobramento da série de trabalhos Mapas/esquemas/diagramas – ou m/e/d, origem essa que não possui uma data exata, visto que compreendi a existência de Z.E.R.O. após a série m/e/d ter se iniciado: o que lança a possibilidade de Z.E.R.O. ter antecedido m/e/d. Talvez nenhuma tenha de fato começado do começo – mas já de um meio entre si. Ainda assim, examinemos primeiramente o funcionamento dos mapas, esquemas e diagramas e suas combinações possíveis.

335

•

## 2. M/E/D

É no desenho de *m/e/ds* que esses meios, exercícios zero, se tornam visíveis, embora possam acontecer também somente em pensamento; é na materialidade do desenho e da palavra escrita onde adquire, também, matéria. Nesse desenhar, de maneira muito sutil e por vezes despercebida e além das relações entre as situações ali debatidas, atua-se num outro exercício zero, que por sua vez acontece entre os momentos mapa, esquema e diagrama, separadamente, cada encontro lançando um novo nada-nada ao jogo. Logo, é necessário um debruçar sobre esses, entendendo o que pode ser desdobrado a partir dos encontros entre um e outro, uns e outro, ou um e outros. Constantemente se refazendo, redesenhando, reescrevendo e reorganizando,

um *m/e/d* nunca é (ou são) estático(s), mas sempre está/estão em movimento, uma vez que um diagrama é antes de mais nada a tentativa de uma articulação, atravessando-se e sendo atravessado a todo instante e assim sendo modificado. Cada momento carregando especificidades, suas possibilidades combinatórias provocam pontos e exercícios zeros dos quais desdobram-se outras situações.

É preciso sublinhar que cada momento carrega forças particulares, germes de um mundo por vir (ROLNIK, 2018), sempre afetando e sendo afetado: como o outro me afeta, de maneira que eu possa provocar uma intersecção com outros afetos; e como eu afeto o outro, a fim que haja uma ressonância nesse/neste outro: “A força só existe em relação, isto é, em exercício” (ZOURABICHVILLI, 2016, p. 68).

*m*, mapa lança uma dupla direção: para dentro e para fora, para um eu e um outro. Espalham-se situações sobre uma mesa e analisa-se uma a uma para entender seu (des)funcionamento isolado, mas em possível e esperada conexão a outras situações. Para Deleuze e Guattari,

o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (2011, p. 30)

• 336

Apesar de materialidades perceptíveis em grande escala, ao mapear objetos, conceitos e componentes de conceitos, o ponto de operação de *m* se dá, a princípio, em escala mínima ou infraordinária (PEREC, 2013), mesmo invisível. Cada mapa parte de leituras e escutas, de forças e afetos: atravessamentos em um a partir do outro, no outro a partir do um, em uns a partir do outro, em outros a partir do um, em uns a partir de outros e em outros a partir de uns.

*me*, a intersecção entre mapa e esquema, gira em torno do desdobramento do que foi mapeado: indicando o que pode ser produzido a partir do abalo, esbarrão, encontro, afeto entre situações. Armam-se situações

possíveis, estabelecem-se conexões intensas, e levantam-se problemas: objetiva-se de “maneira paradoxal uma pura conexão com o fora” (ZOURABICHVILLI, 2016, p. 58).

*e*, esquema, situação que se dá entre mapa e diagrama, conecta essas duas forças: articula uma relação intrínseca entre um funcionamento e uma prática, entre o gesto de escrita e leitura.

*ed*, o entre esquema e diagrama. É em esquema diagrama precisamente onde um problema se mostra, a partir de situações mapeadas. Aqui também onde começam a germinar possíveis soluções. *ed* aciona o mecanismo e força *d* a entrar em funcionamento numa retroalimentação com as restantes, constantemente se reorganizando.

*d*, diagrama. Por si mesmo sendo “instável, agitado, mesclado” (DELEUZE, 2019, p. 85-86), abarca *m* e *e* no sentido de compreender o que levou situações a provocarem uma intersecção. Da ordem das forças, dos afetos, das ressonâncias, a cada diagrama se desenha um novo mapa e, a partir desse movimento, lançamo-nos para um perpétuo devir. Deleuze indica que “um diagrama é um mapa, ou melhor, uma superposição de mapas” (DELEUZE, 2019, p. 49): assim como se dão as ressonâncias e reverberações, os abalos, esbarrões, choques. É também uma proposição, a fim de que os objetos e situações previamente (des)conhecidos e de (des)funcionamentos já ou ainda não entendidos se desdobrem em um fazer, em uma ação teórica ou prática – que pode ser desde o provocar um pensamento (a partir de um outro pensamento ou de uma escrita, lembrando o conceito *nachdenken* de Flusser) até um outro desenho ou escrita, estando ambos os momentos sujeitos aos trânsitos entre teoria e prática, ou mesmo o desencadeamento, a partir do abalo, de uma (re)organização de situações, modelos, pensamentos: “traçar um diagrama é uma operação de desterritorialização absoluta, (...) uma passagem do abstrato para o real, isto é, a criação de matéria e funções, propondo novas realidades” (BASBAUM, 2016, p. 79). Lança uma linha de fuga que se conecta com diagrama mapa.

*dm*, uma vez que cada diagrama instiga um novo mapa, a intersecção diagrama mapa completa um retorno ao ponto de início na sequência mapa/esquema/diagrama. Retorno esse que se dá pelo fora, adentrando novamente o circuito de maneira outra a qual por ali passou e saiu pela primeira vez. Durante o percurso – sempre contínuo – modificou-se, (re)organizou-se, traz agora a soma de um caminhar claudicante e perfurado por acontecimentos.

“O fora constitui, assim, uma espécie de experiência original, um começo de tudo.” (LEVY, 2011, p. 32) Nesse retorno a um ponto de partida-chegada, desencadeia-se um novo processo, visto que *m* será agora feito a partir das mudanças e devires que aconteceram durante o percurso.

*med*, é, então, o centro de todas as situações: o ponto de encontro. Ali, as coisas adquirem velocidades, articulam-se entre si, ainda que em desequilíbrio e instáveis, momento necessário para que as engrenagens da máquina abstrata continuem a girar. A partir de *med* pode-se ter um fluxo contínuo de pensamentos, um gesto de escrita e anotação, de reflexão: se para Flusser a escrita alinha o pensamento, *med* busca desestabilizá-los, por vezes levá-los a um ponto de falha, de exaustão, de cansaço. Sendo a força com mais potência de alcance, *med* se assemelha a um campo gravitacional, distorcendo ou tensionando o tecido-teia-rede-plano ao seu redor, provocando aproximações e órbitas, por vezes esbarrões. Pode-se entender como sendo constituído de matéria escura em sua potência prática, bem como energia escura, forçando uma expansão de um escopo, uma transformação e ampliação de espaço e situações. *med* é, dessa forma, composto por componentes que preservam assim suas especificidades: abarca todas as forças *m*, *me*, *e*, *ed*, *d* e *dm*. Assim, media e gerencia processos de toda ordem prática e teórica, sendo motor composto de engrenagens que tem como combustível uma situação de investigação e pesquisa, trabalho de arte, ou investigação e pesquisa como sendo trabalho de arte.

Temos dessa maneira quatro momentos distintos operantes, por meio das quais situações se organizam e podem ser observadas ou lidas: *m*, *e*, *d* e *med*. Cada pode ser pensado, em si, um conceito: “possuem componentes e se definem por eles” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 26). Ao mesmo tempo que conceitos per si, são também componentes desse todo fragmentado, dessa noção de um todo construído em partes, ilhas de um arquipélago à deriva num plano de imanência. *m/e/ds* podem assim ser entendidos como “distintos, heterogêneos, e todavia não separáveis” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 27). Podem funcionar de maneira isolada, com características independentes e singulares, mas todas as suas combinações provocam algo. Francis Alys (2010, n.p.) fala que leu em algum lugar, “não me lembro onde, que os conceitos são atemporais. Abertos; portanto duradouros, contínuos. Que não podem ser ditos, que são apenas encenáveis”. Entendo aqui o “encenar” como o gesto da escrita enquanto uma ponte do (i)material para o i(material), provocando um

• 338

olhar sobre um determinado ou determinados processos, trazendo conceitos à tona, no sentido de visualidade ou textualidade: dois componentes do dispositivo diagrama. Deleuze e Guattari ainda sublinham que os componentes de um conceito

permanecem distintos, mas algo passa de um a outro, algo de indecível entre os dois: há um domínio  $ab$  que pertence tanto a  $a$  quanto a  $b$ , e que em  $a$  e  $b$  “se tornam” indiscerníveis. São estas zonas, esta inseparabilidade, que definem a consistência interior do conceito. Mas estes têm igualmente uma exoconsistência, com outros conceitos quando sua criação implica a construção de uma ponte sobre o mesmo plano. As zonas e as pontes são as junturas do conceito. (2016, p. 28)

Nesses pontos centrais, além de indiscernibilidades, ressaltam-se possíveis paradoxos que apontam também – além de para uma zona comum – para uma situação de diferenciação, e é este o ponto que interessa em um exercício zero: as heterogeneidades de  $a$  e  $b$ , com suas potências singulares, seu encontro ou esbarrão  $ab$  e o que acontece ali, pontos comuns e diferenças, e o que pode ser desdobrado, produzido a partir disso. Esse ponto também pode servir como um incitador de pontos de vista: que podem ser refutados, reforçados, inseridos, modificados. A ponte, conexão ou intersecção ainda sobreposição pode se dar de diversas maneiras.

339

Os momentos (individuais e em combinações, quaisquer que sejam) dançam ao redor de si como errantes, por vezes parecendo criar loops sobre si mesmos, depois seguindo adiante: esse andejar, ou perambular, aqui indicando “o caráter andarilho da arte contemporânea. Por que andarilho? Porque estamos todos sempre a caminhar, percorrendo distintos terrenos, às vezes querendo ocupar dois lugares ao mesmo tempo, buscando ultrapassar limites.” (TESSLER, 2002, p. 106)

A “ultrapassagem de limites” de Tessler talvez possa ser articulada a uma fala de Lawrence Weiner, artista conceitual cujo trabalho muito serve como combustível para o meu próprio. Em uma entrevista cedida a Jesper Bundgaard para o Museu de Arte Moderna de Louisiana em 2014, Weiner diz que o artista “se encontra em situações que ultrapassam o ponto de lógica que compreende. Você precisa readaptar sua própria lógica para conseguir se comunicar com alguém” (tradução minha).

Comunicação, para Weiner, se vista a partir dos diagramas, se trata de um mostrar a maneira com a qual pensamentos estão sendo formulados, ou mesmo, num estado ainda anterior, como pensamentos estão se debatendo na tentativa de uma formulação, recebendo puxões de ambas matéria e energia escura. Tentativa essa que se dá já como processo artístico, seja ele isolado, i.e., autossustentável a partir de si mesmo, porém entrópico; ou aberto, trocando informação e permitindo atravessamentos outros. Essa troca e atravessamentos se dão nas camadas m/e/d, operadas por Z.E.R.O., a engrenagem dessa máquina abstrata.

### **3. Z.E.R.O.**

Entendendo os pontos de partida-e/ou chegada, adentro agora o Sistema Z.E.R.O., acrônimo de Zonas Erráticas de Ressonância e/ou Observações, como situações que buscam realizar uma imersão em uma situação de/em processo, na tentativa de pôr em pleno funcionamento uma espécie de máquina abstrata e arranjo maquínico comentado anteriormente. Em constante ampliação e refazimento, sempre se renovando e desdobrando, as Z.E.R.O. possuem componentes que lhe dão forma, indicam seu possível funcionamento, apontam rastros opacos por onde seguir. Antes de adentrar os componentes do Sistema, gostaria de destrinchar seu nome, seus conceitos embutidos e propriedades.

A primeira palavra, “Zonas”, remete a zona(s) de vizinhança(s) conceituais. Compondo a noção de um todo-sempre-incompleto, é uma das funções de Z.E.R.O. estabelecer pontes, conexões, viadutos e passagens entre cada componente dessa(s) zona(s) de vizinhança(s), assim tecendo uma rede heterogênea – por sua vez, cada componente sendo uma situação em particular: ideias, trabalhos, leituras, escritas, vindos de lugares distintos, cada qual com suas próprias linhas. Robert Kaplan escreve algo que chega ao encontro desses conceitos e situações, em relação ao zero, número que dá nome ao Sistema: “veja nossas meias-noites, nossos meridianos, olhe nossas escalas: são todos constituídos de fronteiras inventadas que quase sempre acreditamos que existem, mas que na verdade assinalam a personalidade de seus criadores” (2000, p. 177). Dessa forma, vale sublinhar a ideia de zero como proposta pelo autor: “(...) o zero não representa o fechar de um círculo: na

• 340

verdade, ele é uma passagem. (...) Sempre incitador, cercado porém nunca alcançado” (2000, p. 17).

“Erráticas” indica seu caráter de deambulação, de caminhada, de ser um processo não estagnado, mas em constante movimento. Assume o caráter andarilho que Tessler (2002, p. 106) nos indica. Pontos de partida e de chegada se intersectam, tornando o plano entre esses dois pontos, i.e., o meio, ao mesmo tempo pergunta e resposta, num loop que se retroalimenta na pesquisa e prática artística. Abrem-se (ou ampliam-se) assim pontos de partida-chegada, chegada-partida, partida-chegada-partida, chegada-partida-chegada, chegada e/ou partida, passando e repassando o ponto de passagem indicado por Kaplan. Muitas vezes, a errância deixa de ser intencionada e lança-se à deriva, e assim, de fato, encontra seu estado de mais pura errância: sujeito a encontros inesperados e conexões que, se intencionadas, poderiam nunca vir a acontecer. Nesse sentido, e sublinhando o caráter verbo-visual investigado, Jorge Menna Barreto aponta que

As palavras e as frases não são um suporte neutro, onde podemos simplesmente pôr nossos pensamentos, um conteúdo que nelas irá residir em segurança enquanto aguarda alguém que venha lhes resgatar. Elas podem fazer com que o conteúdo que depositamos nela seja flexionado, distorcido, deformado, remodelado. A palavra age e pulsa, e transforma. (2007, p. 125)

341

• Assim, ao anotar ou desenhar um mapa, erro: em busca de referências, relações, possibilidades, tensões, ou mesmo nada – um nada que existe (KAPLAN, 2000), i.e., zero(s).

As “Ressonâncias” indicadas refletem a forma como os processos são afetados – e também como podem afetar. Zourabichvili, a partir de escritos de Deleuze, sublinha que “é preciso que algo force o pensamento, abale-o, e o arraste numa busca” (2016, p. 51). Pensar uma prática que se dá entre o pesquisar e produzir arte se faz nesse abalo, em desterritorializações e reterritorializações constantes (como se manter em ambos lugares, como Tessler comenta?). Pensando em como se dá um processo de ressonância – ou o que esse seria, Taborda escreve:

Ressonância: vibração espontânea por afinidade de frequências, acústicas e de afetos; abandono irresistível do repouso de um corpo afetado pela frequência de outro, que é a sua própria frequência; devolução de afetação recebida em nova afetação, que enlaça corpos em um ciclo virtuoso; vibração por sim-patia, por co-moção, por com-paixão, que põe corpos em relação mutuamente responsiva sem dissolver suas identidades; deslocamento de si na direção de um outro de si, que é um outro si; modo de relação entre corpos que pode, eventualmente, se desdobrar em catástrofe; disposição à catástrofe; o mesmo que dispara vibratibilidade em um mesmo-outro que lhe devolve impulso em espiral ascendente de consequências imprevisíveis; vibrações afins de corpos em abandono à incerteza; co-vibração de semelhantes que se desdobra em séries de pura diferença; simétrico oposto da alienação; versão insurgente e insubmissa do eco, da reverberação e do loop; usina que produz sinergia entre corpos em-patizados; corpos em estado irresistível de apaixonamento; modo relacional que irradia gratuidade, desinteresse, espontaneidade e devolução, mas que é vulnerável a dispositivos abafadores que, eventualmente, podem silenciá-lo. (2021, p. 19-20)

Componente tão fundamental quanto à errância (inclusive, vale ressaltar que em Z.E.R.O. as ressonâncias se dão através da errância), Ressonâncias pode ser vista-e/ou-lida como uma vibração que parte de um processo – seja de escrita, leitura, ou uma conversa, por exemplo – e afeta outro ou outros, que por sua vez, podem afetar outros ainda a partir do momento em que esses disporem suas próprias linhas e façam suas perfurações. Vale indicar o que Taborda indica como “dispositivos abafadores”: estes podem ser entendidos aqui como situações de impasse ou impossibilidade de diversas espécies. Cabe assim ao artista (ou outro corpo que esteja operando Z.E.R.O.) buscar brechas por onde operar e, caso não as encontre, trabalhe na tentativa de criá-las: fissuras, frestas, ranhuras por onde um processo possa dar vazão.

Apesar de não estarem indicadas explicitamente no acrônimo Z.E.R.O., as palavras “e/ou” são de grande importância para seu funcionamento. Ao passo em que “e” indica um trabalho em conjunto entre Ressonâncias e Observações, i.e., sublinha e direciona para um funcionamento conjunto dessas situações, (o que ressoa na observação e vice-versa?) “ou” indica suas especificidades (como Observações germinam outras Ressonâncias, e vice-

• 342

versa?). Tal como Kotz escreve – de maneira muito breve, mas ainda assim muito potente –, “e/ou intencionalmente nubla as fronteiras entre duas ideias” (2010, p. 2, tradução minha). Talvez pudesse ser acrescentada ainda uma outra palavra ao final, formando assim “e/ou/com”, indicando uma outra camada de relação entre Ressonância e Observações – a qual ainda tenho de pensar qual seria, mas estou certo de sua existência.

“Observações” traz em si gestos como o da pesquisa e leitura, que por suas vezes trazem a ideia de conversa com outros artistas e exposições. É uma situação tão errática quanto a Errância em si – ainda que não consiga se pôr em deriva intencionalmente.

É a partir de Observações que zonas de vizinhança tomam conhecimento umas das outras, ainda que não necessariamente façam contato de imediato: mas é importante ressaltar que Observações só pode se dar num aqui-e-agora, como veremos adiante, diferenciando-se de seu par, Ressonâncias, que pode seguir em efeito por um longo tempo após seu início. Numa espécie de sondagem ou escaneamento de situações (lugares, ideias, conversas, trabalhos, etc.), observar pode conter alguns riscos, em particular em relação aos outros componentes de Z.E.R.O. – riscos esses que o artista está disposto a correr, e que não remetem a algo ruim, como geralmente se espera da palavra “risco”. Todos os riscos possíveis culminam no que Derdyk indica como o instante do ato: algo que

343

•

presentifica uma qualidade temporal inserida no tempo usual do cotidiano, injetando uma percepção expandida de um outro espaço de tempo. Encapsulando a passagem entre o passado e o futuro incorporado num presente – jogo eterno entre instantes e durações –, o ato criador só existe porque se faz aqui e agora. (2012, p. 25)

É de suma importância ressaltar que todos os momentos comentados acima, Z, E, R e O funcionam como um só – não seria possível o funcionamento do Sistema se não houvesse retroalimentações entre um e outro, outro e um, outro e outro e um e um. Os componentes do Sistema Z.E.R.O., embora também funcionando inevitavelmente em conjunto, precisam de um disparador ou detonador que dê início e desencadeie o processo: seja um abalo (no sentido tal como Deleuze e Guattari indicam ou mesmo uma situação que

chacoalhe uma prática), um esbarrão, um encontro, conversa, leitura. Esses pontos de partida são nosso primeiro componente: marcos zero.

*mz*, ou marco zero, quando plasmados ou em encontro-intersecção, passam a disparar suas próprias linhas de fuga e exercícios zero. Um conjunto de marcos zero forma uma zona de vizinhança, i.e., são o elemento disparador do sistema Z.E.R.O. num todo. São o resultado de um percurso exercício zero e de uma proposição-situação nada-nada, os quais comentarei a seguir.

*er*, ou errância, perambular, vaguear, andarilhar por entre situações-marcos zero, investigando suas características, em busca de rastros opacos ou pistas por onde seguir. Contida também no acrônimo que dá nome ao Sistema, a errância é elemento crucial para seu funcionamento. Agora, enquanto componente, indica o esbarrar de uma peça do quebra-cabeças de bordas irregulares em outra, compondo a noção de um todo construído em partes – um todo sempre incompleto, cabendo à errância buscar outras peças.

As *mde*, margem/ns de erro, delimitam zonas dentro das quais a errância acontece. O que aqui se entende por margens trata-se de uma camada muito fina e sutil que separa o dentro do fora, ou o outro do um. Podem apenas ser atravessadas por um processo ou ideia ativos, pulsantes, vibrantes: uma vez perfuradas por linhas de fuga, germinam-se exercícios zero. Díficeis de serem atravessadas, demandam certa insistência e/ou um olhar atento buscando brechas por onde operar.

Conceito vindo de Deleuze e Guattari (2012) as *ldf*, linha(s) de fuga(s), ativas e operantes em toda sua imprevisibilidade, são suscetíveis aos mais diversos encontros e esbarrões, puxões e caminhos. Aqui impulsionadora de novos começos, ainda que partindo do meio, do rizoma, do intermezzo, mantém abertas as suas redes heterogêneas e agenciamentos ativos. Quando duas linhas de fuga se encontram em rota de colisão, tem-se um exercício zero possível.

Os *ez*, exercícios zero, disparados a partir de linhas de fuga que perfuraram as margens de erro, exercícios zero carregam em si material o suficiente para desdobrarem-se em um processo ou pesquisa pulsantes. Uma vez lançados, embarram-se uns aos outros, sendo cada esbarrão um nada-nada em potencial. Exercícios zero apontam também para outros marcos zero, primeiro componente, numa retroalimentação constante.

• 344

Os *n-n*, nada-nada, são pontos de tensão e atravessamentos nas linhas e percursos exercícios zero – enquanto esse trata de traçar conexões e linhas, um nada-nada convida e/ou convoca uma prática, um fazer, uma situação ou acontecimento. Nada-nada tem seu nome a partir de uma peça de dominó – a peça com nenhum número em nenhum dos lados. Em branco, podem-se conectar apenas com outra peça que tenha a mesma característica: porém, existindo apenas um nada-nada em jogo, ao ser lançado desencadeia de imediato um processo de transformação: lança ao incerto, à errância, ao devir.

#### **4. Ainda sobre o meio (conclusões possíveis, por ora)**

Comentados todos os componentes do Sistema Z.E.R.O., gostaria de adentrar os pontos de partida para sua criação – para além dos já citados anteriormente. Jean Lancri (2002) indica o meio como ponto de início: “o meio como ponto zero”, partindo de uma intersecção entre situações, fazeres, ou mesmo de uma ignorância. Esse meio, aqui visto como uma intersecção que potencialmente sublinha as diferenças tanto quando indica semelhanças (aqui entre as zonas de vizinhança): com o ponto de encontro desses componentes sendo o zero do meio, podemos pensar todos os atravessamentos que acontecem como um novo ponto zero. Podemos somar o que Lancri escreve sobre o meio como sendo o ponto zero de um fazer ao que Robert Kaplan (2000) escreve: o zero como um ponto de passagem, ponto de interesse ao pensar o Sistema Z.E.R.O., i.e., o constante movimento e passagem de um lado a outro, transbordamentos, atravessamentos e perfurações.

Kaplan nos fala de uma das características de zero: estar “suspenso entre uma ação e uma coisa” (2000, p. 17). Aqui percebo a multifacetação de zero, articulado entre uma ação, um fazer, uma prática, leitura ou escrita, entre gestos, e uma coisa, um objeto, uma materialidade anunciada e talvez ainda por vir. Ambas – ação e coisa – podendo ser constantemente atualizadas em um processo artístico ou de pesquisa, operando no vaivém teórico-prático. Precariamente equilibrado nesse espaço-não-espaço, i.e., entre uma ação e uma coisa, entre um fazer e um pensar, o zero como ponto de passagem possui desejo pela imprevisibilidade, sendo essa sua mais poderosa – e incontrollável – operação. Esse lugar de tensão e/ou passagem entre o eu e o fora convida à experiência, buscando levantar questões e mantê-las em aberto, vivas, pulsantes. A possibilidade de se continuar praticando arte e de exercitar o

pensamento está condicionada à persistência dos questionamentos e à acuidade das indagações (BASBAUM, 2007, p. 49).

Z.E.R.O. busca encontrar brechas por onde levantar essas questões – busca essa que se dá muitas vezes pela deriva, situação que sublinha a ideia de “encontrar” e de Errância lida a partir de Maurice Blanchot, quando o autor nos escreve que

a primeira significação da palavra encontrar não é de forma alguma encontrar, no sentido do resultado prático ou científico. Encontrar é tornejar, dar a volta, rodear. Encontrar um canto é tornejar o movimento melódico, fazê-lo girar. Aqui não existe nenhuma idéia de finalidade, ainda menos de parada. Encontrar é quase exatamente a mesma palavra que buscar, que diz “dar a volta em”. (...) A busca seria então da mesma espécie que o erro. Errar é voltar e retornar, abandonar-se a magia do desvio. (...) Errar é provavelmente isso: ir ao desencontro. (2001, p. 63-64-65)

Entendo aqui o ato criador (com todas suas particularidades outras, das quais algumas discuto aqui) como um trânsito constante e equivalente (ou, quem sabe, polivalente) entre teoria e prática, entre leitura e escrita, entre texto e imagem. Um ato criador é disparado a partir do momento em que exercício(s) zero(s) desdobra(m)-se no lançar de um nada-nada. Faz-se necessário, ainda assim, entender que esses trânsitos podem ser atravessados uns aos outros, não em pares, mas por vezes em trios, grupos, como Edith Derdyk numa investigação a partir do ato criador nos diz:

o ato da criação não vem de um nada homogêneo e absoluto, mesmo firmando-se sob um véu de névoas; o ato da criação não vem de um todo unido e global, mesmo firmando-se sob uma chuva de referências. O ato criador são recortes, são incisões, são reuniões do heterogêneo, são pinceladas de singularidades, são afirmações, são negações. O ato criador são. (2018, p. 34)

Por atravessamentos dessa ordem, pode-se evocar o coeficiente artístico, de Marcel Duchamp: ao se realizarem recortes, incisões, reuniões do heterogêneo, o ato criador (aqui [i]materializados nos

• 346

mapas/esquemas/diagramas) sublinha a diferença entre a intenção e a realização, explicitando desvios, becos (ainda) sem saída, trânsitos, viadutos. Deixa-se claro, correndo o risco de criar uma espécie de paradoxo, o inexpresso intencionado e o expresso não intencional – cada um acontecendo e aparecendo como uma nova possibilidade de criação.

Z.E.R.O. busca, dessa forma, entender como um processo acontece, pode acontecer ou aconteceu. Articulando-se visualmente por meio de processos de escrita e evocando (muitas vezes inevitavelmente) um modo de leitura, pode também desdobrar-se em sonoridades, lançando assim uma nova camada na trama-teia que estabelece.

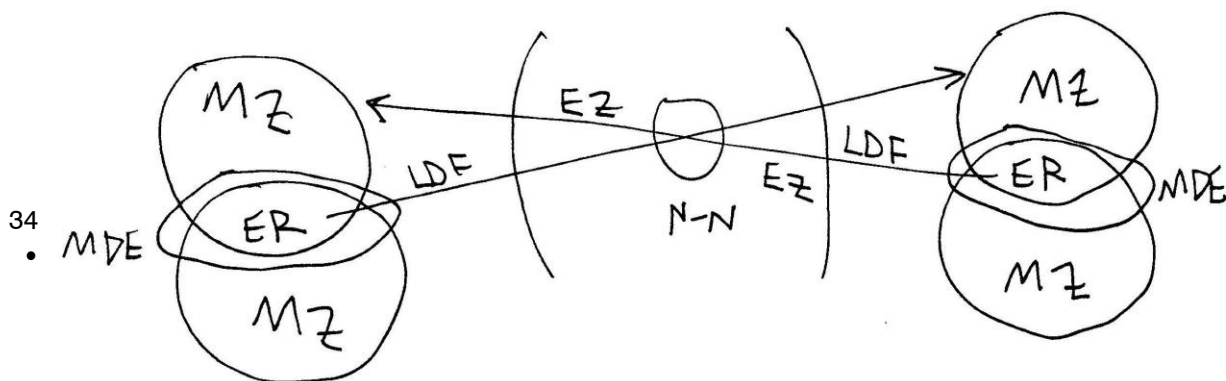


Figura 1: Diagrama sobre o funcionamento de Z.E.R.O.. Imagem do autor.

## Referências

BARRETO, Jorge Menna. **Lugares moles**. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

\_. **Mil platôs**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2012.

DERDYK, Edith. **Linha de horizonte**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FLUSSER, Vilém. **A escrita**. São Paulo: Annablume, 2010.

KAPLAN, Robert. **O nada que existe: uma história natural do zero**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

KOTZ, Liz. **Words to be looked at: language in 1960s art**. Cambridge: MIT Press, 2010. • 348

LANCRI, Jean. **Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade**. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). **O meio como ponto zero: Metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 15-33.

LEVY, Tatiana Salém. **Experiência do fora**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

TABORDA, Tato. **Ressonâncias: vibrações por simpatia e frequências de insurgência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2021.

TESSLER, Elida. **Coloque o dedo na ferida aberta ou a pesquisa enquanto cicatriz.** In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). **O meio como ponto zero: Metodologia da pesquisa em artes plásticas.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 103-111.

PEREC, Georges. **Lo infraordinario.** Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2013.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

WEINER, Lawrence. **Lawrence Weiner Interview: The Means to Answer Questions.** Youtube, 2014. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=AscU8wKzbbE>. Acesso: 04/07/2022.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento.** São Paulo: Editora 34, 2016.

Recebido em: 20/04/2022 - Aprovado em: 03/08/2022

349

• Como Citar:

DE BITENCOURT, M. A. S.I.S.T.E.M.A. Z.E.R.O. ou Situações Investigadas e/ou Suspensas Tensionadoras de Experiências, Movimentos e Atividades das Zonas Erráticas de Ressonância E/Ou Observações. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-65467.



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

## Um texto perfurado por outros

RACHEL CECÍLIA DE OLIVEIRA  
ESTANDELAU PASSOS ELIAS JÚNIOR

Rachel Cecília de Oliveira é professora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e dos Programas de Pós-graduação em Artes da UFMG e da UEMG. Participou da diretoria da Associação Brasileira de Estética – ABRE – por dois mandatos e foi professora visitante na Université Paris I - Pantheon-Sorbonne. Atualmente é editora chefe da Revista Pós do Programa de Pós-graduação em Artes da UFMG e líder do grupo Experiências Descoloniais. Trabalha a pluralidade da arte contemporânea nas interseções entre filosofia, teoria, história e crítica das artes. Além disso, atua como crítica e curadora.

Afiliação: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4437860296445521>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6497-6465>

Estandelau Passos Elias Júnior é artista visual, produtor cultural, designer gráfico e professor. Foi aluno do Arena da Cultura. Graduou-se em Artes Plásticas na Escola Guignard (UEMG), com habilitação em Desenho e Fotografia. Mestre em Artes pela UEMG, investiga a relação entre imagens e palavras na construção de ficções ancoradas em narrativas polissêmicas. Atualmente é professor da Escola Livre de Artes Arena da Cultura (ELA). Natural da cidade de Contagem, vive e trabalha migrando por Ibirité, Contagem e Belo Horizonte.

Afiliação: Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4919052753874565>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0481-9887>

### • RESUMO

Este artigo apresenta o plágio e suas variações, de maneira menos alarmante, considerando a apropriação, o intertexto, o remix, o reaproveitamento e a transfiguração, como possíveis estratégias e métodos de trabalho da produção artística em um ambiente cultural caracterizado pelo excesso, como é o caso do mundo contemporâneo. Para tanto, ele entrelaça informações a respeito das modificações tecnológicas das últimas décadas com usos dessas mesmas tecnologias por diferentes formas de arte. Tendo em vista explicitar a necessidade de repensar conceitos tradicionais como autoria e criação.

### • PALAVRAS-CHAVE

Plágio, cultura remix, apropriação, criação

### ABSTRACT

This paper presents plagiarism and its variations, in a less alarming way, considering appropriation, intertext, remix, reuse and transfiguration, as possible strategies and working methods of artistic production in a cultural environment characterized by excess, as this is the case of the contemporary world. To do so, it intertwines information about the technological changes of the last decades with the uses of these same technologies by different forms of art, to explain the need to rethink traditional concepts such as authorship and creation.

### • KEYWORDS

Plagiarism, remix culture, appropriation, creation

## 1.Introdução

Já é senso comum que muitas proposições artísticas são produzidas a partir de outras obras ou de um estudo sistêmico de uma obra específica. O gesto de se utilizar um conteúdo original como base de um novo trabalho pode ser visto tanto como um método de deslocamento, quanto como um ato “leviano” de atribuir propriedade sobre um conteúdo originalmente de outro autor. Nesse sentido, o plágio é considerado como um simples roubo linguístico, frequentemente utilizado pelos considerados menos talentosos, como um atalho para o acréscimo de prestígio cultural, financeiro e pessoal. Talvez seja possível inverter essa “mitologia” que existe em torno do plágio, e afirmar que, sob outras condições contextuais, a ação dos plagiadores é, talvez, a que essencialmente contribua diretamente para uma implementação cultural, e que como aponta *Critical Art Ensemble* no livro *Distúrbio eletrônico*: “(...) aqueles que apoiam a legislação sobre a representação e a privatização da linguagem são suspeitos (ENSEMBLE, 2001, p. 83)”. Logo, o presente texto pretende explorar essa inversão valorativa e apresentar o plágio como uma das possíveis definições da produção artística em uma chamada cultura recombinante.

## O contexto

Até pouco depois do Iluminismo, a ação de plagiar possuía uma utilidade na disseminação de ideias, em locais em que provavelmente não haveriam chegado. Um intelectual poderia se apropriar de um texto, traduzi-lo e atribuir a si mesmo a sua autoria. Esse é o caso do primeiro texto feminista publicado no Brasil por Nísia Floresta Brasileira Augusta, no ano de 1832. O livro intitulado “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” é, de acordo com a própria autora, uma “tradução livre” de “*Vindications of the Rights of Woman*” de Mary Wollstonecraft (DUARTE, 2019, p. 27-8). Atualmente, surgiram novas possibilidades que colocam o plágio na instância de uma estratégia aceitável e crucial para uma produção intelectual. Como se afirma em *Critical Art Ensemble*: “(...) um dos principais objetivos do plagiador é restaurar o fluxo dinâmico e instável do significado, apropriando-se de fragmentos da cultura e os recombinando” (ENSEMBLE, 2001, p. 86).

• 352

Ao nos atentarmos para o passado em uma visão retrospectiva, podemos defender que recombinar se trata de uma prática fundamental no desenvolvimento de novos significados. Em uma sociedade interconectada por uma série de informações, muitas vezes excessivas em sua quantidade, explorar outras significações daquilo que já está determinado, talvez seja mais urgente do que propor novas informações redundantes, baseadas no conceito de originalidade. Dessa forma, o que é produzido enquanto significado, pode ganhar novas dimensões que se distanciam do sentido atribuído a um determinado objeto original. Podemos aplicar esse raciocínio tanto às imagens quanto às palavras que, mesmo circunscritas em pressuposições, incorporadas por uma construção mental acerca dos seus significados, ainda assim, podem fluir em direções não anteriormente anunciadas.

Até pouco tempo, a argumentação a favor do plágio estava diretamente ligada à ideia de resistência à privatização da cultura. Hoje essa mesma argumentação parece aceitável e até inevitável, dada às características de nossa existência, principalmente, devido a nossa dependência de uma infraestrutura tecnológica. Tendo em vista esse contexto, é possível afirmar que “(...) esta é a era do recombinante: corpos recombinantes, gênero recombinante, textos recombinantes, cultura recombinante (ENSEMBLE, 2001, p, 84)”. Isso porque, nas últimas décadas, a prática do plágio foi revestida de um novo léxico para os desejosos de explorar esse método enquanto prática legítima de discurso cultural.

Apropriação, intertexto, remix, reaproveitamento e transfiguração apresentam-se como terminologias que descrevem, em certo sentido, incursões no ato de plagiar. Esses termos não são exatamente sinônimos, entretanto, dizem de um lugar onde a apropriação direta culmina em uma espécie de copiar e colar incessante. Leonardo Villa-Forte, em seu livro *Escrever sem escrever: literatura e apropriação no século XXI*, aponta para o gesto de se valer de um conteúdo original para produção de outro, como o princípio de um “(...) texto como *ready-made*<sup>1</sup> (VILLA-FORTE, 2019b, p.19)”. Nesse sentido, a atividade de plagiar se oporia às doutrinas essencialistas de produção de enunciados, pois nenhum enunciado carregaria em si um único

---

<sup>1</sup> Um *readymade* se trata de um objeto “visualmente indiferente” recontextualizado de maneira a modificar seu significado. Marcel Duchamp, ao retirar um urinol de um banheiro, por exemplo, assiná-lo e colocá-lo sobre um pedestal em uma galeria de arte, propôs o afastamento da interpretação funcional e concluída do objeto.

significado universal e imperativo. Como aponta *Critical Art Ensemble*, “nenhuma obra de arte ou de filosofia se esgota em si mesma, em seu ser-em-si (ENSEMBLE, 2001, p. 85)”. Todo enunciado, de certa maneira, está intrinsecamente relacionado a outros e é justamente essa relação que torna seu uso contextual modelável.

Roland Barthes discute a partir de uma prática semelhante com o seu conceito de Lexia, se referindo à desistência de circunscrição de significado. Visto que textos podem ser ligados entre si de diversas maneiras. Um texto, em sua visão, jamais terá apenas uma unidade básica de sentido. A conexão entre um significante e seu referente, sempre será uma alusão à arbitrariedade, pois “(...) a unidade de significado usada para qualquer análise textual específica também é arbitrária (ENSEMBLE, 2001, p.86)”. Em resumo, um enunciado em si é fluido, embora determinados jogos de linguagem deem a ilusão da estabilidade de um único sentido. Consequentemente, o ato de plagiar talvez tenha como desejo intrínseco o objetivo de restaurar a fluidez e o dinamismo característicos de um único sentido ao apropriar-se de alguns fragmentos e os recombinar, com intuito de formular um sentido distinto do anteriormente previsto.

## **Plágio ou preito?**

A mescla de mil informações, que configura o método recombinante faz do plágio uma tradição de reverência aos “autores” que vieram antes. Trata-se de um preito, ou melhor, uma homenagem aos múltiplos universos de significações aparentemente distantes. Quando se reúnem através de uma “colisão” formam uma base mais ampla e transfigurada de sentidos e usos. Na contramão, podemos pensar a partir da máxima “(...) de que o significado de qualquer texto tem sua origem exclusivamente em sua relação com outros textos (ENSEMBLE, 2001, p.96)”. Tais textos ou enunciados seriam, de certa forma, dependentes dos que vieram anteriormente. Dos contextos, das utilizações e principalmente da capacidade ativa do leitor. Nesse sentido, descobrir uma origem, ou as múltiplas origens de um texto seria uma parte do que se espera da interpretação do leitor. No entanto, essa prática não é antagônica à anterior, apenas configuram métodos diferentes de abordagem, sendo comum na cultura recombinante tentar encontrar em uma obra as reminiscências de outras.

• 354

Desse ponto de vista, Barthes pode ser enaltecido por ter teorizado tanto o texto recombinante, quanto a morte do autor. Todavia, o conceito de autoria não morreu por inteiro, precisamente falando o ocorrido foi que seu funcionamento simplesmente cessou, pois “(...) o autor se tornou um agrupamento abstrato que não pode ser reduzido à biologia ou à psicologia da personalidade (ENSEMBLE, 2001, p. 95)”. Barthes em seu artigo intitulado “A morte do autor” diz da escritura como sendo a “destruição de toda voz, de toda origem (BARTHES, 2004, p. 57)”. Para o filósofo, uma escritura se trata de um lugar composto, neutro e é “(...) esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve (Idem)”. Apesar desse argumento, a indústria da autoria sempre resistirá à emergência do plágio, pois para um ambiente cultural burocrático, que declara sua defesa aos “padrões de qualidade” fincados na figura de um autor enquanto celebridade, o potencial dos procedimentos de apropriação passa a ser visto como um gesto gratuito e menor. Leonardo Villa-Forte mostra que Jorge Luis Borges, “(...) falava de si como um leitor que escrevia, muito mais do que como um escritor, e dizia que se orgulhava mais daquilo que lera do que daquilo que escrevera” (VILLA-FORTE, 2019b, p.34).

Dentro dessa perspectiva, é possível afirmar que consumir um enunciado também é produzi-lo e principalmente reconhecer e declarar seu potencial através da sua reutilização. As tecnologias vêm se desenvolvendo para facilitar a apropriação como um procedimento radical do nosso tempo. Villa-Forte aponta que “(...) vivemos na era da pirataria, do download, da gravação, da adulteração, da participação, do compartilhamento, do copiar e colar, do escanear, do encaminhar, do fotocopiar, capturar e publicar (Idem)”. O mesmo espaço ocupado pelo preito também se torna o espaço do saque, e estes se apresentam como duas vertentes procedimentais que rearticulam nossa relação de consumo e produção de enunciados.

Se em um primeiro momento o preito aponta para os gestos de pesquisa, descoberta e homenagem, o saque exalta a intenção de desapropriar ou desautorizar um conteúdo. *Critical Art Ensemble* sugere ao “autor” de enunciados recombinantes que ele: “(...) pegue suas próprias palavras ou as palavras ditas para serem ‘as próprias palavras’ de qualquer outra pessoa morta ou viva. Você logo verá que as palavras não pertencem a ninguém. As palavras têm uma vitalidade própria” (ENSEMBLE, 2001, p.96).

A figura desse “autor” é a que não tem a menor intenção de se posicionar na origem de um discurso, mas sim no meio, no entre, escrevendo por meio da pirataria, do saque, com o intuito de exaltar, rever e reler. Dessa maneira, recombinar autorias é parte de um processo que almeja restaurar o fluxo de interpretações multifacetadas ao construir pontes de entendimento, dentro de um ir e vir precário, porém elucidativo, evadindo fronteiras entre ilhas de linguagens e margens intersubjetivamente dispares. Trata-se de uma maneira hipertextual que impossibilita estabilidades, mas dota a consciência de outras categorias possíveis de interpretação.

Segundo *Critical Art Ensemble*, podemos observar que “(...) o texto recombinante sob a forma de hipertexto significa a emergência da percepção de constelações textuais que sempre/já explodiram. É nessa luminosidade incomum que o biomorfo autoral foi consumido” (ENSEMBLE, 2001, p. 94). A união de duas expressões independentes suplanta os elementos originais e produz uma nova organização sintática, convergente com as ferramentas comunicacionais e tecnológicas do tempo presente. Sob esse argumento, quando dois objetos são colocados juntos, não importa quão distantes possam ser seus contextos, forma-se uma relação. A função hipertextual presente nessa relação se situa na fronteira do universo que se está criando e conecta o receptor, com outras fontes de informação, para articular mais claramente as ideias desse novo “autor”. Logo, o hipertexto é uma proposta de leitura recombinada de enunciados.

• 356

## **Re-assinar**

O modelo operatório recombinante tem múltiplas origens temporais, culturais e geográficas. Por exemplo, o escritor estadunidense William Burroughs, na trilogia “Soft Machine”, publicada em 1961, forja o termo Heavy Metal, que aponta a tendência de produzir obras que não são criações originais, mas reproposições de obras/textos pré-existentes, algo como um remix literário primitivo. Na música, desde 1960, existem os “seletores jamaicanos”, em especial Rainford Hugh Perry conhecido como Lee “Scratch” Perry, Osbourne Ruddock conhecido como King Tubby e Neil Fraser conhecido como Mad Professor. Esses três representam os primórdios da cultura musical remix jamaicana. No cinema, Serguei Mikhailovitch Eisenstein compreende a montagem como blocos de construção, onde cada bloco deveria ser trabalhado

de forma independente. Este mesmo princípio pode ser percebido atualmente nos mash-ups<sup>2</sup>. Nas artes visuais, Marcel Duchamp, e seus contemporâneos, transformaram objetos do cotidiano em obras de artes visuais, os quais compõem partes ou a totalidade da obra apresentada. Todos esses exemplos se utilizam dos gestos da apropriação e do deslocamento que tiveram como premissa compor através do sampler.

Sample significa amostra, em inglês; refere-se a algum trecho ou fragmento obtido de algo maior, do qual fazia parte. É um termo genérico, usado nas mais diversas áreas, embora seja bastante conhecido para se referir em música, a pequenos trechos sonoros recortados de obras ou gravações pontuais para posterior reutilização em outra obra musical, não necessariamente no mesmo contexto do original. Sampling é o ato de produzir e coletar amostras. As primeiras experiências com amostras pré-gravadas de áudio remontam à metade do século XX, sobretudo nas experiências com gravações em fita magnética da música erudita de vanguarda, música concreta e música eletrônica. O termo foi aportuguesado para "samplear". Sampler em música também é um software ou um hardware dedicado e feito para armazenar amostras de áudio (samples), de arquivos em diversos formatos - de origem digital (WAV, Flac, MP3 etc.) ou analógica (LP, fita magnética) - alocados em uma memória usualmente digital, com a finalidade de poderem ser reproduzidas e/ou reprocessadas posteriormente, uma a uma ou de forma conjunta; montadas em função de forma e tempo musical, soando como uma reprodução solo ou mesmo equivalendo a uma banda completa.

357  
•

O bom sample não tem pátria, se move como um regime errante e procura nas justaposições uma adaptação às novas necessidades expressivas, reivindica a liberdade de traduzir o mundo transcrevendo-o em rearranjos. Samplear pode ser entendido, basicamente, como um ato de se utilizar de excertos de outras proposições culturais com a finalidade de, como afirma Leonardo Villa-Forte, "(...) propor, expor, mostrar, apresentar, vender esse algo associado a uma segunda assinatura (VILLA-FORTE, 2019b, p. 20)". Nesse

---

<sup>2</sup> O termo *mashup* veio da música, mais especificamente da música eletrônica e significa misturar. Nesse tipo de música são visíveis as mixagens feitas por DJs que selecionam uma música e sua melodia, e de outra selecionam seu ritmo, obtendo uma terceira música pela mistura. O conceito se aplica também à informática e tem como exemplo o *Google Maps*. Nele é possível ter o conteúdo do site, com incrementos do *Flickr*, *Wikipedia*, *YouTube* ou um serviço de anúncios, por exemplo, agregados em um só lugar.

sentido, o produto gerado a partir dessa ação apresenta-se como um dado material que tem a possibilidade de ser reinserido no sistema, onde circula com novas funções relativas à originalidade e autoria.

Essa nova paisagem cultural surgiu após a independência da Jamaica do domínio da Inglaterra, a partir dos anos 1960. Isto levou os DJs<sup>3</sup> e produtores jamaicanos a migrarem para os Estados Unidos, levando consigo o ato de tocar e manipular discos de vinis como um processo artístico. O Hip Hop nasce desse impulso criativo e se ambienta tanto nas festas de rua no Bronx, na cidade de Nova Iorque, como na atuação dos sistemas de som filtrado por uma perspectiva cultural e musical afro-americana.

Assim, o ato de samplear tem suas bases estéticas ancoradas em meados dos anos 1970. Com hardwares considerados ultrapassados atualmente, Lee “Scratch” Perry e King Tubby desconstruíam as músicas originais para criar suas próprias “versões” das músicas Reggae, dando origem a um subgênero conhecido como Dub. O estilo consiste predominantemente em remixes parcialmente ou completamente instrumentais das gravações existentes, conseguidos através da manipulação e remodelação significativa das gravações, geralmente através da remoção de alguns ou de todos os vocais, com ênfase na seção rítmica. O Dub era caracterizado por ser uma versão de músicas existentes, tipicamente enfatizada pelas batidas da bateria e as linhas arrojadas do baixo. As trilhas instrumentais eram saturadas de efeitos

• 358

---

<sup>3</sup> Um *disc jockey* (DJ) ou disco-jóquei é um artista profissional que seleciona e reproduz as mais diferentes composições, previamente gravadas ou produzidas na hora para um determinado público-alvo, trabalhando seu conteúdo e diversificando seu trabalho em radiodifusão em frequência modulada (FM), pistas de dança de bailes, clubes, boates e danceterias.

<sup>4</sup> A história da busca por instrumentos que reproduzem sons pré-gravados, remonta aos anos de 1930, na Alemanha, onde havia pesquisas relacionadas ao uso de sons gravados para instrumentos. Entretanto, a dificuldade de controle fino sobre as gravações mecânicas utilizadas na época dificultava a “tocabilidade”. Apenas com o advento da fita magnética, a produção de instrumentos que reproduziam sons gravados passou a ser mais factível. O primeiro sampler a se tornar muito conhecido foi o Mellotron, instrumento de teclado fabricado na Inglaterra em meados dos anos 60, que utilizava fitas de rolo de 8 segundos de duração com notas gravadas de cordas, sopros, coro de vozes, flauta e em alguns modelos até um rudimentar acompanhamento de ritmo em loop. Cada tecla pressionada acionava o “play” em determinada fita com a nota correspondente. Após muitos anos sendo amplamente utilizado, o Mellotron e sua tecnologia foram sendo substituídos pela era digital a partir de 1978 com o NED Synclavier e depois com o mais famoso sampler da década de 80, o Fairlight CMI. Até então os samplers eram instrumentos robustos, complexos e bastante caros. Com a evolução da tecnologia do microchip, o sampler passou a ser embutido em teclados de menor porte ou em módulos pequenos de rack, tornando-se mais barato e acessível a uma gama maior de músicos.

processados como o delay e reverb, aplicados a pedaços de letra e em algumas peças da percussão, enquanto os outros instrumentos transitavam entrando e saindo da mixagem e algumas vezes do tempo da música. Uma outra característica do Dub era o baixo encorpado com tons bem graves. Esse tipo de música incorporou, além de efeitos processados, outros ruídos como o cantar de pássaros, trovões e relâmpagos, fluxo de água, e algumas inserções de vocais externos.

Nos Estados Unidos, os DJs Kool Herc, Grandmaster Flash, Afrika Bambaataa e DJ Breakout se tornam figuras centrais do movimento Hip Hop, que tem no procedimento de apropriação uma força cultural inesperada. Cada um desses DJs atuava em partes diferentes do Bronx. As festas eram completamente distintas no quesito musical e Kool Herc, por ser jamaicano e um dos pioneiros, era o único DJ que arrastava pessoas de todos os territórios vizinhos, ávidos por vivenciar a atmosfera que ele criava.

Entre 1986 e 1992, a produção musical de rap era amplamente baseada no uso do sampler e do processo de sampleamento. Michel Antônio Brasil Teixeira na dissertação *Geração Boom Bap Sampling e Produção Musical de Rap em Belo Horizonte* aponta que

(...) um fragmento de bateria de uma música de James Brown, adicionada a um *riff*<sup>5</sup> de baixo de uma canção de Curtis Mayfield (...) editados e sobrepostos a (...) um curto excerto de voz de Lyn Collins, poderiam ser usados para construir a base sob a qual um rapper realiza sua performance vocal (TEIXEIRA, 2018, p.13 grifo nosso).

Vale ressaltar que a utilização de *samplers* na composição de raps, atualmente não se configura como um método ou uma linguagem generalizadamente preestabelecida. O *sampler* foi um dos grandes responsáveis pela revolução da música eletrônica, pois através dele as amostras podem ser executadas em *loops*, manipular os sons para se criar complexas melodias, padrões rítmicos ou efeitos. Assim, se faz perceptível tanto no rap da década de 1990, quanto na constituição da *Dub music*, o mesmo

---

<sup>5</sup> Um riff é uma sequência de notas musicais repetidas ao longo de uma música, formando uma base ou acompanhamento. Geralmente é feito na guitarra, mas pode ser feito pelo baixo, piano e outros instrumentos.

elemento primordial como modo de produção, o ato de gravar e armazenar sons para reproduzi-los de uma maneira conveniente.

A produção de um instrumental de rap obedece a uma dinâmica fluida, a qual os referenciais são facilmente subvertidos, dando lugar a novas roupagens e aproximações com outros gêneros musicais. As mudanças culturais e tecnológicas impactam nos deslocamentos observados na produção musical do estilo. Ao mesmo tempo em que o *sample* pode ser configurado como um processo que cria “(...) uma referência histórica, técnica e timbrística (TEIXEIRA, 2018, p.14)”, ele não se estabelece como o único procedimento técnico e estético do gênero. É fundamental entender que as transformações do gênero em quatro décadas, enquanto proposta cultural, foram devido ao fato do rap se relacionar local e globalmente com o contexto cultural e material ao qual se insere.

Portanto, na música de meados da década de 1970 até o presente momento, o *sample* foi e ainda é um advento estético e pragmático de produção criativa. Bases instrumentais pré-existentes eram selecionadas e editadas para que um DJ ou produtor musical as manipulasse. Como afirma Michel Antônio Brasil Teixeira “(...) ao longo de sua história, diversas formas de compor e produzir coabitaram o gênero musical, expandindo sua sonoridade e dando origem a diversos subgêneros” (TEIXEIRA, 2018, p.13). Nesse sentido, é possível concordar com Villa-Forte, que entende o DJ como “(...) um ouvinte que sabe manipular artisticamente aquilo que ouve” (VILLA-FORTE, 2019b, p. 23).

• 360

## Dejà-vú

Um ponto importante a ser considerado é que o ato de *sample* pode ser entendido como uma afronta a uma ideia de unidade, proposta tanto pelo meio musical, quanto artístico em geral. Unidade esta que, dentro de uma perspectiva purista, se auto concebe como íntegra e que ao ter um extrato deslocado de seu todo unificado, perde sua coesão. Nesse sentido, o *sample* se apresenta muito mais como um fragmento de um processo artístico, do que um produto acabado transcrito em um método. Michel Antônio Brasil Teixeira aponta o *sample* explicitamente como “(...) a unidade artificial de uma obra musical, uma vez que seu processo de criação e

produção, principalmente no terreno da música popular, é altamente fragmentado” (2018, p.47).

Nessa perspectiva, podemos refletir que cada elemento sonoro em uma música, pode ser gravado originalmente em locais e tempos distintos e que, pelo advento tecnológico da “pós-produção”, há uma relação de comunhão e amplitude pelos procedimentos de seleção, edição e sequenciamento gerados pelo seu produto. Sendo assim, os produtores lidam com camadas sonoras de uma maneira concreta, pois uma música pode ser configurada utilizando-se de fragmentos de outras obras musicais. Organizada e estruturada levando em consideração os muitos elementos gravados e editados como se tratando de “objetos sonoros” (TEIXEIRA, 2018, p. 133), passíveis de serem manipulados.

Na literatura, assim como nas artes visuais, podemos observar o ato de samplear ganhando a alcunha de “apropriação”. Em todos os casos, apropriar e samplear se referem ao mesmo princípio: retirar um material de um contexto ou fonte e deslocá-lo, reconfigurando-o em outro. Apropriação, por ser um termo mais usual, também se tornou um termo mais amplo em significações que o termo *sampler*. Nesse sentido, é possível afirmar que o ato de samplear é uma metodologia de combinar e unir fragmentos, enquanto, o ato de apropriar possui como princípio tornar próprio não apenas o fragmento, mas também um todo.

Frederico Coelho e Mauro Gaspar em seu Manifesto da literatura *sampler* coloca o ato de compor como sendo uma atuação artística significativa que constantemente se ressignifica, pois almeja “(...) instituir-se em rigorosa alternância de agir e escrever (COELHO, et al, 2005, p.156)”. Essa alternância entre escrever e agir pode ser entendida como uma procura de se encontrar nas palavras, ideias, corpos ou matérias dos outros, os sentidos disponibilizados para o acúmulo de matérias que afetam. Samplear pode ser entendido como uma operação que “(...) por afeto, pelo que a afeta, tudo aquilo que vê, ouve e experimenta à sua soma (COELHO, et al, 2005, p.158)”. Quem trabalha com sampleamento “(...) não é aquele que não tem o que dizer, é aquele que tem coisas demais a dizer, tem vozes demais falando dentro de si (COELHO, et al, 2005, p. 158)” e a partir de um procedimento de ajustes e ordenação de materiais preexistentes seleciona partes a fim de alcançar um fim desejado, “(...) e as expressa (...), como um fluxo, como um processador de linguagem e sensações (Idem)”.

O ato de deslocar um extrato de seu todo para outro contexto é, nas palavras de Leonardo Villa-Forte, “(...) uma ação que ‘mata o pai do discurso’ (VILLA-FORTE, 2019b, p.30)”. Esse ato afasta o extrato de seu contexto, convidando-o a um outro destino. Samplear seria uma operação que, segundo a perspectiva do Manifesto Sampler, “(...) não trabalha com princípios morais (COELHO, et al, 2005, p. 167), no que tange à autoria, pois se vale dos mais variados conteúdos sem o “(...) pudor de mexer, manobrar, manipular, inventar a história do outro, o outro, inventar a si mesma (Idem)”. Retirar um extrato de seu contexto de origem é matar a voz de “legitimidade” que inicialmente o enunciou, em prol de postular o mesmo trecho em novo argumento. Não podemos pensar em conferir a este método a alcunha nem de plágio e nem de citação.

O plágio, em certo ponto, pode ser designado como sendo um ato de reproduzir um mesmo conteúdo sem o caráter inventivo de uma montagem baseada no processo de amostragem. Já a citação aparentemente se configura como um processo que hierarquiza assuntos ao se basear em uma relação de referencialidade. O procedimento de amostrar “(...) não hierarquiza pois não cita, mas sim incorpora, reinventa (COELHO, et al, 2005, p. 167)”, reaproveita, reutiliza e relê em um fluxo ininterrupto de significações. Os enunciados se movem assim como a música.

Desde sempre, como aponta Leonardo Villa-Forte, “(...) os escritores citam outros escritores em suas obras, roubam frases e versos ou criam outra forma de diálogo e geram intertextualidades (2019b, p.39)”. A “leitura”, nesse sentido, pode ser considerada uma doação de sentidos a algo tão inacabado que necessita de atualização, sendo assim, o amostrar pode ser percebido como um procedimento análogo à intertextualidade. A operação convoca o/a ouvinte de música e o/a leitor/a de imagens e de textos a essa atualização dos sentidos, manipulando artisticamente aquilo que apreende, assim como um DJ.

• 362

## **Texto comunitário**

O ato de amostrar é um procedimento de ordem linguística, pois propõe uma mudança pragmática no modo como uma intertextualidade “implícita” se converte em “explícita” e enquanto linguagem “(...) não indica o sentido, ela está no lugar do sentido (COELHO, et al, 2005, p. 173)”, como um novo ânimo composto de algo que novo também não o é. O *sample* é um recurso e o

leitor/ouvinte está entregue a ele. Segundo Frederico Coelho e Mauro Gaspar “(...) agora abro as comportas e deixo que elas, as palavras, as vozes, se espichem, se multipliquem, se fortaleçam (2005, p. 157)”. O *sampler* se configura como uma operação, não como um projeto, mas como a realização constante dessa operação. E somente é uma operação, pois se trata de uma sequência contínua de procedimentos que apresentam certa unidade ou que se reproduzem com certa regularidade, andamento, desenvolvimento e ritmo.

Entretanto, no ambiente tecnológico contemporâneo, a apropriação e o deslocamento adquiriram novos enfoques: copiar e colar; seleção e edição; gravação e transcrição; *cut-up*<sup>6</sup>; recombinação; pirataria; plágio; cópia e reprodução. A posse do alheio, a citação e a criação se apresentam como a força motriz de um pensamento crítico atual que não apenas lê, mas recria sua visão de mundo. E essa criação se dá a partir da tensão permanente entre ficcional e factual, entre invenção e inventado, em um intenso “remix”.

A cultura remix é uma nomenclatura idealizada pela teoria da comunicação e designa a normatização da ideia de compartilhar, transformar e editar obras previamente protegidas por direitos autorais. Não se trata de um conjunto de procedimentos técnicos oriundos apenas da música, mas também está presente na produção literária e audiovisual. A popularização dos recursos de produção de conteúdo, juntamente com as plataformas de internet, torna a distribuição de seus produtos algo extremamente acessível e palatável.

Lawrence Lessig, escritor estadunidense, professor na faculdade de Direito de Harvard e um dos fundadores do *Creative Commons*<sup>7</sup>, é um grande defensor e entusiasta da internet livre. O professor defende que a cultura deve possuir direitos autorais mais flexíveis em torno da produção de trabalhos derivados de outras obras (possivelmente criminalizados pelas leis atuais) e do conceito de *fair use*<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> *Cut-up* é uma técnica literária não-linear na qual um texto ou conjunto de textos são cortados literalmente em pequenas porções que depois são rearranjadas de modo a criar um texto novo. Esta técnica foi usada intensivamente pelo escritor americano William S. Burroughs derivado do seu contato com artista inglês Brion Gysin.

<sup>7</sup> Organização não governamental sem fins lucrativos localizada em *Mountain View*, na Califórnia, voltada a expandir a quantidade de obras criativas disponíveis, através de suas licenças que permitem a cópia e compartilhamento com menos restrições que o tradicional *todos os direitos reservados*. Para esse fim, a organização criou diversas licenças, conhecidas como licenças *Creative Commons*.

<sup>8</sup> O *fair use* (*uso razoável* ou *uso aceitável* na tradução para o português) é um conceito da legislação dos Estados Unidos que permite o uso de material protegido por direitos autorais sob

No livro *Remix*, publicado em 2008, Lessig descreve o mundo do remix em relação à cultura do *read only*<sup>9</sup>. O livro apresenta o remix como uma evolução cultural que se contrapõe à privatização das linguagens (musicais, televisivas etc.), por parte de um pequeno grupo responsável pela produção e o consumo da cultura de massa. Na cultura remix a principal característica seria a diminuição ou mesmo a ausência de permissão do autor de origem do conteúdo, para consumir e alterar esse produto cultural.

Lessig percebe o mundo virtual como sendo um lugar particionado entre o limitado e o editado de forma fechada, como por exemplo um CD-ROM<sup>10</sup>, e um outro ambiente acessível, por uma rede amplamente aberta à interação e à conexão com outros universos e serviços virtuais. Ou seja, todas as informações são utilizáveis e estão disponíveis *online*. Em certo sentido esse “mundo” *online* se configura como um enorme banco de informações contextuais, dinâmicas e acessíveis, como uma espécie de memória comunitária possivelmente alimentada em tempo real.

A cultura remix é concebida como sendo um braço da cultura digital. Esta, por sua vez é: “(...) um conjunto de processos e produtos de significações partilhados por pessoas que não apenas utilizam as tecnologias digitais da informação e comunicação de forma integrada ao seu cotidiano” (BUZATO, 2013, s/p), utilizando-as como um reforço para ampliar uma certa tendência. Essa tendência opera em consonância às sociedades pós-industriais intuídas a promover uma participação ou uma ideia de coletividade intelectual e laboral, distribuídas em rede, “(...) em práticas cívicas, de consumo, de lazer, de aprendizagem, de produção e gestão do conhecimento, de identificação e de construção subjetiva (idem)”.

A cultura remix se manifesta como sendo também, uma atividade global composta por trocas criativas possibilitadas pelas tecnologias digitais e metodologicamente apoiadas nas operações de recortar/copiar e colar. Outro

• 364

---

certas circunstâncias, como o uso educacional (incluindo múltiplas cópias para uso em sala de aula), para crítica, comentário, divulgação de notícia e pesquisa. Outros países têm leis semelhantes, porém sua existência e aplicabilidade variam de país para país.

<sup>9</sup> O conceito refere-se à possibilidade apenas a leitura, ou seja, as suas informações são gravadas pelo fabricante uma única vez e após isso não podem ser alteradas ou apagadas, somente acessadas. São memórias cujo conteúdo é gravado permanentemente.

<sup>10</sup> Disco compacto com memória somente de leitura.

ponto que podemos observar é que é consequência da digitalização da vida compõe um aspecto fundamentador da cibercultura. Sendo assim, reunir arquivos (textos, imagens e áudio) em um hipertexto, se mostra como uma convergência que a internet propõe. Logo, a ideia de memória nos conduz automaticamente à ideia de que a internet possa ser uma espécie de museu em constante transformação. Dessa maneira, os produtos culturais no “mundo virtual” podem ser fundamentados pela tríade – fluxo, processo e acontecimento – e não se adequam mais a um tipo de armazenamento museal tradicional.

Em parte, a produção de conteúdos na cultura remix é semelhante a apropriação e a colagem. Também há uma certa semelhança com a paródia, pastiche e a citação para ficarmos em alguns exemplos intertextuais, frequentemente utilizados no campo da literatura. Sem dúvida o *cut-up* é eleito como um método mais próximo e relevante desse tipo de produção cultural. Marcus Bastos no seu texto “Remix como polifonia e agenciamentos” afirma de maneira indistinta “(...) o remix como sendo a forma mais contemporânea de polifonia e, por se tratar de processo possível apenas em mídias eletrônicas e digitais, é mais expansivo e líquido” (BASTOS, 2007, p. 28, grifo nosso). Esse tipo de tendência reforça a reutilização de materiais como um fluxo de ideias, que se valem de múltiplos procedimentos e de uma concretização de seus produtos.

365

- Existem diferenciações muito evidentes na cultura remix, como por exemplo, no caso da música, se fazem mais perceptíveis as alterações de altura, timbre e duração das qualidades dos excertos de outras proposições sonoras. Já no campo da escrita, os procedimentos intertextuais são tão diversos, que recuperar um texto anterior é algo referente ao plano do impossível e práticas físicas como o *cut-up* são menos usuais. Sob esse ponto, podemos afirmar que, a proximidade entre as práticas literárias e o remix possui aspectos que vão além da afinidade imediata e por isso merecem um exame mais meticoloso.

Outra importante questão é pensarmos que o computador é, em parte, uma espécie de *sampler* multimídia. Isso nos dá a ideia de quão amplas são as possibilidades do remix na atualidade. Sob esse ponto, uma relação entre o remix e as práticas culturais recombinaatórias torna-se de certo ponto insuficiente. Marcus Bastos ainda aponta que “(...) a analogia não descreve de maneira satisfatória o funcionamento da linguagem digital, já que não leva em

conta características como sua programabilidade, sua conectividade e sua crescente ubiquidade” (2007, p. 28).

O autor nos convida a refletir sobre o que está além do remix, “(...) para entender os limites do entendimento de que a linguagem digital é uma linguagem que se engendra sempre a partir de fragmentos já dados (idem)”. Nesse sentido, não significa que devemos desprezar o remix ou reconhecer excessivamente sua pertinência dentro da cultura digital. Trata-se do reconhecimento de que enquanto linguagem, não se circunscreve apenas no trânsito de mídias que ele estimula. O autor sugere que “(...) uma metáfora útil para discutir a diferença entre o remix e as práticas que exploram a liquidez da linguagem digital é a da salada de frutas e da vitamina mista” (BASTOS, 2007, p. 29).

Ou seja, para se fazer uma salada é necessário que cortemos as frutas em pedaços de tamanhos e formas variadas, e os misturemos em um recipiente. É feita uma recontextualização das frutas como um todo, mas a característica principal da salada de frutas é que é possível reconhecer os pedaços, seus sabores e texturas isoladamente. Já para se fazer uma vitamina mista, são usados pedaços de frutas que também se recontextualizam. Porém, quando batidas no liquidificador, sua forma homogênea não possibilita a distinção entre as frutas e as características que as definem. A cultura remix tem uma certa proximidade com a salada de fruta, já que nela os produtos culturais, mesmo se configurando a partir da mistura de partes, mantêm as qualidades referentes a uma origem inalterada, pois o fato de deslocar já se torna suficiente para a modificação de seu sentido original.

De certa forma – fragmento a fragmento – a cultura remix revela o tempo presente. Cada parte, textura, sentido e forma se une a outras partes por necessidade, via acaso ou pela rota do imaginário e constituem produtos em um permanente devir. Por se tratar de uma cultura que se relaciona com o imaginário, a transmissão de enunciados sub/suprajacentes aos originais, provocam uma amplitude de reflexões longe de uma uníssona textualização. Nesse ponto, se faz pouco significativa a convicção de um autor isoladamente. Pois quando sua maneira de pensar é coletada como um elemento/fragmento para construção de um novo enunciado, sua parte se junta a outros discursos. Sendo assim, essa prática cultural, em seu cerne, reflete o princípio da desobrigação de replicar um discurso unívoco, e essa é, sem dúvida, sua característica fundamental.

• 366

## Sonho atualizado

Há quase um século o mundo da arte decretou fim às noções consagradas de originalidade e réplica com o importante ensaio de Walter Benjamin, A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica e com Marcel Duchamp e os *ready-mades*. De Andy Warhol à Matthew Barney, esses procedimentos chegaram a outros estágios que resultaram em discussões extremamente complexas sobre as noções de identidade, mediação e cultura. Essas noções vieram ao longo do tempo sendo incorporadas ao discurso institucional do mundo da arte, sobrepujando qualquer reação contrária fundada no mito do genuíno e do original. Como um mesmo reflexo, podemos perceber uma similaridade na música com o *sampling* que se tornou uma possibilidade criativa corriqueira. Atualmente, com os serviços de streaming de música e vídeo, como jogos digitais e a pirataria de conteúdos via *Torrent*, a cultura parece estar normalizando a reprodutibilidade de um conteúdo digital e toda a complexidade que isto envolve. A escrita não criativa, o *cut-up*, o *mushup*, o sampleamento, a recombinação e o plágio são novas categorias expressivas que tensionam e desgastam as noções de autenticidade para promover outras instâncias mais maleáveis.

Portanto, o presente requer que repensemos e rerepresentemos a concepção de plágio, que é há muito considerada apenas como um gesto superficial, por uma ideologia que tem pouco espaço na atualidade apresentada. Isso porque o produtor de enunciados recombinantes engrandece a linguagem se valendo da interação dos múltiplos fragmentos de obras, alterando e atualizando seus significados de uma maneira conveniente. Logo, as noções românticas de originalidade, genialidade e autoria deverão continuar existindo, no entanto apenas como elementos para produção cultural, sem nenhum privilégio especial acima de outras possibilidades igualmente úteis. Nesse sentido, um enunciado deve ter o corpo do seu texto invadido e ter as interpretações e certezas já despertadas, sedimentadas e ressignificadas. Por esse ângulo, está na hora de aberta e ousadamente usarmos a metodologia da recombinação para melhor enfrentarmos o plágio como um advento tecnológico do nosso tempo. Mais do que apenas apropriação e deslocamento, ele se constitui de operações dialógicas que geram intertextualidades e requerem doação de sentidos por parte de seus leitores/autores.

367

•

## Referências

BARTHES, Roland. “A morte do autor (1968)”. In: **O rumor da língua**. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BASTOS, Marcus. “Remix como polifonia e agenciamentos coletivo”. In: Org: Camila Duprat Martins, Daniela Castro e Silva, Renata Motta. **Territórios recombinantes**. São Paulo: Cadernos Instituto Sergio Motta. 2007.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte em sua reprodutibilidade técnica**. Org/Prefácio: Márcio Seligmann-Silva. Trad. Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2019a.

BURROUGHS, William S. *Almoço nu*. Título original: *Naked lunch*. Trad: Daniel Pellizzari. 1ª edição. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2016.

BUZATO, Marcelo El Khouri, et al. “Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital”. In: **Revista brasileira de linguística aplicada**, vol.13 nº.4. Belo Horizonte, 2013.

COELHO, Frederico. GASPARG, Mauro. **Manifesto da literatura sampler**, 2005. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12382/12382\\_5.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12382/12382_5.PDF). Acesso em: 12/12/2020.

DUARTE, Constância Lima. “Feminismo: uma história a ser contada. In: Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto”. HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org). **Pensamento Feminista Brasileiro: Formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo. 2019. pp. 25-48.

ENSEMBLE, Critical art. **Distúrbio eletrônico**. Tradução: Leila de Souza Mendes – São Paulo: Conrad Editora do Brasil (Coleção Baderna), 2001.

TEIXEIRA, Michel Antônio Brasil. **Geração Boom Bap Sampling e Produção Musical de Rap em Belo Horizonte** (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais). 2018. 196p. Universidade do Estado de Minas Gerais, 2018.

VILLA-FORTE, Leonardo. **Escrever sem escrever: literatura e apropriação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Belo Horizonte, MG: Relicário, 2019b.

• 368

Recebido em: 22/09/2022 - Aprovado em: 10/04/2023

Como Citar:

JÚNIOR, E. P. E.; OLIVEIRA, R. C. de. Um texto perfurado por outros. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-67042.



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

## **Testes de habilidade específica na graduação em música. O que tem sido falado nos eventos da ABEM?**

LEONARDO DA SILVEIRA BORNE

Docente na Universidade Federal de Mato Grosso, Doutor em Música pela Universidad Nacional Autónoma de México, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Especialista em Musicoterapia. É pesquisador e professor do grupo Música e Educação da UFMT, com foco em educação musical, avaliação, teoria musical, percepção e solfejo. Também se preocupa com os debates e a produção musical e educacional latino-americana e de educação musical especial. Cuiabá, MT, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4345212477288753>

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0002-8843-7017>

JEFFERSON DE AQUINO BEZERRA

Discente da Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso. Formado em Guitarra e Teoria Musical pelo Conservatório Municipal de Guarulhos e em Regência Coral pela ETEC de Artes/SP. Participou de cursos livres em Violão Erudito pelo Projeto Guri Santa Marcelina entre os anos de 2011 e 2019. Atuou como professor particular de Violão, Guitarra e Teoria Musical. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Instrumentação Musical. Cuiabá, MT, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8335316715241492>

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0003-0426-6412>

MIDIÁ BEZERRA DA SILV

Discente da Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso. Discente da Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade Leonardo da Vinci. É bolsista de pesquisa do grupo de Música e Educação da UFMT, pesquisando sobre os testes de habilidades específicas em música. Cuiabá, MT, Brasil.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7756165282649062>

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-4229-4997>

## RESUMO

Este trabalho, que oxigena a discussão sobre os THEs (Teste de Habilidade Específica), objetiva fazer um levantamento de publicações em anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) com temática sobre provas de ingresso nas graduações em música. Utilizamos a revisão narrativa como opção metodológica e, para a coleta de dados, focamos nos anais *online* dos congressos regionais e nacionais da ABEM e nos inspiramos na *Grounded Theory* para organização do material encontrado. De um total 3317 artigos publicados nos anos disponíveis online, apenas nove abordavam a temática do THE. Os resultados apontam que há três tipos de escritos: relato de experiência, pesquisa empírica, e pesquisa teórica, distribuídos de forma equilibrada. Além disso, os trechos que abordam o THE fazem recontos sobre: Organização do THE; Descrição histórica do THE na IES; Conceituação do THE, Formação (prévia) dos candidatos para realização do THE; adequação do THE para candidatos com deficiência. Por fim, vale notar que não encontramos nenhum escrito que analisasse ou discutisse o impacto da presença ou ausência do THE no ensino superior de música. Espera-se que este escrito possa fomentar o debate do THE de modo científico e oferecer insumos para decisões curriculares.

## PALAVRAS-CHAVE

Teste de habilidade específica, vestibular, prova de ingresso, avaliação em música, literatura cinza.

## ABSTRACT

This paper, which renews the discussion about the Specific Skill Tests (SSTs), aims to survey published manuscripts in the annals of the Brazilian Music Education Association (ABEM) that focus on the music admission tests for undergraduate programs. For this purpose, we conducted a narrative review having as data source the online annals of ABEM's regional and national congresses, and we were inspired by the Grounded Theory for data organization. From a total of 3317 published papers in the available annals, only nine brought the SST subject up. Results show that there are three types of manuscripts: narrative accounts, empirical research, and theoretical research, distributed in a balanced way. In addition, the excerpts that mention the SST account for: SST Organization; Historical description of the SST in the HEI; SST conceptualization; (Previous) training of the candidates to do the SST; SST adequacy for people with impairment. Eventually, it is worth to note that we found no manuscript that neither analyzed or debated the impact of the presence or absence of the SST in music higher education programs. We expect that our paper may instigate the discussion about SST in a scientific manner and offer some inputs for curricular decision making.

## KEYWORDS

Specific skill test, entrance examination, admission exam, music assessment, grey literature.

## 1. Introdução

A avaliação educativa faz parte de um campo amplo da área da educação, que inclui o currículo, o ensino, a aprendizagem, a docência, entre outros (BORNE, 2022). Neste contexto, as provas de ingresso do curso de música – chamadas geralmente de Teste ou Prova de Habilidades Específicas (THE), de aptidão musical, ou de conhecimento musical – são parte deste campo avaliativo, usadas para avaliar o grau de conhecimento e habilidades dos candidatos interessados a ingressar em um curso de música. Além de serem empregados em conservatórios, no Brasil é mais comum ver estes testes aplicados no âmbito universitário.

As provas de ingresso no curso de música tradicionalmente têm o intuito de criar um filtro prévio de cada candidato, um diagnóstico (ou prognóstico) para saber se o aspirante possui as habilidades musicais necessárias para ingressar num curso superior, ou ainda o potencial de vir a tê-las. Estas habilidades geralmente são relativas a um saber musical eurocêntrico, tendo a partitura e a performance grande peso nesse processo avaliativo. Além disso, podem ser aplicadas de maneira conjunta ou individual com outros testes e formas de acesso ao ensino superior, como vestibular ou o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que utiliza as notas obtidas pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Há uma quantidade considerável de trabalhos publicados na área da música e avaliação (BORNE, 2022), mas ao se comparar com essa quantidade artigos, o tema das provas de ingresso no curso de música das instituições de ensino superior é pouco explorado e, na grande maioria das vezes, vemos que o tema é discutido de maneira informal nos contextos educativo-musicais, nos corredores das instituições educativas. A própria literatura necessita de um rigor acadêmico sobre o tema em questão, além da necessidade de possuir mais trabalhos sobre o assunto com o objetivo de intensificar a discussão sobre os problemas e as inquietações sobre o THE.

Ao revisar a literatura acadêmica, foram localizados alguns poucos textos sobre o THE numa busca mirando a estrutura ou organização do teste de habilidade específica. Os trabalhos encontrados geralmente discutem as seguintes temáticas:

- perspectivas do professor que prepara e aplica as provas, e o olhar do possível ingressante (RAMOS, 2007);
- perfil elitista ou democrático dos THEs (SOUSA; MONTI, 2018);
- abertura das práticas musicais de caráter popular como possibilidade de ingresso, mas com o antigo material e questões teóricas da

tradicional cultura musical europeia (GROSSI, 2001; CERQUEIRA, 2015; SOUSA; MONTI, 2018);

- THEs com foco na notação musical, na imitação e na memorização (GOUVEIA, 2014; CERQUEIRA, 2015);
- sincronia na elaboração e correção de cada teste e seus respectivos critérios de construção e correção (FRANÇA, 2005);
- utilização de teorias educativas, como o modelo espiral de Swanwick e Tillman, como elemento para fundamentar a estrutura das provas de ingresso o (FRANÇA, 2000; FRANÇA, 2004; FRANÇA, 2005).

Aliado a esse desejo de entender melhor o que a academia pesquisa sobre os THEs, a nossa experiência docente permite perceber que os eventos acadêmicos são um amplo lócus de produção de conhecimento e divulgação de trabalhos. Contudo, muitos temas em específico que são socializados nesses eventos acabam ficando no esquecimento, o que pode ocorrer pela falta de interesse do assunto, dificuldade de acesso às memórias desses eventos, falta de habilidade de saber buscar este material nos eventos, entre outros demais motivos (é por esse motivo que esta literatura também é chamada de literatura cinza).

Neste contexto de produção de conhecimento em avaliação em educação musical, sobretudo o THE e socialização na literatura cinza, o presente trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que tem como intuito fazer um levantamento de publicações com temática sobre provas de ingresso nas graduações em música em diferentes anais de eventos acadêmicos brasileiros da área de música. No presente texto nos focaremos nas publicações dos encontros regionais e nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Contemplamos, também, organizar e entender estas publicações, a partir da sua forma – o estilo do manuscrito (como artigos, relatos de experiência...) –, e do seu conteúdo, contemplando os principais temas e os resultados alcançados. A partir do que foi coletado, buscamos uma maior compreensão de maneira mais ampla as diretrizes e guias que compõem os testes de habilidade específica. A ABEM é uma entidade representativa de classe que mais recebe produtos sobre educação musical, por esse motivo que a sua revisão se tornou o viés principal na busca e composição da nossa pesquisa.

## 2. Caminhos Metodológicos

A nossa pesquisa utiliza a Revisão Narrativa (RN) como opção metodológica. Mesmo não sendo tão rigorosa quanto uma Revisão Sistemática (RS) no sentido de não buscar esgotar o tema na literatura e aceitando as subjetividades dos autores dos artigos encontrados (CORDEIRO et al., 2007), a RN pode perseguir uma análise criteriosa da literatura, cujo propósito é congrega o conhecimento produzido até o momento na área. Como comentado, não nos detivemos em artigos publicados em periódicos acadêmicos, pois nos focamos apenas na literatura cinza, mais especificamente em anais de eventos científicos da ABEM, incluindo relatos de experiência. Tampouco questionamos a validade da metodologia descrita no material escolhido, pois consideramos apenas os seus resultados e as suas conclusões. Nosso intuito é recolher o maior número possível de trabalhos que versem sobre os THEs em música para, de aí, ter um mapeamento do que se está produzindo.

Os processos metodológicos que aqui descrevemos se pautam num rigor conseguido através da descrição minuciosa e transparente de seus procedimentos. Seguimos um passo a passo bem definido para coleta de dados, a partir de uma equação de pesquisa (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014, p. 22), que são termos utilizados na busca. Não foram utilizados operadores booleanos, mas seguimos as orientações dos autores citados anteriormente para delimitar os critérios de inclusão e exclusão, e tratamento de dados e resultados, conforme tabela 1 abaixo.

<b>Equações de Pesquisa</b>	Expressões no título, resumo ou palavras-chave como: THE, provas, testes, aptidão musical, conhecimento musical, conhecimentos específicos, vestibular, ingresso etc.
<b>Âmbito da Pesquisa</b>	No presente estudo, focamo-nos nos trabalhos publicados nos anais dos encontros da ABEM nacionais e regionais (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).
<b>Critérios de Inclusão</b>	Todos os manuscritos publicados nos anais dos referidos encontros acadêmicos, que estejam disponibilizados online e que contemplem as equações da pesquisa. Todas as modalidades serão incluídas (informes de pesquisa, relatos de experiência, ensaios etc.). Publicações até o ano de 2021.
<b>Critérios de Exclusão</b>	Que não se adequem aos critérios de inclusão ou que o teor do manuscrito desfoque do tema.
<b>Resultados</b>	Descrição da pesquisa - Registo de todos os passos
<b>Tratamento dos dados</b>	Organização em tabelas e análise com inspiração na <i>Grounded Theory</i> .

Tabela 1: Parâmetros das RN na pesquisa.

Usamos expressões como *THE*, *provas*, *testes*, *aptidão musical*, *conhecimento musical*, entre outras, como elemento de verificação dos títulos, resumos e palavras-chave. Para uma melhor eficiência na busca para localizar no texto as expressões citadas anteriormente, utilizamos a própria ferramenta de busca do portal da ABEM (sistema OJS) ou, quando inacessível, a do software de PDF no arquivo completo das memórias. Cabe salientar que somente fizemos a busca nos anais da ABEM que estivessem disponíveis *online*. Por outro lado, até 2011 os eventos regionais e nacionais realizavam-se anualmente, porém a partir deste ano mudou-se para alternância bianual: nos anos ímpares seria o congresso nacional, e nos pares os regionais.

Separávamos todos os possíveis manuscritos encontrados que citassem o THE para uma análise mais minuciosa e aprofundada para definir se aquele escrito seria usado como dado de pesquisa ou não. Ao final desta coleta, produzimos uma tabela com os resultados quantitativos dos manuscritos totais de cada ano e edição do congresso, assim como dos manuscritos encontrados e incluídos. Após separarmos os artigos, realizamos a segunda leitura para determinar se, de fato, o trabalho em questão nos traz informações sólidas sobre o THE, ou se apenas o mencionava superficialmente ou de passagem. Em caso de superficialidade, este manuscrito era descartado. No final, de 3317 artigos totais encontrados, apenas nove (equivalente a 0,27%) foram selecionados para a amostragem final, sendo dois de encontros regionais nordeste, um de encontro regional centro-oeste e seis nacionais. Na tabela 2 encontra-se uma tabela com os dados da coleta.

Entre janeiro e maio de 2022 foram feitas essas buscas e recolhidas. Neste mesmo período, realizamos a organização e a análise dos artigos encontrados, pelo que tomamos como inspiração a *Grounded Theory* (GT). A finalidade da GT é gerar uma teoria a partir da coleta de dados e informações de um fenômeno social (GLASER; STRAUSS *apud* SOUZA; BELLOCHIO, 2019). Embora seja uma abordagem qualitativa, a GT pode sim utilizar resultados quantitativos para uma melhor confiabilidade no âmbito da pesquisa e com a organização sistemática fazer com que o pesquisador evite o enfraquecimento dos procedimentos (CHARMAZ, 2006). Não utilizamos a GT de maneira estrita, mas fizemos uso de suas ferramentas e procedimentos para ajudar a organizar a análise do material coletado, em especial os processos de codificação e a análise a partir da redação de manuscritos parciais.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Aqui cabe um detalhamento: a pesquisa como um todo está revisando diversos anais de eventos científicos, porém no presente escrito estamos apresentando resultados unicamente da coleta referente à etapa da ABEM (regionais e nacionais). A organização de cada um destes materiais gera manuscritos que ajudam na organização e análise dos dados, pois eles vão sendo ampliados, a cada etapa/manuscrito, em relação à análise dos anteriores. Em outras palavras, cada manuscrito é uma pesquisa em si mesma que, ao ser revisado pelas posteriores etapas, é incorporado e ampliado em manuscritos futuros.

<b>Edição</b>	<b>Ano</b>	<b># Manuscritos totais</b>	<b># Manuscritos encontrados na busca inicial</b>	<b># Manuscritos incluídos</b>
<b>Nacional</b>	2003	130	00	00
	2004	130	00	00
	2006	134	01	01
	2009	205	01	01
	2010	272	01	01
	2013	254	02	01
	2015	275	03	00
	2017	185	02	01
	2019	181	04	01
	2012	41	00	00
<b>Norte</b>	2014	24	01	00
	2016	39	01	00
	2018	21	00	00
	2020	09	00	00
	2011	102	02	00
<b>Nordeste</b>	2012	89	02	01
	2014	120	02	01
	2016	115	02	00
	2018	71	02	00
	2020	57	00	00
<b>Centro-Oeste</b>	2012	33	00	00
	2014	28	00	00
	2016	45	02	01
	2018	34	00	00
	2020	21	01	00
<b>Sudeste</b>	2014	71	00	00
	2016	66	00	00
	2018	57	00	00

Tabela 2: Artigos nacionais e regionais da ABEM.

### 3. Resultados e análise

Foram utilizados como referência três artigos de dezessete manuscritos inicialmente selecionados dos congressos *regionais* da ABEM. Os demais trabalhos foram descartados pelo fato de não possuírem nenhuma informação que se encaixasse de maneira direta ou indireta em nossa pesquisa. Por exemplo, havia alguns artigos citando que a IES X não possuía THE, ou outros que a IES Y exigia para ingresso; por esta razão retornavam como resultado na busca. Sendo assim, abaixo vemos uma tabela com os produtos selecionados.

---

Código	Regi onal	Ano	Título	Autoria	Natureza	Estado (à época da publicação)
ABR2012	NE	2012	Estratégias para elaboração do Teste de Habilidade Específica em Música	Daniel Lemos Cerqueira	Relato de experiência	Concluído
ABR2014	NE	2014	Teste de Habilidade Específica em música: inclusão das pessoas com deficiência visual no ensino superior	Edíbergon Varela Bezerra	Relato de experiência	Concluído
ABR2016	CO	2016	A percepção dos acadêmicos, do impacto das práticas de formação propostas no cotidiano do curso de licenciatura em Artes habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES	Leandro M. P. da Silva Rachel T. de Uilhôa	Pesquisa Empírica	Em andamento

---

Tabela 3: Artigos regionais selecionados.

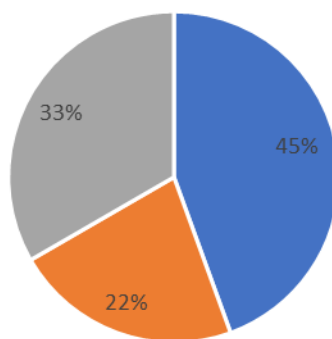
De forma análoga, para os anais dos eventos nacionais da ABEM, foram encontrados 14 artigos, dos quais apenas seis permaneceram na amostragem final. A seguir visualiza-se a tabela com as informações dos artigos coletados.

<b>Código</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Natureza</b>	<b>Estado</b>
<b>ABN2006</b>	2006	Estudos sobre expectativas e pré- formação dos licenciandos em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR	Maria José Dozza Subtil	Pesquisa Empírica	Concluído
<b>ABN2009</b>	2009	Um estudo sobre os cursos superiores de educação musical no Brasil	Teresa Mateiro	Pesquisa Teórica	Concluído
<b>ABN2010</b>	2010	A inclusão do aluno cego em aulas de música: relatos e observações.	Rafael Vanazzi	Relato de Experiência	Concluído
<b>ABN2013</b>	2013	A alfabetização musical em escolas alternativas de Santa Maria	Darwin P. Corrêa Pablo da S. Gusmão	Pesquisa Empírica	Concluído
<b>ABN2017</b>	2017	O perfil dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFPI: em busca de informações para a reformulação do PPC	Edson Antônio de F. Figueiredo	Pesquisa Teórica	Concluído
<b>ABN2019</b>	2019	Construção do currículo da Banda de Música Maestro Orlando Leite-BMMOL por meio do seu repertório	Francisco Ernani de Lima Barbosa Agostinho Jorge de Lima	Pesquisa Empírica	Concluído

Tabela 4: Artigos nacionais selecionados.

Portanto, os artigos selecionados dos congressos regionais e nacionais da ABEM totalizaram nove manuscritos. Quando colocamos o olhar sobre sua forma, notamos que há tanto pesquisa empírica como teórica, assim como relatos de experiência. Divididos em suas respectivas naturezas, temos: 45% de pesquisas

empíricas, 33% de relatos de experiência e 22% de pesquisas teóricas (figura 1). É interessante notar esta predominância da pesquisa empírica e teórica na ABEM, mesmo que ela proporcione espaço para relatos de experiência. Aliás, este é um ponto interessante, dado que não todos os eventos científicos abrem espaço para relatos, porém a vocação da ABEM – que inclui a partilha para a formação docente – parece entender que o relato de experiência é um mecanismo para conhecer e compreender as diferentes realidades existentes no nosso amplo país. Tem-se essa conotação quando lemos a chamada de trabalhos do último evento nacional: “3) Relato de Experiência Os trabalhos enviados para essa modalidade deverão descrever uma experiência em ensino e aprendizagem da música já realizada ou em desenvolvimento, explicitando os fundamentos teóricos e práticos que alicerçaram a proposta”.<sup>2</sup>



■ Pesquisa Empírica   ■ Pesquisa Teórica   ■ Relato de experiência

Figura 1: Natureza dos artigos. Dados da pesquisa.

Já quando passamos para uma leitura detalhada do conteúdo desses artigos, notamos que havia algumas tendências e particularidades nas temáticas abordadas por cada texto no tocante ao THE. Desta forma, foram surgindo categorias advindas das próprias leituras e, nelas, fomos organizando cada publicação para

<sup>2</sup>

Disponível em <http://abemeducaomusical.com.br/congressos/docs/Chamada%20de%20Trabalhos%20-%20ABEM%202021.pdf>. Consulta em 04 abr. 2023.

compreender melhor o que cada uma fala sobre o teste. É interessante notar que somente dois trabalhos focam mais especificamente no teste de habilidade específica, enquanto nos outros o THE é citado como complemento ou contexto da pesquisa principal do manuscrito selecionado. Desta forma, temos as seguintes categorias.

1. Organização do THE (subdivida em)
  - 1a. Descrição do conteúdo e do repertório (em maior ou menor profundidade);
  - 1b. Descrição o "esqueleto" do THE, porém sem aprofundar mais detalhes;
2. Descrição histórica do teste na instituição;
3. Conceituação do THE;
4. Formação prévia dos candidatos para a realização do THE (especialmente a relação dos candidatos com o contato musical formal antes do ingresso no ensino superior);
5. Adequação/desafios/problemas do THE com pessoas com deficiência.

Abaixo elaboramos uma tabela com a distribuição.

<b>Categorias</b>	<b>1a</b>	<b>1b</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Artigos</b>	ABN2006 ABR2012	ABN2009 ABN2013 ABR2014 ABR2016 ABN2019	ABN2019	ABN2009	ABN2006 ABN2009 ABN2013 ABN2017	ABN2010 ABR2014

Tabela 5: Organização dos artigos segundo as categorias.

Como vemos na tabela acima, alguns artigos compreendiam mais de uma categoria, pelo que os incluímos em diferentes casos. Cabe, agora, detalhar brevemente o que se tratam as categorias, exemplificando-as no texto. A categoria 1 traz artigos que fazem uma descrição do THE nas instituições. É interessante notar que ela, como um todo, é a que tem maior número de publicações, e estas estão bem distribuídas entre os anos de publicação, o que indica uma preocupação dos autores em proporcionar informação contextual sobre como se dá o THE na instituição pesquisada. Esta preocupação somente tinha sido vista, por exemplo, em dois textos referenciados na introdução do presente artigo (GOUVEIA, 2014;

CERQUEIRA, 2015), o que pode levantar o questionamento do porquê esse tipo de diálogo se dá mais intensamente nos anais de eventos e não em outros tipos de textos. Poderíamos pensar que era devido à abertura dos eventos em receber relatos de experiência, cuja natureza prevê uma descrição mais detalhada do contexto. No entanto, dos sete artigos na categoria 1, apenas dois (ABR2012 e ABR 2014) são desta natureza, os outros são de pesquisa teórica (ABN2009) ou empírica (ABN2006, ABN2013, ABR2016, ABN2019).

Mais detalhadamente, quando vemos as subcategorias surgidas, temos a “descrição do conteúdo e do repertório (em maior ou menor profundidade)”, na qual os autores fazem detalhamentos dos procedimentos da prova de THE nas instituições. Por exemplo o trabalho de Cerqueira (2012) descreve o repertório da parte instrumental do THE que é aplicado na Universidade Federal de Maranhão, assim como a prova teórica (escrita e prática), que é dividida em dois momentos: na escrita são apenas cinco questões que mesclam apreciação e percepção musical, já a prática são dois momentos, um que consiste na execução musical (solfejo) de uma peça entregue pela banca no momento do teste com direito de no máximo um minuto de leitura silenciosa, na sequência execução de uma peça de livre escolha. Todas as etapas possuem instruções sobre o tempo de duração de cada teste.

Nesta mesma categoria temos a pesquisa de Subtil (2006) que é um pouco mais sucinta na descrição geral do THE, conforme vemos a seguir:

A seleção dos alunos é realizada mediante THE (teste de habilidade específica) que, em música, contém prova teórica e prática (instrumento), além do vestibular geral da instituição para a área das Ciências Humanas. Cabe salientar que embora sejam ofertadas 20 vagas anualmente, estas são preenchidas em torno de 60 a 70%, ocorrendo também desistências a partir do segundo ano. Tal situação propõe para a coordenação do curso desafios no sentido de conhecer as demandas, características e experiências da clientela da Licenciatura em Música. Nessa perspectiva, no ano de 2005 foi realizada uma pesquisa com 31 alunos que atualmente cursam a 2ª, a 3ª e a 4ª séries do curso. (SUBTIL, 2006. p. 350).

A autora faz apenas uma breve citação sobre a realização do THE, que contém prova teórica e prática, sem aprofundar a parte do vestibular tradicional que exige o conhecimento da área de ciências humanas. Nesta mesma linha, Mateiro (2009) faz um levantamento das etapas do THE em diferentes IES, pelo que traz os seguintes dados:

Neste estudo constatou-se que apenas 15,6% do total das IES não avaliam (sic) os conhecimentos musicais prévios dos candidatos. 6,7% exigem como pré-requisito algum tipo de documento que certifique e comprove o conhecimento musical do candidato. 17,7% realizam prova teórica e 60% das IES avalia os candidatos através de provas teóricas e práticas. Assim sendo, um total de 77,8% torna a prova teórica obrigatória como requisito ao curso de Licenciatura em Música. (MATEIRO, 2009. p. 1212).

Já a subcategoria 1b é aquela que descreve o esqueleto do THE sem muita profundidade. Nela está o trabalho de Silva e Uihôa (2016), que fala sobre o THE que é aplicado na Unimontes-MG, que consiste em avaliar não apenas o conhecimento do candidato, mas o potencial que ele poderá proporcionar e oferecer após a aprovação no teste e o ingresso na instituição. Bezerra (2014) nos traz um manuscrito sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual nos cursos de música na UFRN como um todo, pelo que narra a estrutura do THE de maneira um pouco mais sucinta, como descrito no exemplo a seguir:

Para ingressar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é necessário ser aprovado no Teste de Habilidade Específica (THE) em Música e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este THE em Música é dividido em duas etapas. A primeira é composta por uma prova dissertativa, em que o candidato deve identificar elementos musicais de um fragmento de uma determinada partitura. Após o aluno ser aprovado nesta primeira etapa, ele realizará uma segunda etapa constituída por uma prova prática. Então o mesmo deverá solfejar uma linha melódica e outra métrica entre quatro e seis compassos, em seguida executar uma música instrumental de sua preferência e cantar uma canção de livre escolha acompanhada por um instrumento harmônico. Este instrumento poderá ser o piano ou o violão. (BEZERRA, 2014. p.1).

O trabalho de Barbosa e Lima (2019) faz menção à estrutura curricular do teste, que consiste em um exercício de percepção na qual o candidato deve repetir, cantando, as notas de uma linha melódica entoada pelo maestro, ou seja, imitação. Além disso, a prova exige noções básicas de teoria musical como pentagrama, notas e pausas. Já Corrêa e Gusmão (2013) fazem a descrição do THE na sua instituição, mas também comentam o teste de maneira geral para ingressar nas universidades brasileiras:

Para ingressar na maioria dos cursos de graduação em música em universidades brasileiras, o candidato necessita realizar uma prova de conhecimentos específicos (PCE), onde é necessário demonstrar um conjunto de habilidades musicais (SOUZA; PÁSCOA, 2006; RAMOS, 2007). Estas habilidades não são apenas voltadas à performance, mas incluem também conhecimentos teóricos e habilidades perceptivas. Músicos amadores que não se acreditam suficientemente treinados frente aos conhecimentos citados, mas pretendem se candidatar ao ingresso em um curso superior de música, têm a opção de buscar orientação especializada. (CORRÊA; GUSMÃO, 2013. p. 22).

Regressando ao trabalho de Barbosa e Lima (2019), ele também faz um breve apanhado histórico do teste de música incluído, que consideramos junto à categoria 2 “Descrição histórica do teste na instituição”. Sobre essa parte histórica, podemos destacar um trecho interessante “A obrigatoriedade dessas audições continuou até 2012. Em 2013, esse teste foi retirado e, a partir de então, o ingresso se dava por preenchimento das vagas oferecidas, sem nenhum teste de habilidade básica” (p. 5). É interessante perceber que este texto de Barbosa e Lima é bastante narrativo, quase um relato de experiência, porém os autores o categorizam como pesquisa empírica (pois utilizam entrevistas com músicos), a partir de um estudo de caso. Possivelmente seja pela natureza deste tipo de estudo, que necessita de uma contextualização ampla do caso, que esta impressão de relato seja passada ao leitor.

Sobre a conceituação do THE – categoria 3 –, apenas o trabalho de Mateiro (2009) discorre sobre isso de maneira a fazer um apanhado geral da conceituação sobre o THE que abranja as diversas práticas realizadas nas diferentes IES pesquisadas. O intuito da autora parece ser trazer, em texto, um detalhamento dos THEs, já que não foi achado em nenhum outro artigo – seja na literatura cinza pesquisada, seja nos artigos citados na introdução – essa tentativa de conceituação.

As provas teóricas abrangem conhecimentos gerais de teoria musical e de história da música. As provas de teoria musical podem ainda incluir questões de percepção auditiva. As provas práticas, normalmente, têm como objetivo avaliar a habilidade instrumental e/ou vocal do candidato. Entretanto, podem estar compostas somente por testes de habilidade auditiva e/ou de leitura musical ou uma combinação entre a prova de instrumento/vocal e a prova de leitura musical. (MATEIRO, 2009. p. 1212).

De certa forma, e salvo melhor juízo, poder-se-ia dizer que é a única vez que vimos um conceito que buscasse abarcar as diferentes práticas de testagem feita em diferentes IES. Por exemplo, o que Corrêa e Gusmão (2013) mencionam é baseado em um pensamento apriorístico seu, sem necessariamente ter dados empíricos para tal afirmação; no entanto, Mateiro (2009) o faz tendo como arcabouço o resultado da sua pesquisa teórica, que visitou os Projetos Pedagógicos de diversos cursos de licenciatura em música.

Na categoria “Formação (prévia) dos candidatos para realização do THE”, procuramos agrupar os textos que visassem entender a experiência musical anterior dos candidatos, ou seja, sua preparação para o período antes do ingresso no ensino superior de música. Nesta categoria está a pesquisa Subtil (2006), na qual ela cita alguns *loci* frequentemente encontrados para a pré- formação dos acadêmicos, como as igrejas, conservatório e forças armadas. Por outro lado, Figueiredo (2017) traz alguns dados quantitativos sobre os alunos que possuem uma formação musical – sólida – antes do ingresso na IES. Dentre eles, destacamos:

Sobre a experiência prévia com música, 72% dos alunos tiveram acesso ao ensino formal de música antes de entrar no curso de licenciatura. Este é um dado importante ao considerar que o curso interrompeu o teste de habilidades específicas em 2012, sendo retomado para a seleção de 2017. (FIGUEIREDO, 2017. p.5).

O contexto pesquisado por Figueiredo é o da UFPI em Teresina, um centro urbano no qual sabemos que há oferta razoável de ensino de música formal (privada e pública). Somado aos dados de Subtil (2006) e a nossa experiência empírica<sup>3</sup>, a fala de Figueiredo é potente ao demonstrar, através de dados sólidos, que mesmo os cursos sem necessidade de THE geralmente atraem pessoas com interesse, experiência e bagagem musical, oriundos de contextos de aprendizagens formais ou não formais. Em outras palavras, há indícios de que a exigência do THE em alguns contextos e situações poderia ser repensada, já que a própria área do curso atrai um público afim com a profissionalização – além de democratizar o acesso ao ensino formal de música em nível superior.

---

<sup>3</sup> Um dos autores trabalhou durante quase uma década em um curso de música que não exigia THE para seu ingresso na .

Ainda sem esgotar o tema nesta categoria, o manuscrito de Corrêa e Gusmão (2013) traz a situação de Santa Maria/RS, onde “além do curso de extensão em música da UFSM, as principais opções para receber orientação musical são os professores particulares e as escolas ‘alternativas’” (CORRÊA; GUSMÃO, 2013. p .22). Neste caso, há a menção a mais um espaço formativo: a própria universidade, que gera as regras de ingresso, através da sua extensão universitária. A IES pode (e na nossa visão, deve) oferecer esses espaços para formação, caso o THE seja exigência de ingresso. Sabemos que há contextos em que a oferta formativa musical é pouca, inclusive (ou principalmente) na educação básica; no entanto a prática de testagem musical pré-ingresso é vigente na IES. Como manter essa balança equilibrada? Uma das maneiras é que a própria universidade se torne protagonista e agente deste processo formativo, sem necessitar *delegar* esta função a outros setores da sociedade.

Por fim, nos artigos encontrados também notamos um interesse em detalhar dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência na realização do THE, o que gera a necessidade de adequações e adaptações, como aquelas apontadas por Vanazzi (2010). No seu trabalho, o autor analisa a realização de um teste de habilidade específica para um candidato que possui deficiência visual, ao mesmo tempo que busca incentivar a discussão sobre a inclusão de pessoas no ensino superior de música. Trazemos um trecho abaixo:

As provas de aptidão nos vestibulares cobram que o candidato tenha noções musicais básicas para ele iniciar a graduação. Dessa forma os cursos de graduação conseguem ter um nivelamento dos conhecimentos e vivências musicais dos seus alunos, evitando haver diferenças acentuadas nas turmas. Essas noções básicas, teóricas e práticas, do ponto de vista musical também deveriam ser básicas para o candidato cego. No entanto, a problemática é a dificuldade desse aluno em adquirir esses conhecimentos para prestar essa mesma prova, seja pela ausência de professores especializados, seja pela ausência de material didático-musical para pessoas cegas. (VANAZZI, 2010, p. 246).

Neste mesmo tenor, o trabalho de Bezerra (2014) também aponta as demandas e as dificuldade das pessoas com deficiência visual na realização de um THE, assim como a dificuldade de acesso à escrita e anotação em Braille:

Embora o ensino da música nos últimos anos esteja ganhando espaço nos ambientes escolares depois da Lei 11.769/2008, ainda é muito difícil o acesso à escrita da notação musical em Braille para as pessoas com deficiência visual. Portanto, para que uma pessoa com deficiência visual tenha possibilidade de aprovação no THE em Música, precisa-se ter pelo menos o conhecimento básico da Musicografia Braille. (BEZERRA, 2014, p. 2).

Com relação a este tema, podemos estabelecer uma ponte entre esta ideia da inclusão e acesso à universidade com a já mencionada democratização do ensino superior, a partir da remoção das exigências de ingresso. Isso não resolveria o problema do ensino e da permanência do estudante com deficiência visual no ensino superior, porém geraria maior demanda de ingressantes com essas características nas IES, o que geraria uma necessidade de adequação também do corpo docente, através de formação contínua. Por outro lado, esta categoria tem uma sutil vinculação com estudos mencionados na introdução, nominalmente o que trata do perfil elitista ou democrático dos THEs (SOUSA; MONTI, 2018). Por exemplo, uma afirmação de Sousa e Monti (2018, p. 217), que trata especialmente sobre diferenças no repertório dos THEs, poderia ser facilmente trazido *ipsis litteris* para o contexto da deficiência:

Conforme foi argumentado, o THE pode corroborar para a existência do tradicionalismo na academia, mas também se constitui em uma forma de resistência. Portanto, se uma instituição desejar aplicar o THE (mesmo este não se constituindo em um aspecto obrigatório), este deve ser muito bem pensado a fim de permitir que candidatos(as) de diferentes *backgrounds* possam ter as mesmas condições de aprovação, o que colaboraria para que as Licenciaturas em Música venham a se tornar ambientes mais plurais, onde pessoas diferentes aprendem umas com a outras, e, por meio de suas diferenças, crescem como músicos-professores.

Em suma, não se pode afirmar apenas pela análise dos THE's que os cursos analisados são mais ou menos inclusivos, pois não basta este instrumento de avaliação ser multicultural e inclusivo se o restante do curso não for.

Em outras palavras, o fato de uma IES exigir um THE com uma determinada característica (de repertório, de forma de registro, de saberes musicais...) gera menos pluralidade no seu interior, o que seria desejado para que a universidade

venha a ser, de fato, uma universidade. Já que a sociedade como um todo não permite o acesso à formação musical formal para todas as pessoas com deficiência visual, como apontam Vanazzi (2010) e Bezerra (2014), a universidade, no seu papel de pluralidade de saberes e democracia de acesso, deveria minimizar as barreiras de acesso ao ensino, buscando maneiras para viabilizar o ingresso do aluno, seja pela aplicação de THEs acessíveis – e aí nos referimos a todas as esferas de acessibilidade –, seja por outras estratégias por ela elaboradas.

#### **4.A modo de conclusão**

Este trabalho, que buscou fazer um levantamento de publicações com temática sobre provas de ingresso nas graduações em música em anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), baseou-se numa revisão narrativa da literatura cinza, com aporte da *Grounded Theory*. Ao coletar e analisar os anais de eventos disponíveis online, de 2003 a 2021, deparamo-nos com escritos que traziam, na sua forma, uma distribuição razoavelmente equilibrada entre pesquisas teóricas, pesquisas empíricas e relatos de experiência. No tocante ao como os textos abordam a temática do THE, percebemos que giram em torno de cinco temáticas principais: 1. Organização do THE; 2. Descrição histórica do teste na instituição; 3. Conceituação do THE; 4. Formação prévia dos candidatos para a realização do THE; 5. Adequação/desafios/problemas do THE com pessoas com deficiência.

Poucas destas categorias acharam ressonâncias nos textos analisados na introdução do artigo, que se centraram em discutir: perspectivas do professor que prepara e aplica as provas, e o olhar do possível ingressante; perfil elitista ou democrático dos THEs; abertura das práticas musicais de caráter popular como possibilidade de ingresso, mas com o antigo material e questões teóricas da tradicional cultura musical europeia; THEs com foco na notação musical, na imitação e na memorização; sincronia na elaboração e correção de cada teste e seus respectivos critérios de construção e correção; e utilização de teorias educativas, como o modelo espiral de Swanwick e Tillman, como elemento para fundamentar a estrutura das provas de ingresso.

Desta forma, ainda que a própria GT já prescindia da criação de um pensamento teórico com base nos dados (CHARMAZ, 2006), buscamos exercitar a criação de uma (proto)teoria que explique os estudos sobre o THE na literatura cinza. Os estudos possuem uma inclinação à descrição de contexto, seja através de

relatos de experiência, seja através de estratégias de pesquisa que utilizam a narração como elemento chave, como é o caso de estudos de caso. Os estudos trazem as tradições e a história de realização dos testes nas diferentes instituições, assim como a formação e os desafios enfrentados pelos candidatos, o que pode levar a uma limitação ou democratização de acesso ao ensino superior de música.

Por outro lado, ao esboçar uma (proto)teoria sobre os Testes de Habilidade Específica em música no Brasil, atualmente, estes são um mecanismo de seleção apriorística de potenciais estudantes universitários de música, medindo saberes e habilidades musicais em maior ou menor nível de dificuldade, de acordo com o contexto ao qual está inserido. A sua estrutura deve incorporar uma dimensão prática e outra teórica. Enquanto a primeira dimensão incorpora práticas de execução musical, com um repertório pré-definido (geralmente de tradição eurocêntrica) ou não (incorporando as músicas de tradição popular) – podendo aí incluir práticas de leitura à primeira vista –, a segunda conta com etapas puramente relacionadas à teoria musical e outras que contemplam a percepção e leituras entonadas e/ou imitação.

Para finalizar, cabe notar que tivemos a limitação de que não todos os anais de congresso da ABEM estavam disponíveis online no momento da coleta, o que pode ter gerado perdas de discussões anteriores sobre o tema. Tendo em vista que a tradição da avaliação educativa teve origem nas avaliações psicométricas – estas que procuravam medir comportamentos observáveis, acordes com o THE de música – e esta tradição teve início do seu declínio a partir da década de 1970 (STOBART, 2010), estudos de THE em música mais próximos a esta década poderiam carregar no seu interior estas perspectivas mais psicométricas, talvez distanciando-se de algumas preocupações de outros cunhos. Por exemplo, a declaração de Salamanca, importante marco na inclusão educativa de pessoas com deficiência, somente foi promulgada em 1994<sup>4</sup>, e sabemos que este tipo de pensamento demora anos até permear todo o fazer educativo. Efetivamente, temos dois escritos que se trazem a realização do THE por pessoas com deficiência visual. Será que haveria algo assim em textos anteriores? Será que havia essa preocupação, ou o foco estava na medição em si? Com isso, também trazemos a necessidade de disponibilização de documentos mais antigos nos próprios repositórios das diferentes literaturas

---

<sup>4</sup> A declaração completa em português pode ser consultada em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

(tanto cinza como branca), para que estes tipos de estudos possam oferecer informações mais precisas e cortes mais longitudinais. Como último ponto, não encontramos nenhum escrito que analisasse ou discutisse o impacto da presença ou ausência do THE no ensino superior de música, pese a que muito se fala na prática docente cotidiana e alguma coisa se mencione nos escritos analisados. Seria o momento de fazer um estudo com tal objeto, ainda que ele seja desafiador para desenhar e verificar os resultados.

## Referências

BARBOSA, Francisco Ernani de Lima; LIMA, Agostinho Jorge de. Construção do currículo da Banda de Música Maestro Orlando Leite-BMMOL por meio do seu repertório. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 24., 2019, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: Abem, 2019. p. 1-15. Disponível em: [http://abemeducaomusical.com.br/anais\\_congresso/v3/index.html](http://abemeducaomusical.com.br/anais_congresso/v3/index.html). Acesso em: 03 abr. 2023.

BEZERRA, Edibergon Varela. Teste de Habilidade Específica em música: inclusão das pessoas com deficiência visual no ensino superior. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 12., 2014, São Luis. **Anais [...]**. São Luis: Abem, 2014. p. 17-7. Disponível em: [http://abemeducaomusical.com.br/anais\\_ernd/v1/index.html](http://abemeducaomusical.com.br/anais_ernd/v1/index.html). Acesso em: 03 abr. 2023.

BORNE, Leonardo. Brazilian Music Assessment: A Scope Review. In: BROPHY, Timothy; HANING, Marshall; LEHMANN-WERMSE, Andreas. **Assessment in Music Education: Theory, Practice, and Policy**. Chicago: Gia, 2022. E-book não paginado.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Estratégias para elaboração do Teste de Habilidade Específica em Música. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 11., 2013, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Abem, 2013. p. 465-473. Disponível em: [http://abemeducaomusical.com.br/anais\\_abem.asp](http://abemeducaomusical.com.br/anais_abem.asp). Acesso em: 03 abr. 2023.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Teste de Habilidades Específicas em Música: um relato de experiência. **Revista Música e Linguagem**, v.1, n.4, 2015, p.17-36.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing Grounded Theory**. A practical guide through qualitative analysis. London: Sage, 2006.

CORDEIRO, Alexandre; OLIVEIRA, Glória; RENTERÍA, Juan; GUIMARÃES, Carlos. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgia*, vol. 34, n. 6, dez 2007, p. 429-431. <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>

CORRÊA, Darwin Pillar; GUSMÃO, Pablo da Silva. A alfabetização musical em escolas alternativas de Santa Maria. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21., 2013, Pirenópolis. Anais[...]. João Pessoa: UFPB, 2013. p. 413-422. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_abem.asp](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp). Acesso em: 03 abr. 2023.

FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas. O perfil dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFPI: em busca de informações para a reformulação do PPC. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 23., 2017, Manaus. Anais [...]. Manaus: Abem, 2017. p. 1-12. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v2/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/index.html). Acesso em: 03 abr. 2023.

FRANÇA, Cecília. A natureza da performance instrumental e sua avaliação no vestibular em música. **Revista Opus**, n. 7, 2000, p. 121-132.

FRANÇA, Cecília. Apreciação musical como indicador da compreensão musical no vestibular da UFMG. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 15., 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 632-641.

FRANÇA, Cecília. Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. **Per Musi**, n. 10, 2004. p. 31-48.

GOUVEIA, Roberta. Certificação de habilidade específica: leitura musical, testes auditivos e conceitos de avaliação. In: SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3., 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Unirio, 2014. p. 414-423

GROSSI, Cristina de S. A avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**, v. 6, p. 49-58, 2001.

MATEIRO, Teresa. Um estudo sobre os cursos superiores de educação musical no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina. Anais [...]. Londrina: Abem, 2009. p. 1209-1216. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_abem.asp](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp). Acesso em: 03 abr. 2023.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014.

RAMOS, Danilo. Reflexões sobre o Vestibular para a Carreira de Música da UNICAMP um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 8, n. 1, 2007, p. 59-69

SILVA, Leandro Mendes Pinheiro da; OLHÔA, Rachel Tupynambá de. A percepção dos acadêmicos, do impacto das práticas de formação propostas no cotidiano do curso de licenciatura em Artes

habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 14., 2016, Cuiabá. Anais [...]. Cuiabá: Abem, 2016. p. 1-11. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ercov2/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ercov2/index.html). Acesso em: 03 abr. 2023.

SOUSA, Renan S.; MONTI, Ednardo. Qual é o perfil de quem pode entrar? Uma análise dos testes de habilidades específicas de cursos de licenciatura em música de universidades federais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 4, 2018, p. 194-220.

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Teoria Fundamentada na pesquisa qualitativa em educação musical: delimitações conceituais, construções e potenciais. *Opus*, v.25, n. 2, 2019, p. 1-16. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2501>

STOBART, Gordon. **Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación**. Madrid: Morata, 2010.

SUBTIL, Maria José Dozza. Estudos sobre expectativas e pré-formação dos licenciandos em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Abem, 2006. p. 349-356. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_abem.asp](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp). Acesso em: 03 abr. 2023.

VANAZZI, Rafael. A inclusão do aluno cego em aulas de música: relatos e observações. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: Abem, 2010. p. 242-252. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_abem.asp](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp). Acesso em: 03 abr. 2023.

Recebido em 06/05/2023 - Aprovado em 19/06/2023

Como Citar

DA SILVEIRA BORNE, L.; DE AQUINO BEZERRA, J.; BEZERRA DA SILVA GARCIA, M. Testes de habilidade específica na graduação em música. O que tem sido falado nos eventos da ABEM?. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-69126. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/69126>.



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

## **A “Liturgia de Cristal” do *Quarteto para o Fim dos Tempos*: música aberta e *autopoiesis***

MARÍLIA SANTOS

Marília Santos é doutoranda e mestre em Música, pelo Programa de Pós-graduação em Música, da Universidade Federal da Paraíba. Durante o mestrado desenvolveu uma pesquisa sobre a música armorial e suas influências, sob a orientação do prof. Dr. Carlos Sandroni. Suas pesquisas estão voltadas para a música brasileira e têm abordado aspectos diversos como políticas públicas, patrimônio, educação, performance, culturas populares. Tem artigos publicados em países da América e da Europa, poesias em livro (*O Amor*) e periódico (*Poema Feminista*), composição (*Paisagem de Verão*) estreada no Brasil e gravada em Portugal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187271450752020>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0043-0863>

## RESUMO

A “Liturgia de Cristal” é o primeiro movimento do *Quarteto para o Fim dos Tempos*, de Olivier Messiaen. Foi escrito durante a Segunda Guerra Mundial, quando o compositor estava em cárcere, como prisioneiro de guerra. Apresento nesse artigo uma discussão em torno da “Liturgia de Cristal”, considerando os conceitos de música – ou obra – aberta e *autopoiesis*. Aponto como, dependendo do olhar apreciativo, e de como a obra transcende, é possível realizar diferentes interpretações da mesma obra. Para uma compreensão mais ampla, contextualizo o século em que a música foi composta, falo um pouco sobre a vida de Olivier Messiaen, assim como das peculiaridades da sua forma de criar. Para, a partir de um conhecimento histórico-musical e uma apreciação estética, refletirmos sobre música. É um trabalho qualitativo, baseado em pesquisa bibliográfica de estudiosos da História, da História da Música e da Musicologia, principalmente. A primeira elaboração desse artigo ocorreu para cumprir requisitos da disciplina “Estética e Estruturação Musical”, cursada em 2014.1, em uma das graduações em Música da Universidade Federal de Pernambuco.

## PALAVRAS-CHAVE

Messiaen: crítica e interpretação; *Quarteto para o Fim dos tempos*: “Liturgia de Cristal”; Música Aberta; *Autopoiesis*; Música Francesa.

## ABSTRACT

The “Crystal Liturgy” is the first movement of the *Quartet to the End of Time*, by Olivier Messiaen. It was written during World War II, when the composer was in prison, as a prisoner of war. I present in this paper a discussion around the “Crystal Liturgy”, considering the concepts of music – or piece – open and *autopoiesis*. I point out how, depending on the appreciative look, and how the piece transcends, it is possible to carry out different interpretations of the same piece. For a broader understanding, I contextualize the century in which the music was composed, I talk a little about the life of Olivier Messiaen, as well as the peculiarities of his way of creating. For, from a historical-musical knowledge and an aesthetic appreciation, we can reflect on music. It is a qualitative work, based on bibliographic research by scholars of History, History of Music and Musicology, mainly. A first draft of this article was created to fulfill the requirements of the course “Aesthetics and Musical Structuring”, taken during the 2014.1 term, in one of the Music undergraduate programs at the Federal University of Pernambuco.

## KEYWORDS

Messiaen: criticism and interpretation; *Quartet for the End of Time*: “Crystal Liturgy”; Music Open; *Autopoiesis*. French Music.

## 1. Introdução

“Não haverá mais tempo” – Anjo do Apocalipse

A Era da Catástrofe, como ficou conhecido o século XX, segundo Hobsbawm (2003), no campo da música erudita, ou para concerto – como algumas pessoas têm preferido nomear esse *nicho* musical – apresentou várias formas de criação. A primeira metade do século passado viveu uma desagregação do sistema musical que dominava os dois séculos anteriores, basicamente de Johann Sebastian Bach (1685-1750) a Richard Strauss (1864-1849) (GROUT; PALISCA, 2007). Novas formações musicais surgiram e os compositores sentiam-se mais livres para criar com as diversas possibilidades. O aparecimento de diferentes tecnologias, e até mesmo a mudança rápida de pensamentos, de estruturas, de identidades, provocaram modificações nos processos criativos.

Durante o século XX muitos compositores da música erudita se sobressaíram pelas maneiras inovadoras como utilizavam elementos rítmicos, melódicos, dos timbres, das alturas, dos acordes em suas composições. Dentre eles destaco nesse texto Olivier Messiaen. Este chegou a produzir seus próprios padrões para usar em suas composições. Criou, inclusive, acordes, como o místico. Com uma mistura de misticismo, espiritualidade, fé católica e estudo sobre os cantos dos pássaros, Messiaen apresentou um caráter diferente de fazer música. Levou para as salas de concerto um jeito peculiar de ouvir e soar o mundo.

Uma das suas principais obras, o *Quatuor pour la Fin du Temps* (Quarteto para o Fim dos Tempos), composta em cárcere de guerra, que tem como o primeiro movimento a “Liturgia de Cristal” (Liturgia de Cristal), reflete muito da sua característica composicional. Apresento nesse artigo uma discussão em torno da “Liturgia de Cristal”, considerando os conceitos de música – ou obra – aberta e *autopoiesis*. Aponto como, dependendo do olhar apreciativo e de como a obra transcende, é possível realizar diferentes interpretações da mesma música. Para uma compreensão mais ampla, contextualizo o século em que a música foi composta, falo um pouco sobre a vida de Olivier Messiaen, assim como as peculiaridades de sua forma de criar. Para, a partir de um conhecimento histórico-musical e uma apreciação estética, refletirmos sobre

música. É um trabalho qualitativo, baseado em pesquisa bibliográfica de estudiosos da História, da História da Música e da Musicologia, principalmente.

## **2. A Era da Catástrofe: música, arte e Olivier Messiaen**

### **Música, arte e contexto social**

De acordo com Hobsbawm, o século XX está marcado pelas duas Grandes Guerras Mundiais. Esses eventos catastróficos envolveram as principais potências globais, o que levou a uma descentralização do centro econômico do planeta. Além disso, o mundo do final da década de 1980 foi consequência, principalmente, do impacto causado pela Revolução Russa de 1917 (HOBSBAWM, 2003).

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) envolveu praticamente todo o continente europeu, com exceção da Espanha, dos Países Baixos, dos três países da Escandinávia e da Suíça. O crescimento e a competição econômica eram os principais fatores da rivalidade política. Já a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) teve Alemanha, Japão e Itália como os principais agressores, e Adolf Hitler (1889-1944) como a figura central da sua causa (HOBSBAWM, 2003).

Hobsbawm coloca que, após o término da Segunda Guerra, a humanidade acabou entrando num momento de crise, uma espécie de Terceira Guerra Mundial: a Guerra Fria (1947-1991), que aconteceu entre duas grandes potências econômicas da época: os Estados Unidos e a URSS (União Soviética). A Guerra Fria dominou o cenário internacional da segunda metade do século XX. Os Estados Unidos, continua Hobsbawm, passaram a ter controle e predominância sobre o mundo capitalista, muito além do Hemisfério Norte e dos oceanos que os banham, assumindo uma espécie de velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais (HOBSBAWM, 2003).

Dos anos 1945 aos anos 1970, continua Hobsbawm, o mundo viveu a Era de Ouro na economia. Mais especificamente os países capitalistas. Todavia, a riqueza foi desfrutada apenas por uma parcela pequena da população. O mundo industrial se expandiu por todo planeta, incluindo países capitalistas e socialistas, até mesmo o “Terceiro Mundo”. Esta também foi a “Era do automóvel” (HOBSBAWM, 2003).

Hobsbawm explica que o pós-guerra vivenciou coisas como o apogeu e o grande sucesso de empresas. Bens e serviços que eram restritos somente a uma minoria passaram a ser produzidos para um mercado em massa. Para muitos historiadores, a extensão em que o surto econômico parecia movido pela revolução tecnológica é o que houve de mais impressionante nesse período. Com o desenvolvimento das diversas tecnologias, a mão de obra acabou diminuindo. Somente nas décadas após 1973 é que o choque da tecnologia gerada pela alta pesquisa na indústria se tornou algo substancial (HOBSBAWM, 2003). Todos esses acontecimentos, as guerras, as transformações e descobertas, influenciaram a maneira de fazer arte e música.

De acordo com Hobsbawm (2003), em 1914 tudo aquilo que de maneira geral pode ser chamado de Modernismo já encontrava-se bem definido: o cubismo, o expressionismo, o abstracionismo puro na pintura, o funcionalismo e a ausência de ornamentos na arquitetura, o “abandono” da tonalidade na música, o rompimento com a “tradição” na literatura. O autor acredita que na arte só houveram duas novas formas no mundo da vanguarda “estabelecida” após 1914: o dadaísmo, que se transformou no ou antecipou o surrealismo na metade ocidental da Europa, e o construtivismo soviético no mundo oriental.

Segundo Kerr, a respeito da arte e da música,

Duas grandes revoluções marcaram a passagem do século XIX para o XX. A primeira sucedeu no cerne da própria arte musical, na sua linguagem, por meio da quebra dos modelos tradicionais do fazer e do ouvir. Sem complacência para com o passado e buscando novas saídas para uma arte que deveria sempre estar em evolução, artistas modernistas ou modernos distanciaram-se da arte dos tempos anteriores, principalmente do passado mais próximo – o romantismo –, e passaram a enfatizar a necessidade de uma nova arte. Essa nova arte atendia aos desejos de um novo mundo – o das máquinas, das fábricas, da mecanização, das grandes cidades que surgiam com seus problemas. Além disso, destinava-se a um novo ser – diferente, mais consciente, torturado ou acomodado e que não deveria ser deixado pacificamente sentado fruindo arte. Dependendo da filiação a um dos muitos ideários e movimentos estéticos vigentes na época, “a música” assumiu diferentes funções e aglutinou ideologias incompatíveis. (KERR, 2020, p. 57)

A arte e a música passavam, cada vez mais, a se mostrar muito mais políticas e ideológicas. No caso da música, não apenas um modo de lazer, de “fruição”, de algo para ser somente contemplado. Além disso, adaptava-se ao meio industrial, eletrônico, tecnológico emergente. Na estética, nos processos criativos musicais, também foram observados alguns fenômenos, como mostram Grout e Palisca. Compositores passaram a tentar manter maior controle de suas obras, escrevendo dinâmicas exacerbadas, os modos de ataques, de tempos, indicações específicas de metrônomo, por exemplo (GROUT; PALISCA, 2007).

Possivelmente essa necessidade de controlar a própria composição e, conseqüentemente, a performance do intérprete, pode estar relacionada com o fato de o mundo tornar-se cada vez mais acelerado. Assim como por conta das várias tragédias globais que aconteceram, desde as grandes guerras, até as diversas pandemias do século XX. Porém, segundo Grout e Palisca (2007), esse controle musical quase total só aconteceu, na prática, em obras eletrônicas.

Além da intenção e da tentativa de controle na criação musical, outras mudanças ocorreram nesses procedimentos composicionais. Surgiu, por exemplo, o dodecafonismo, com Schoenberg (1874-1951) (GROUT; PALISCA, 2007).

O sistema tonal, baseado no movimento da tensão ao repouso, da dominante para a tônica e nos modos maior e menor, era também o organizador dos princípios rítmicos e fornecia suporte à forma musical. A quebra desse sistema hierárquico e a liberação dos doze tons da escala, que passaram a ser tratados todos como iguais, foram formalmente realizadas por Schoenberg em 1924. No primeiro momento, não parecia um rompimento tão sério, visto que seu próprio autor entendia o dodecafonismo – nome dado a essa organização em doze tons – mais como um método de compor do que um novo sistema, mas foi suficiente para assustar os compositores e ouvintes tradicionais [da época]. E veio a criar um ambiente de ruptura e de descaso tão forte para com a música [erudita] do passado que aqueles que não se decidiam pela vanguarda (qualquer uma) eram duramente criticados e deixados de lado. (KERR, 2020, p. 58)

Ao observar sistemas, métodos, formas novas de composição, muitos compositores enxergavam isso como uma afronta à música chamada tradicional. É importante destacar que durante o século XX a arte e a música vivenciaram um momento em que a diversidade criativa passou a se expandir de maneira muito mais acelerada. Esse é um movimento que continua acontecendo, como pode ser observado no século atual. Inclusive, nesse caso, por forte influência da internet e das diversas tecnologias contemporâneas que estão modificando a maneira de viver, de se comunicar, de estar em e criar o mundo. E, é claro, o modo de produzir, distribuir e consumir música.

Grout e Palisca destacam que a utilização de instrumentos eletrônicos foi algo bastante comum entre os compositores na segunda metade do século XX. Muitos deles influenciados pelas criações das trilhas sonoras para o cinema. Mas essa prática é algo que pode ser observado já na primeira metade do século passado. Compositores como Olivier Messiaen (1908-1992) faziam uso de instrumentos eletrônicos em suas performances ao vivo, por exemplo (GROUT; PALISCA, 2007). Entretanto, não foi exatamente por isso que ele teve mais destaque em sua carreira musical.

## **Olivier Messiaen**

Olivier Messiaen (Olivier Eugène Prosper Charles Messiaen) foi um compositor francês. De acordo com Abreu (2009) e Moreira (2008), Messiaen nasceu em Avignon, em 10 de dezembro de 1908. Era filho da poetisa Cécile Sauvage, que escreveu, inclusive, o ciclo de poemas *L'âme en bourgeon* quando estava grávida dele. Messiaen gravou improvisações para órgão utilizando esses poemas como base, e escreveu, em 1991, “o prefácio para a reedição desse ciclo de poemas” (ABREU, 2009, p. 2). Cécile Sauvage também estudava a rítmica grega. O pai de Olivier Messiaen, Pierre Messiaen, dava aulas de literatura inglesa e chegou a traduzir a obra completa de William Shakespeare (ABREU, 2009, p. 2; MOREIRA, 2008, p. 11).

Segundo Abreu (2009, p. 2), Messiaen viveu parte da infância em Grenoble, tendo se mudado para este lugar, com sua mãe, no início da Primeira Guerra Mundial.

Grenoble fica situada perto das montanhas as quais irão marcar intensamente Messiaen. Foram estas montanhas em particular, que

Messiaen teve em mente em diversas obras, nomeadamente em 'Montagnes', terceiro andamento do ciclo vocal Harawi (1945), ou em 'Les Mains de l'abîme' do Livre d'Orgue (1951), ou ainda 'Chocard des Alpes' da obra Catalogue d'Oiseaux (1956-58). Para além destas podemos ainda acrescentar a obra orquestral *Et exspecto resurrectionem mortuorum* (1964) para a qual ele indica no prefácio da edição da obra que esta deve ser apresentada em grandes espaços entre os quais espaços abertos, ao ar livre e nas montanhas. É nesta altura, em Grenoble, que por iniciativa própria começa a tocar piano e a compor. Ele próprio, numa entrevista que concede mais tarde refere '... ao voltar para casa, todas as quintas-feiras e domingos, dedicava-me a tocar, completamente sozinho, num piano velho que tínhamos e, também completamente sozinho, comecei a compor'. Data deste tempo a sua primeira composição que escreve para piano, em 1917, baseada num poema de Tennyson, *The Lady of Shalott*. (ABREU, 2009, p. 2-3)

Em 1918 foi morar em Nantes, onde viveu por aproximadamente um ano. Nessa cidade teve as primeiras aulas de piano e harmonia. Seus professores foram Mlle Veron, Gotran Arcouët e Jean Gibon. Messiaen começou a aprofundar o estudo de obras de Wolfgang Mozart (1756-1791), Christoph Gluck (1714-1787), Hector Berlioz (1803-1869), Maurice Ravel (1875-1937) e Claude Debussy (1862-1918). A ópera *Pelléas et Mélisande*, de Debussy – apresentada a Messiaen por Gibon –, influenciou o desenvolvimento dele como compositor (ABREU, 2009, p. 3; MOREIRA, 2008, p. 13). Em entrevista ele chegou a afirmar: “a partir dessa altura, toquei a partitura com grande emoção e atrever-me-ia a dizer que, desde então fui compositor. Esta obra decidiu definitivamente a minha vocação criadora” (MESSIAEN *apud* ABREU, 2009, p. 3).

Abreu (2009) explica que Messiaen mudou-se, em 1919 e com sua família, para Paris. Ingressou, aos 11 anos, no Conservatório de Paris, onde ficou até 1930. Para Abreu, a essência da sua obra está baseada numa religiosidade intensa, na sua fé católica profunda. Seu entendimento e fascínio pela obra de Debussy e Stravinsky, continua Abreu, também influenciaram a criação do compositor. Sua concepção de música é extremamente singular. Ele procura “um universo mais estático e descontínuo, abandonando a lógica

predominante e convencional na composição musical ocidental, da continuidade, da elaboração dinâmica, do desenvolvimento” (ABREU, 2009, p. 3-4). Buscou inspiração em culturas distintas da sua, inclusive na oriental, em épocas diferentes e no canto dos pássaros (ABREU, 2009, p. 4).

Pinto e Moreira (2009) explicam que, numa edição póstuma do *Traitè de Rythme, de Couleur, et d’Ornithologie*, Messiaen apresentou pesquisas sobre questões rítmicas, o cantochão, o canto dos pássaros e a utilização, feita por Debussy, de estruturas modais e acordais, e suas cores. Nesse trabalho aparecem as influências antigas, como as gregas, como pode ser lido em Pinto e Moreira:

No primeiro tomos do *Traitè*, ao expor os fundamentos da *métrica grega*, Messiaen estabelece uma correspondência entre a mínima e o signo longo ( – ) e a semínima e o signo curto ( ~ ), e em seguida apresenta uma listagem de figurações rítmicas. [...]. Segundo Messiaen, estas unidades rítmicas (chamadas pés rítmicos) podem se agrupar, duas a duas, formando metros. Estas, por sua vez, se reúnem para o desenvolvimento de versos, que são as unidades formadoras de uma estrofe (Messiaen 1994a: 82). Finalmente, o compositor aplica sua leitura da métrica grega, baseada em correspondências inexatas entre as durações, como princípio de construção de estruturas rítmicas (MESSIAEN, 1994a: 173-4). (PINTO; MOREIRA, 2009, p. 2)

O signo longo e o signo curto se assemelham, respectivamente, aos sinais gráficos *mácron* e *bráquia*, utilizados na língua latina. Curiosamente, segundo Rónai, o *mácron* tem uma função mais longa (indica vogal longa), enquanto a *bráquia* tem uma função mais curta (indica vogal breve) (RÓNAI, 1999-2000, p. 7).

Sobre a utilização, feita por Messiaen, de elementos orientais na composição, mais especificamente aqueles buscados na Índia, o *Traitè de Rythme, de Couleur, et d’Ornithologie* também apresenta, segundo Pinto e Moreira, detalhes sobre isso:

Ao reportar-se às *ragas* indianas, Messiaen apresenta quatro configurações nominadas tradicionalmente segundo a região da Índia em que são praticadas, ou segundo a divindade a elas associada. *Bharata*, o

assim chamado sistema clássico da Índia, é uma destas configurações, relacionada à redação de uma série de tratados escritos em sânscrito – entre eles, o *Samgītaratnākara*, escrito por Śarīgadeva na primeira metade do século XIII, que contém uma tabela com 120 *deśitālas*, ou padrões rítmicos (Messiaen 1994a: 250), listada no tratado e acompanhada por comentários do compositor, que exemplificam a origem de seus próprios conceitos composicionais. (PINTO; MOREIRA, 2009, p. 3)

Sua procura em realizar uma música que apontasse para qualidades humanistas e espirituais, principalmente, e sua relação com os cantos dos pássaros são, talvez, o principal diferencial do compositor, que permite que sua obra continue transcendendo épocas, lugares, tempos, num processo de *autopoiesis*.

Como coloca Moreira,

Desde a infância, o compositor percebeu de maneira distinta o drama literário, a poesia grega, a ópera, os sons e as formas da natureza, os serviços religiosos, o amor divino e o amor materno. Observamos que a infância solitária em Grenoble o aproximou precocemente aos clássicos dos dramas literário e grego dos seus pais, dos rituais católicos, da beleza natural da região, das partituras de ópera e do piano. Somados à afinidade pessoal pela arte e à admiração que nutria pela mãe poeta, formaram uma visão pessoal pouco convencional a respeito da arte e da existência humana. (MOREIRA, 2008, p. 15)

Para Abreu (2009 p. 4), essa concepção de Messiaen permitiu que ele tratasse tempo, ritmo, altura, harmonia, timbre e intensidade de forma diferente do que em sua época era habitual na música erudita. Em *Le Banquet céleste*, por exemplo, o andamento lento e a duração longa dos acordes permite que a sensação marcada da métrica, de movimento, não seja percebida, “criando uma atmosfera de tempo suspenso” (ABREU, 2009, p. 4).

Como coloca Abreu, em junho de 1932 Messiaen casou-se com Claire Delbos, também compositora e violinista. Como presente de casamento escreveu para ela o *Thème et variations*, para violino e piano. Entre 1936 e 1937 compôs o *Poème pour Mi*, para soprano, com acompanhamento de piano ou orquestra, homenageando a esposa mais uma vez. Mi era como ele a chamava.

Nesse período, na obra *La Nativité du Seigneur* (1935), o compositor utiliza, pela primeira vez, um sistema rítmico e uma estrutura melódica e harmônica próprios (ABREU, 2009, p. 4).

Abreu (2009) enfatiza que Messiaen foi convocado para prestar serviço durante a Segunda Guerra Mundial. E em maio de 1940 o compositor foi capturado e feito prisioneiro de guerra no campo de concentração de Görlitz, na Silésia, onde permaneceu prisioneiro por dois anos. Esse momento da vida dele foi definidor para a criação de sua mais emblemática composição musical: *Quatuor pour la Fin du Temps* (Quarteto para o Fim dos Tempos), para clarinete, violino, violoncelo e piano. Segundo Abreu, essa é uma das obras mais ambiciosas de Olivier Messiaen.

A obra foi estreada

em circunstâncias insólitas, na própria prisão, perante cerca de cinco mil prisioneiros oriundos de diversos países [...]. São intérpretes o próprio Messiaen, em piano, e três outros músicos também aí detidos - o violoncelista Étienne Pasquier, o violinista Jean Le Boulaire e o clarinetista Henri Akoka. (Abreu 2009, p. 4)

Em 1941 Messiaen foi liberto e voltou à França, onde deu aulas de harmonia no Conservatório de Paris, aponta Abreu. Em 1944 Messiaen publicou o livro *Technique de mon langage musical*, que aborda seus próprios métodos de composição. Em 1947 passou a dar aulas de Análise Musical, e em 1966, de composição. Influenciou compositores como Pierre Boulez (1925-2016), Karlheinz Stockhausen (1928-2007), Iannis Xenakis (1922-2001), Paul Méfano (1937-2020), Gilles Tremblay (1938-2014), Gilbert Amy (1936-), Nguyen Thien Dao (1940-2015), Gérard Grisey (1946-1998), Tristan Murail (1947-), Kazuoki Fujii (1955-). Na década de 1950 Messiaen dedicou-se a escrever músicas tendo como base o canto dos pássaros. *Chronochromie* (1959-1960) é sua grande obra desse período. Viajou para o Japão com sua outra esposa Ivonne Lorigod – Claire havia morrido em 1959 – e escreveu *Sept Haïkai* (ABREU, 2009, p. 5).

Em 1963, continua Abreu, Messiaen compôs *Couleurs de la Cité Céleste*. Entre 1971 e 1974 escreveu *Des Canyons aux Étoiles*, para piano e orquestra, com base em uma das paisagens de Utah, o *Bryce Canyon*, nos Estados Unidos. Em 1977 uma das montanhas do estado recebeu o nome do

compositor: *Mount Messiaen*. Entre 1975 e 1983 criou uma ópera em três atos, com libreto próprio: *Saint François d'Assise*. Em 1984 escreveu sua última grande obra para órgão: *Livre du Saint-Sacrament*. Em 1992, ano de sua morte, finalizou sua última obra: *Éclairs sur l'Au-Delà*. Morreu em 27 de abril, na comuna francesa de Clichy (ABREU, 2009, p. 5-6).

### **3. A “Liturgia de Cristal” do Quarteto para o Fim dos Tempos: música aberta e autopoiesis**

*“Entre as três e as quatro horas da manhã, o despertar dos pássaros: um melro ou um rouxinol improvisa sozinho, rodeado por poeiras de som, por uma auréola de chilros perdidos na altitude das árvores. Transpondo isto para um plano religioso, têm o silêncio harmonioso do paraíso.” (PINHO, 2013)*

#### **Quarteto para o Fim dos Tempos**

O *Quarteto para o Fim dos Tempos* é uma das obras mais emblemáticas da história da música erudita ocidental, tanto pela sua originalidade sonora (rítmica, melódica, de textura, de harmonia, de instrumentação), quanto pela situação em que foi composta. De acordo com Pinho, a obra foi dedicada ao Anjo do Apocalipse, “que levanta a mão ao céu e diz: ‘Não haverá mais tempo’” (PINHO, 2013).

Pinho (2013) explica que a música foi escrita entre o final de 1940 e o início de 1941. Segundo Rebecca Rischin (2003 *apud* FERNANDO, 2009), Karl-Albert Brüll, que era um dos guardas alemães do campo de concentração no qual Messiaen estava preso, proporcionou materiais para o compositor registrar o que estava compondo, e também condições melhores para ele trabalhar.

No que toca à gênese do quarteto, a princípio o compositor escreveu uma pequena peça para violino, violoncelo e clarinete, intitulada *interméde*, para ser interpretada por outros três prisioneiros: o violinista Jean Le Boulaire, o viloncelista Étienne Pasquier e o clarinetista Henri Akoka, a quem o compositor se juntou, mais tarde, quando conseguiu arranjar um piano. Todo o Quarteto foi escrito progressivamente

à volta desta secção, que acabou por se tornar no seu quarto andamento. Não é certo, todavia, se ao escrever a obra o compositor tinha uma ideia predefinida da sua estrutura final, ou se os andamentos foram acrescentados um a um, [...]. Quanto a isto e para nos limitarmos aos casos mais evidentes, poderemos salientar a estreita relação entre o segundo e o sétimo andamentos e, também, as semelhanças entre o quinto e o oitavo, dois andamentos que são baseados em obras compostas anteriormente – *Fêtes des Belles eaux* (1937) e *Diptyque* (1930). (PINHO, 2013)

De acordo com Pinho (2013), há no *Quarteto para o Fim dos Tempos* uma mensagem religiosa. É algo que acontece em praticamente toda a obra de Olivier Messiaen. Através de sua música, Messiaen procura apresentar sua fé, e a continuidade de algo, e não de um fim. Foi o capítulo dez do Apocalipse de São João, último livro da Bíblia, que o inspirou. Kimizuka explica que “a busca dos processos composicionais, como parte de uma epistemologia, faz com que muitas vezes seja necessário buscar fundamentos em saberes transversais à música” (KIMIZUKA, 2016, p. 164). Para Moreira, os procedimentos que Messiaen utiliza em suas composições “não constituem uma técnica de análise” (MOREIRA, 2008, p. 9).

O quarteto está dividido em oito movimentos: 1. “Liturgie de Cristal” (Liturgia de Cristal); 2. “Vocalise, pour l’Ange qui annonce la fin du temps” (Vocalise, para o Anjo que anuncia o fim dos tempos); 3. “Abîme des Oiseaux” (Abismo dos Pássaros); 4. “Intermède” (Intermédio); 5. “Louange à l’Éternité de Jésus” (Louvor à Eternidade de Jesus); 6. “Danse de la fureur, pour les sept trompettes” (Dança da fúria, pelas sete trombetas); 7. “Fouillis d’arcs-en-ciel, pour l’Ange qui annonce la fin dus temps” (Amontoado de arco-íris, para o Anjo que anuncia o fim do tempo); 8. “Louange à l’Immortalité de Jésus” (Louvor à imortalidade de Jesus) (MESSIAEN, 1941, p. 27, 33, 41, 43, 46, 49, 62, 76).

A estreia da obra aconteceu em 15 de janeiro de 1941, ainda no campo de concentração. Antes de execução da peça, Messiaen chegou a fazer uma espécie de palestra e disse: “Em primeiro lugar, este quarteto foi escrito para o fim dos tempos, não como um jogo de palavras sobre o tempo de cativo, mas para o fim dos conceitos de passado e futuro: isto é, para o começo da eternidade, e para tal confiei no magnífico texto da revelação...” (MESSIAEN *apud* PINHO, 2013).

No processo criativo do quarteto, Messiaen se utiliza de

“[...] Modos que produzem uma espécie de ubiquidade tonal, melódica e harmónica, transportam aqui o ouvinte em direcção à eternidade no espaço ou ao infinito.” Messiaen fornece-nos uma perspectiva mais subjctiva sobre o contexto da criação e o significado de cada uma das secções, prestando particular atenção às cores e texturas evocadas pelos sons (PINHO, 2013)

Após ser criada, uma obra, nesse caso artística, liberta-se, em certa medida, do seu criador. Conhecer os processos criativos dela é importante para apreciá-la. Além disso, aquele que ouve está rodeado por histórias individuais e coletivas. E é também através desse leque de possibilidades de interpretações que o *Quarteto para o Fim dos Tempos* tem transcendido, (re)constituindo-se através de novos ouvidos apreciativos.

## **Música aberta e autopoiesis na “Liturgia de Cristal”**

Segundo Almeida, durante o século XX as possibilidades de aberturas no olhar artístico passaram a ser mais exploradas e aceitas. Como aberturas o autor chama as ambiguidades que estão presentes em todas as obras de arte (ALMEIDA, 2007, p. 1). Diria que são as diversas possibilidades interpretativas<sup>1</sup> que os “textos” artísticos permitem.

De acordo com Umberto Eco, “a abertura, entendida como ambigüidade (*sic*) fundamental da mensagem artística, é uma constante em qualquer obra em qualquer tempo” (ECO, 1991, p. 25 *apud* ALMEIDA, 2007, p. 1).

Dentre as artes, a música se revelou bastante propensa a aberturas, visto ser uma expressão essencialmente não-verbal e não-visual, despojada de objetividade semântica e da qual emergem com vigor concretude e subjetividade. Soma-se a isso o fato de a música ocidental se apresentar como uma forma de expressão artística que compreende um alto grau de mediação, na qual – tradicionalmente – o compositor se expressa ao público por intermédio de um intérprete, e ao intérprete por intermédio de

---

<sup>1</sup> Irei abordar “interpretação” a partir daqui com o significado com o qual se enxerga a obra. E não como performance.

uma notação musical via de regra incapaz de transmitir com integridade as intenções inerentes à criação e à expressão artística. As possibilidades de distribuição e tratamento de aberturas nessa verdadeira cadeia de transmissão constituem um fértil terreno de reflexão que pode favorecer a elucidação de pontos concernentes à composição, à interpretação, à fruição e, sobretudo, às intersecções entre estas áreas da expressão musical. (ALMEIDA, 2007, p. 1)

As aberturas da música, como colocou Almeida, podem acontecer em vários níveis e situações diferentes. Para este trabalho vou considerar as aberturas interpretativas para a fruição, relacionando-as à “Liturgia de Cristal”, independentemente das nuances que podem ser apresentadas pelos intérpretes. Aqui fruição deve ser compreendida como apreciação, como “o ouvir” atento, artístico.

O primeiro movimento do *Quarteto para o Fim dos Tempos* é, de acordo com as observações de Oliveira, polifônico (OLIVEIRA, 2013, p.41). A “Liturgia de Cristal” está em compasso ternário, um três por quatro (3/4). O que nos sugere várias interpretações, inclusive relacionando o número três com os escritos bíblicos. Messiaen tinha uma fé cristã católica que foi parte da base de suas criações. O quarteto como um todo apresenta um simbolismo cristão, bíblico, com uma promessa de recomeço: o oitavo movimento. A soma do numerador com o denominador do compasso da “Liturgia de Cristal” também remete a um outro número bastante presente na Bíblia: o sete.

Ao falar do tempo nas composições de Messiaen, Taffarelo explica que para o compositor “a ideia de tempo é concebida como uma intuição do movimento, uma medida temporal de um movimento. Assim como a eternidade é uma característica de Deus, o tempo é uma percepção dos demais seres existentes, imanentes” (TAFFARELO, 2013, p, 2). O tempo é a eternidade da música. Ferraz completa dizendo que

O ponto de partida de Messiaen (1994) é aquele do tempo sem antes nem depois, como propõe São Tomás de Aquino ao tratar da eternidade de Deus em sua Suma teológica. Conforme a leitura que Messiaen faz de Tomás de Aquino, esse tempo da eternidade estaria na ausência completa de começo ou fim, “mesmo sendo o mesmo, renova todas as coisas” (FERRAZ, 2014, p. 87)

A “Liturgia de Cristal” é executada pelos quatro instrumentos que compõem o quarteto (violino, clarinete, violoncelo, piano), diferente do terceiro movimento, que é para clarinete solo. O instrumento que inicia a obra, o quarteto como um todo, é o clarinete, mantendo-se sozinho durante os dois primeiros tempos do compasso 1, num piano (p) expressivo. O piano entra no terceiro tempo do primeiro compasso, com um pianíssimo (pp) *legato*. É no tempo fraco do terceiro tempo do compasso 2 que o violoncelo faz sua entrada, com um vibrato na dinâmica pianíssimíssimo (ppp). Por último, na segunda parte do terceiro tempo do compasso três (pensando a divisão do tempo em quatro) é que o violino aparece pela primeira vez, também com um pianíssimíssimo. A título de interpretação, um pianíssimíssimo provavelmente menos forte do que o violoncelo.

Tanto na entrada do clarinete, quanto na do violino, a partitura apresenta a seguinte expressão: “comme un oiseau” (como um pássaro) (Figuras 1 e 3). Esses dois instrumentos dividem-se, performatizando o canto dos pássaros. Na linha do clarinete o compositor utiliza trinados e notas pontuadas (Figura 1), que são repetidos em vários trechos do movimento (Figura 2). Na linha do violino podemos notar a presença de notas curtas, repetidas e pontuadas (Figuras 3, 4, 5).



Figura 1: Clarinete – Compassos 1 e 2. Fonte: (MESSIAEN ,1941, p. 27).

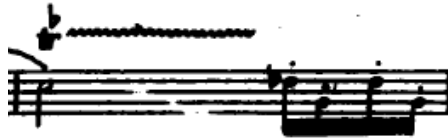


Figura 2: Clarinete – Compasso 9. Fonte: (MESSIAEN, 1941, p. 28).



Figura 3: Violino – Terceiro tempo do compasso 3. Fonte: (MESSIAEN, 1941, p. 27).



Figura 4: Violino – Compassos: 4, 5 e 6. Fonte: (MESSIAEN, 1941, p. 27).



Figura 5: Violino – Compassos: 13 e 14. Fonte: (MESSIAEN, 1941, p. 28).

De acordo com Oliveira, esses dois instrumentos, o clarinete e o violino, apresentam-se de forma melódica. Enquanto a linha do clarinete expõe variações sobre alguns dos “seus motivos constituintes”, como uma espécie do que Oliveira chama de “frases de comentário”, os elementos utilizados na linha do violino são quase totalmente inalterados, levando em consideração os “seus motivos constituintes” (OLIVEIRA, 2013, p. 44-45).

Existe, nesse movimento, uma “separação” em dois grupos de instrumentos – ou de linhas: o clarinete e o violino; e o violoncelo e o piano. Não é que esses dois grupos ajam em oposição. Pelo contrário, se complementam, como os pássaros que voam através do céu no horizonte.

Teixeira explica que

No prefácio da partitura, Messiaen descreve duas atmosferas distintas a propósito do primeiro andamento do seu Quarteto: o “despertar dos pássaros” e o “silêncio harmonioso do céu”. De acordo com Pople (1998), essas camadas (ou ambientes) associam-se a dois grupos distintos de instrumentos, respetivamente aos dois mais agudos (violino e clarinete) e aos dois mais graves (violoncelo e piano). Essas duas camadas são utilizadas de modo completamente antagónico, mas coexistem e dialogam entre si ao longo do andamento. A necessidade de retratar essas duas atmosferas pode ser a justificação mais forte e coerente para o tipo de escrita extravagante e descontínua do clarinete e do violino (associada aos pássaros), em contradição com a escrita austera e contínua do piano e do violoncelo (associada a uma realidade espiritual). Pople vai ao encontro desta ideia: Em ‘Liturgia de Cristal’, imitações fragmentadas do canto de pássaros, tocadas pelo clarinete e violino, são ouvidas em conjunção com o material imutável e contínuo tocado pelo violoncelo e pelo piano. É fácil chegar a uma interpretação provisória destes factos musicais: podemos dizer, claramente, que estes dois últimos instrumentos representam, de alguma forma, o Céu. (Pople, 1998, p. 17). (TEIXEIRA, 2019, p. 30-31)

Oliveira explica que as linhas do violoncelo e do piano “são constituídas por um mesmo recurso: a conjugação entre um dado pedal rítmico e um dado pedal harmônico” (OLIVEIRA, 2013, p. 41). O autor ainda completa apontando que “[...], o número de termos do pedal harmônico constituintes da linha de piano de ‘Liturgie de Cristal’ são primos entre si, de modo que as ocorrências de cada pedal se defasam mutuamente ao longo de toda a peça” (OLIVEIRA, 2013, p. 41-42) (Fig. 6 e 7).

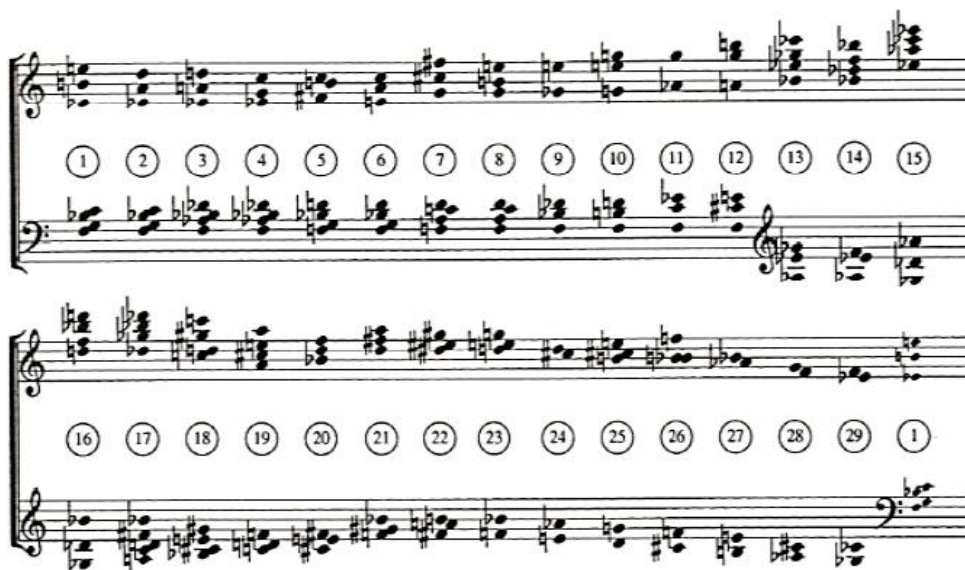


Figura 6: “Pedal harmônico da linha de piano em ‘Liturgie de cristal’”. Fonte: (POPLE, 1998, p. 22 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 42).

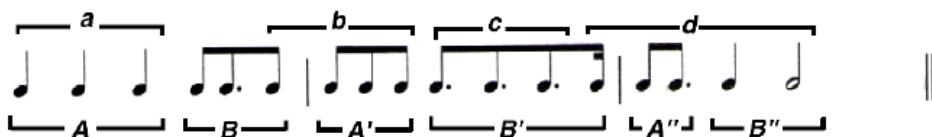


Figura 7: “Pedal rítmico da linha de piano em ‘Liturgie de cristal’”. Fonte: (MESSIAEN, 1944, v. 2, p. 4 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 42).

Sautoy (2013) chama a atenção para a existência de taleas nesse movimento, que marcam a existência de uma isorritmia. Elas estão muito relacionadas à música antiga, e destacaram-se bastante na obra do compositor, também francês, Guillaume de Machaut (1300-1377). No piano aparecem com 17 valores (Fig. 8 e 9).



Figura 8: Tabela do piano – 17 valores. Fonte: Produzida pela autora.



Figura 9: Tabela do piano na partitura – Compassos 1, 2, 3, 4, e 5. Fonte: (MESSIAEN, 1941, p. 27)

E há acordes no piano que se repetem 29 vezes. Sautoy explica que 17 e 29 são números primos que produzem a sensação de um tempo interminável. Quando o ritmo das 17 notas (a talea) começa a ser executado pela segunda vez, a sequência de repetição dos 29 acordes está chegando no seu 2/3. “O efeito da escolha dos números primos 17 e 29 é que as sequências rítmicas e

de acordes não se repetam até a nota 17 x 29 da peça”. Apesar das repetições, ao usar primos diferentes, 17 e 29, que mantêm as sequências fora de sincronia, Messiaen permite que a peça chegue ao seu fim sem que o ouvinte “perceba” as repetições (SAUTOY, 2013).

Segundo Fernandes, “do ponto de vista religioso, o compositor descreve este andamento como sendo o harmonioso silêncio da noite, podendo o ouvinte associar a esta característica religiosa as harmonias do piano e os harmônicos produzidos pela melodia do violoncelo” (FERNANDES, 2016, p. 5). Oliveira ainda enfatiza que o “jogo de defasagens entre as linhas evidencia uma independência caracteristicamente polifônica entre estas” (OLIVEIRA, 2013, p. 48). Nesse movimento ainda podem ser identificados ritmos não retrogradáveis<sup>2</sup> (ALVES, 2015).

Numa perspectiva de música aberta, podemos dizer que, assim como elementos “extramusicais” interferem, influenciam os criadores no processo composicional, eles também são responsáveis por parte das interpretações que são realizadas pelos ouvintes no processo de fruição/apreciação musical. Dessa forma, a obra, mesmo mantendo-se igual tal como foi composta em relação aos aspectos técnicos musicais, muda, por conta do olhar que lhe é lançado, num processo de *autopoiesis*.

Costa, ao discutir sobre obra aberta<sup>3</sup>, explica que os elementos musicais que são utilizados para constituir uma música podem assumir morfologias que se afastam (COSTA, 2009a).

Se aplicarmos essa colocação ao que está apresentado nesse artigo, podemos afirmar que, embora Messiaen, ao compor o *Quarteto para o Fim dos Tempos*, e mais especificamente a “Liturgia de Cristal”, tenha tido suas próprias intenções e tenha buscado passar isso através da sua obra, usando as técnicas, o conhecimento sobre música e as possibilidades que tinha disponível, ele não teve como fechar a interpretação da sua obra para aquilo que ele deseja ou para o que ele mesmo interpretou ao criá-la. Ao ser ouvida por outra pessoa, em um lugar geográfico diferente, em um outro tempo, com suas próprias histórias, mesmo com um conhecimento sobre a obra e o autor, a composição

---

<sup>2</sup> “Os ritmos não retrogradáveis podem fazer uso de valeurs ajoutées” (valores adicionados) (ALVES, 2015).

<sup>3</sup> Nesse artigo estou tratando obra aberta e música aberta como sinônimas.

irá gerar diferenças interpretativas em seu significado. E essas nuances, mesmo que pequenas, são as mudanças morfológicas da obra. As aberturas da música.

As aberturas na música são diversas. Há estudiosos como Humberto Eco, como coloca Almeida (2007 p. 2), que divide as aberturas em primeiro e segundo graus. Assim como em *abertura de interpretação*<sup>4</sup> e *abertura de fruição*. Esta última é a que interessa para esse texto.

Para Almeida, as aberturas de fruição acontecem por conta da falta da referencialidade de alguns elementos, sejam eles verbais e/ou visuais (ALMEIDA, 2007, p. 2). Vale ressaltar que a falta de determinadas referências possibilitará aberturas. Entretanto, conhecê-las não impede que interpretações/fruições diferentes aconteçam.

Almeida ainda diz o seguinte:

Se a expressão musical favorece as aberturas de fruição por meio da ausência da referencialidade de elementos verbais ou visuais, pode, por outro lado, condicioná-las ao sistema composicional adotado em uma determinada obra. Assim, em épocas nas quais a criação musical obedecia a um sistema composicional único – o sistema tonal – a música ocidental proporcionava uma multiplicidade frutiva restrita se comparada àquela que seria vislumbrada pela música nova e sua diversidade de métodos, procedimentos e resultados composicionais. (ALMEIDA, 2007, p.2)

Possivelmente para alguns grupos de estudiosos e até apreciadores da música erudita, é possível que essas aberturas possam estar mais limitadas, como o autor colocou. No entanto, devemos lembrar que a maior parte da produção musical não é feita (ou não deveria ser) somente para quem estuda música, quem conhece seus processos criativos e a (re)produz. Vale ressaltar, no entanto, que se tratando da música erudita existe todo um processo de ensino e aprendizagem de música que conduz a determinados conhecimentos que podem, talvez, limitar a abertura das obras para um núcleo condizente com à interpretação e com à intenção do compositor ao criá-la.

---

<sup>4</sup> Nesse caso, fruição é sobre o que estou tratando. Às vezes também chamo de interpretação. Já *abertura de interpretação* está relacionada com a performance, que não estou abordando nesse artigo.

Segundo Dourado, a “Liturgia de Cristal” “emprega o quarteto completo, e descreve o despertar dos pássaros, animais prediletos do compositor, que escreveu: ‘transponha o canto desses pássaros ao plano religioso e acontecerá o silêncio harmonioso do Paraíso’” (DOURADO, 2013). Nessa colocação, assim como em outras que utilizei nesse artigo, é possível enxergar subjetividades. A própria referência dos pássaros realizada por Olivier Messiaen é subjetiva. Outras pessoas podem utilizar-se de distintos argumentos para justificar interpretações que discordem com aquilo que o compositor pretendeu “mostrar”. No entanto, é preciso considerar, como esclarece Costa (2009b), que toda obra tem elementos que permanecem invariáveis.

Assim como textos literários, poéticos, que são conotativos, a obra musical permite uma variedade de interpretações. Mas não todas. Pois é preciso manter um sentido relacionado a ela, um ponto de encontro. Almeida explica que as diversas aberturas coexistem e que as *aberturas de fruição* estão sempre presentes, “visto que uma obra musical jamais se manifesta duas vezes de maneira idêntica<sup>5</sup> e que nossa percepção detecta e realça, a cada escuta, relações estruturais não percebidas em escutas anteriores” (ALMEIDA, 2007, p. 6). Além do que vim abordando durante a discussão: as experiências de vida das pessoas, as suas formações, os lugares e espaços que habitam e que nelas estão presentes são diferentes, o que vai dar margem para a presença de *aberturas de fruição* na música. E estas, por sua vez, ao serem direcionadas à obra, permitem a esta a realização de um processo de *autopoiesis*.

### 3. Considerações finais

O século XX, como vimos na introdução desse texto, possibilitou ampliar a diversidade dos pensamentos. Inclusive aumentando a necessidade de criar uma identidade própria. Isso influenciou a maneira de produzir, distribuir e consumir música. Assim como de ouvi-la e apreciá-la. Ao mesmo tempo, a produção musical também causou impactos nos seus respectivos meios. “A pluralidade de recursos composicionais surgida no decorrer do século XX é a implicação de um contínuo processo de expansão do campo de possibilidades

---

<sup>5</sup> Nesse caso parece que o autor não considerou as obras gravadas. Se considerou, foi apenas a execução para a gravação.

oferecidas ao compositor no decorrer da história da música ocidental” (ALMEIDA, 2007, p. 7).

A liberdade que os compositores se permitiram ter no campo da criação musical foi fundamental para que isso acontecesse. Messiaen, foi um dos criadores da arte da música que se destacou por suas particularidades em compor. Com as diversas possibilidades de *aberturas de fruição*, sua “Liturgia de Cristal” pode continuar sendo um voo dos pássaros que cruza o Céu, com fundamentos religiosos cristãos, misticismos e espiritualidade, ou pode ser o início do “Fim dos Tempos” que se aproxima. Dependendo dos conceitos de estética, *poiesis* e análise musical, e do indivíduo, a “Liturgia de Cristal” pode ser apenas a distribuição “calculada”, ou não, de sons, baseada em regras de composição.

## Referências

ABREU, José. *Olivier Messiaen: nota biográfica*. Artigos Meloteca. 2009. Disponível em <<https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/olivier-messiaen-nota-biografica.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

ALMEIDA, Alexandre Zamith. Música aberta: o individual e o coletivo na expressão musical. Anais... XVII Congresso da ANPPOM, São Paulo, p. 1-7, 2007.

ALVES, Aline. **Três conceitos norteadores dos processos composicionais de Olivier Messiaen**. ResearchGate. 2015. Disponível em <[https://www.researchgate.net/figure/Os-ritmos-nao-retrogradaveis-podem-fazer-uso-de-valeurs-ajoutees-Messiaen-1995-7\\_fig1\\_289368019](https://www.researchgate.net/figure/Os-ritmos-nao-retrogradaveis-podem-fazer-uso-de-valeurs-ajoutees-Messiaen-1995-7_fig1_289368019)>. Acesso em: 25 dez. 2020.

COSTA, Valério Fiel da. Invariância. In: COSTA, Valério Fiel da. **Da indeterminação a invariância: considerações sobre morfologia musical a partir de peças de caráter aberto**. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009a. Cap. 2, p. 71-96.

COSTA, Valério Fiel da. Sistêmica. In: COSTA, Valério Fiel da. **Da indeterminação a invariância: considerações sobre morfologia musical a partir de peças de caráter aberto**. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009b. Cap. 3, p. 97-116.

DOURADO, Henrique Autran. **Messiaen – o Quarteto para o Final do tempo – Parte II**. Blog Henrique Autran Dourado. 2013. Disponível em <<http://blogdohenriqueautran.blogspot.com/2013/01/messiaen-o-quarteto-para-o-final-do.html>>. Acesso em: 25 dez. 2020.

FERNANDES, Glória Manuela Rodrigues. **A arte na segunda guerra mundial: as diferentes artes que se faziam sentir nos campos de concentração**. 2016. Disponível em <<https://tendimag.files.wordpress.com/2017/07/trabalho-sociologia-e-semic3b3tica-da-arte-glc3b3ria-fernandes.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2020.

FERNANDO. **Quarteto para o Fim do Tempo – Olivier Messiaen. Um piano na floresta**. 2009. Disponível em <<http://umpianonafloresta.blogspot.com/2009/12/1941-quarteto-para-o-fim-do-tempo.html>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

FERRAZ, Silvio. Pequena trajetória da ideia de tempo na música do século XX. In: Nascimento, Guilherme; Zille, José Antônio Baêta; Canesso, Roger. **A música dos séculos 20 e 21: série diálogos com o som**. v. 1. Barbacena, EdUEMG,. p. 86-104, 2014.

GROUT, D. J.; PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**. Trad. Ana Luísa Faria. 5 ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos. O breve século XX, 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KERR, Dorotéa. **A música no século XX**. UNESP. 2020, p. 56-64. Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40520/1/01d18t05.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2020.

KIMIZUKA, Yuri Behr. Instanciações do tempo: os processos de repetição como proposta para a análise musical. **Debates**, n. 16, p. 163-181, 2016.

MESSIAEN, Olivier. **Quatuor pour la Fin du Temps**. Partitura. 1941.

MOREIRA, Adriana Lopes da Cunha. **Olivier Messiaen: inter-relação entre conjuntos, textura, rítmica e o movimento em peças para piano**. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OLIVEIRA, Francisco Zmekhol Nascimento de. **A escrita rítmica de Olivier Messiaen e seus desdobramentos em outros aspectos de sua prática composicional**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PINHO, Ricardo. **Quarteto para o Fim dos Tempos – Messiaen**. Sociologia da Arte. 2013. Disponível em <<https://sociologiarte.wordpress.com/2013/06/06/quarteto-para-o-fim-dos-tempos-messiaen-ricardo-pinho/>>. Acesso em: 24 dez. 2020.

PINTO, Daniel Paes de Barros Pinto; MOREIRA, Adriana Lopes da Cunha. Quatuor pour la Fin du Temps, de Olivier Messiaen: um olhar sobre o quarto movimento através dos escritos teóricos do compositor. **Anais... I Encontro de Análise Musical UNESP-USP-UNICAMP: Perspectivas analíticas para as músicas dos séculos XX e XXI**. São Paulo, p. 1-13, 2009.

RÓNAL, Paulo. **Curso básico de latim: Gradus Primus**. São Paulo: Editora Cultrix, 1999-2000.

SAUTOY, Marcus Du. **Os mistérios dos números. Uma viagem pelos grandes enigmas da matemática (que até hoje ninguém foi capaz de resolver)**. Trad. George Schlesinger. Zahar, 2013. Disponível em <[https://www.google.com.br/books/edition/Os\\_mist%C3%A9rios\\_dos\\_n%C3%BAmeros/1W\\_TDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Os+mist%C3%A9rios+dos+n%C3%BAmeros:+Uma+viagem+pelos+grandes+enigmas+da+matem%C3%A1tica+\(que+at%C3%A9+hoje+ningu%C3%A9m+foi+capaz+de+resolver\)&pg=PT3&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Os_mist%C3%A9rios_dos_n%C3%BAmeros/1W_TDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Os+mist%C3%A9rios+dos+n%C3%BAmeros:+Uma+viagem+pelos+grandes+enigmas+da+matem%C3%A1tica+(que+at%C3%A9+hoje+ningu%C3%A9m+foi+capaz+de+resolver)&pg=PT3&printsec=frontcover)>. Acesso em: 9 Mar. 2021.

TAFFARELO, Tadeu Moraes. Considerações sobre o tempo nos escritos de Olivier Messiaen. **Anais... Encontro Internacional de Teoria e Análise Musical**. São Paulo, ECA-USP. p. 1-9, 2016.

TEIXEIRA, Dalila Isabel Cardoso. **Sinestesia em Quatuor pour la fin du Temps: O confronto entre a realidade subjetiva de Messiaen e a percepção do público geral**. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola Superior de Artes do Espetáculo, Porto, 2019.

Recebido em 13/06/2022 - Aprovado em 20/05/2023

Como Citar

SANTOS, M. P. A “Liturgia de Cristal” do Quarteto para o Fim dos Tempos: música aberta e autopoiesis. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n2a2023-69307. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/69307>.



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