

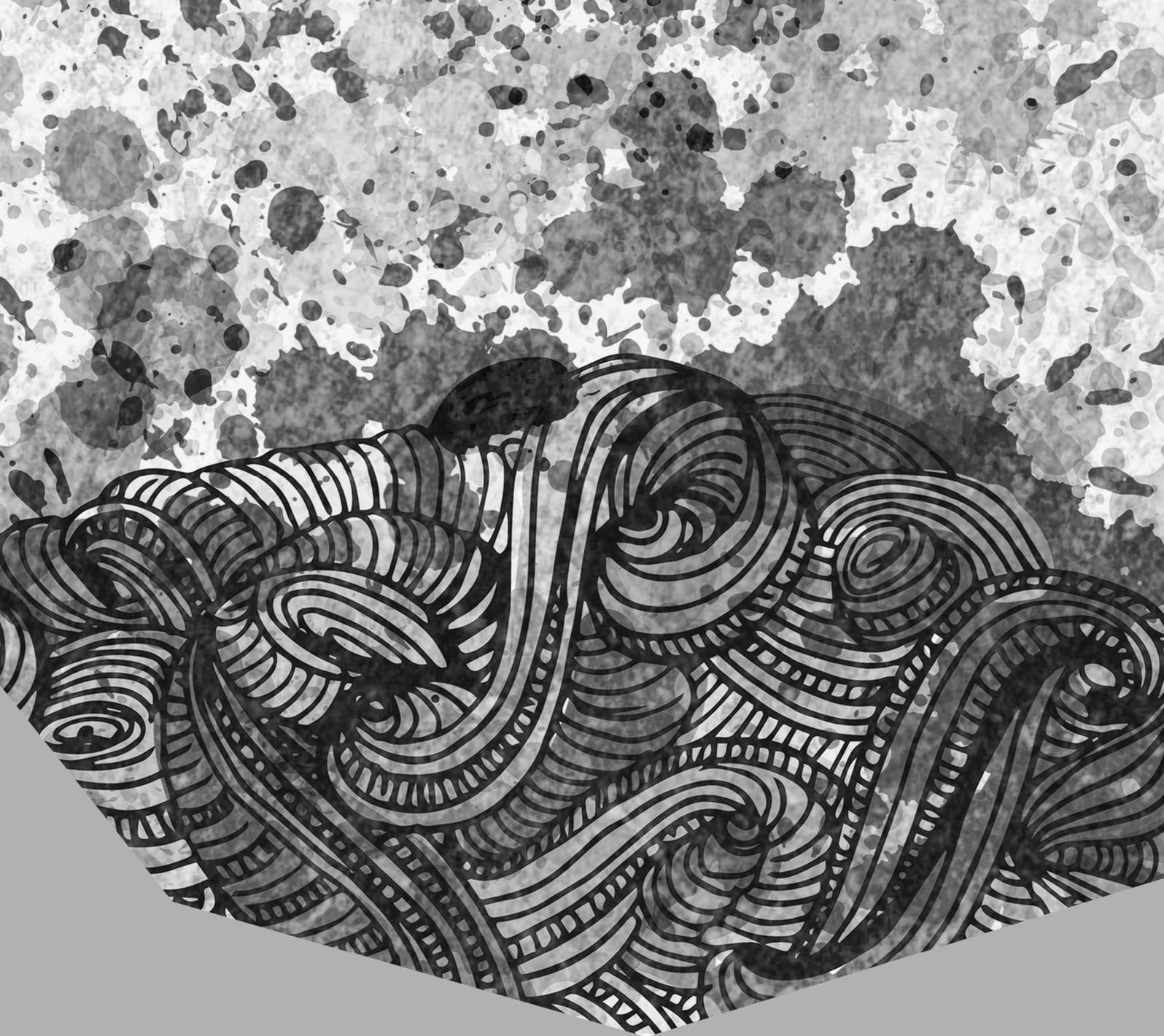


HUMANIDADES, CULTURA E ARTE

GIOVANNA ADRIANA TAVARES GOMES
(ORGANIZADORA)

 **Atena**
Editora

Ano 2019



HUMANIDADES, CULTURA E ARTE

GIOVANNA ADRIANA TAVARES GOMES
(ORGANIZADORA)

Atena
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
H918	Humanidades, cultura e arte [recurso eletrônico] / Organizadora Giovanna Adriana Tavares Gomes. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-753-6 DOI 10.22533/at.ed.536191111 1. Artes. 2. Cultura. 3. Humanidades. I. Gomes, Giovanna Adriana Tavares. CDD 909
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Trata-se da coletânea de artigos com temáticas diversas envolvendo pesquisas de extrema importância para as humanidades, cultura e arte. Destaque para os seguintes conteúdos como: Educação, violência, ensino, música, dança, cinema, resistência, performances, espetáculos, teatro, poesia, imagens, desenhos, arte contemporânea entre outros títulos. Sem dúvida uma obra “plural” com textos de escritas primorosas e muita criticidade. A proposta do E-book vai ao encontro de reflexões fundamentais para o “tempo” que estamos vivendo. O discurso social se faz presente na percepção dos valores atribuídos nos textos, quando influenciados pela afetividade e experiências de seus autores. Ressalta os espaços louvados, e determina uma característica tipofilica da relação dos indivíduos com o meio. A sociedade contemporânea é marcada pela pluralidade e pela diversidade, que se funde em produções culturais híbridas. A partir desse entendimento, é preciso então considerar que todos os aspectos do indivíduo em sua relação com o ambiente, com a sociedade e consigo mesmo, serão mediados por elementos simbólicos, sejam no âmbito da reflexão ou da ação, do pensamento e do sistema de crenças ou do comportamento e das atitudes ou da cultura. Nesse sentido, pensar a apropriação que uma dada sociedade faz de um determinado ambiente é pensar, além dos elementos concretos dessa apropriação, pensar, sobretudo, os elementos simbólicos e subjetivos que justificaram, ou que motivaram aquela apropriação, em sua forma e função.

Giovanna Adriana Tavares Gomes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“A VIDA PELA FLOR” COMO FORMA DE ESTUDO NA CLARINETA: ASPECTOS TÉCNICOS E COMPARATIVOS AO MÉTODO KLOSÉ	
Daniel Souza de Araujo Johnson Joanesburg Anchieta Machado	
DOI 10.22533/at.ed.5361911111	
CAPÍTULO 2	10
A ARTE DA XILOGRAVURA PORTUGUESA NO SÉCULO XVI: REFLEXOS NO <i>AUTO DE INÊS PEREIRA</i> (1523), DE GIL VICENTE (C. 1465-1537)	
Denise Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.5361911112	
CAPÍTULO 3	23
A MONTAGEM DE “A HISTÓRIA DO SOLDADO”, DE IGOR STRAVINSKY, EM GOIÂNIA/GO: A RELAÇÃO ENTRE MÚSICA, ENCENAÇÃO E MITO NA CONSTRUÇÃO DO ESPETÁCULO	
Saulo Germano Sales Dallago	
DOI 10.22533/at.ed.5361911113	
CAPÍTULO 4	33
A PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR NO ENSINO DE MÚSICA	
Eliane Hilario da Silva Martinoff	
DOI 10.22533/at.ed.5361911114	
CAPÍTULO 5	45
AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIA COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO: A COREOGRAFIA SOCIAL DO FEMININO ENTRE NÓS	
Beatriz Torres Lorangeira	
DOI 10.22533/at.ed.5361911115	
CAPÍTULO 6	55
AS IMAGENS DA HISTÉRIA PELA ÓTICA DE GEORGES DIDI-HUBERMAN E A SOBREVIVÊNCIA DA IMAGEM GROTESCA NO TEATRO	
Melize Deblandina Zanoni	
DOI 10.22533/at.ed.5361911116	
CAPÍTULO 7	67
CORAL CÊNICO DO CAMPUS DO MUCURI	
Danilo Pereira Bispo Sharon Doty da Cruz Soares Maria Clara Costa Ramos Marcela Costa Souza Veiga Wandouglas Gonçalves Batista André Luiz Nascimento Dias Vanessa Juliana da Silva Valéria Cristina da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.5361911117	

CAPÍTULO 8	76
DESENHO DEPOIS DO DESENHO: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DO DESENHO NA ARTE CONTEMPORÂNEA E SEU ENSINO	
Italo Bruno Alves	
DOI 10.22533/at.ed.5361911118	
CAPÍTULO 9	83
DIÁRIOS: ESCRITAS DE SI COMO REFERÊNCIA DE IDENTIDADE	
Adriana de Oliveira Tavira	
DOI 10.22533/at.ed.5361911119	
CAPÍTULO 10	94
DO ENSINAR E DO APRENDER TEATRO NA SALA DE AULA: CRIANDO E IMPROVISANDO NO COLÉGIO ESTADUAL ODORICO TAVARES	
Ana Lucia Ribeiro da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.5361911110	
CAPÍTULO 11	118
FOTOGRAFIA EM CAMPO EXPANDIDO - A PALAVRA COMO PARTE DA MATERIALIDADE DA OBRA	
Mari Gemma De La Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.5361911111	
CAPÍTULO 12	129
MOTIVAÇÃO: UM RETRATO DO PERFIL DOS ALUNOS DO BALÉ POPULAR DO TOCANTINS	
Giorgya Lima Justy de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.5361911112	
CAPÍTULO 13	135
MUDANÇAS NA RELAÇÃO ENTRE RAZÕES MATEMÁTICAS E INTERVALOS MUSICAIS: ASPECTOS HISTÓRICO/CULTURAIS	
Oscar João Abdounur	
DOI 10.22533/at.ed.5361911113	
CAPÍTULO 14	147
NO HORIZONTE DA PALAVRA: A POÉTICA DE VIRGÍLIO DE LEMOS	
Camila de Toledo Piza Costa Machado	
DOI 10.22533/at.ed.5361911114	
CAPÍTULO 15	153
O ENSINO DA MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM COMO ELEMENTO QUE EMERGE DA CULTURA	
Raquel dos Anjos Veiga	
DOI 10.22533/at.ed.5361911115	

CAPÍTULO 16	165
O ESPAÇO CULTURAL GOIANDIRA DO COUTO NA PERSPECTIVA DE USO COMO EMPREENHIMENTO TURÍSTICO PARTICULAR	
Washington Fernando de Souza Giovanna Adriana Tavares Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.53619111116	
CAPÍTULO 17	178
O PALCO E SEUS PROBLEMAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA PARA DIMINUIR A ANSIEDADE PRÉ-PERFORMANCE E AUXILIAR NO ESTUDO DE UMA OBRA MUSICAL	
Daniel Souza de Araujo Francisco Vanderlei Alves dos Santos Ana Clara Vieira Amaral Brenno Menezes Faleiro	
DOI 10.22533/at.ed.53619111117	
CAPÍTULO 18	190
OS ESPETÁCULOS LÍRICOS E A CONSTRUÇÃO DO GOSTO MUSICAL DAS ELITES DE SÃO LUÍS DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX	
João Costa Gouveia Neto Alexandre Guida Navarro Cesar Augusto Castro	
DOI 10.22533/at.ed.53619111118	
CAPÍTULO 19	199
PARA ALÉM DO SAMBA DA LEGITIMIDADE: SAMBISTAS FORA DO COMPASSO DO “ESTADO NOVO”	
Adalberto Paranhos	
DOI 10.22533/at.ed.53619111119	
CAPÍTULO 20	214
QUESTÕES RELATIVAS À PRESERVAÇÃO DOS MÉTODOS CONSTRUTIVOS UTILIZADOS PELO ARTISTA ARTHUR BISPO DO ROSÁRIO	
Vanessa Magalhães Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.53619111120	
CAPÍTULO 21	223
RECURSOS TÉCNICOS E EXPRESSIVOS DA <i>ÉCOLE DE GARCÍA</i> NA PERFORMANCE VOCAL MODERNA	
Luiz Henrique Ramos Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.53619111121	
CAPÍTULO 22	236
REVISITANDO OS LUGARES DA MEMÓRIA, DA HISTÓRIA, DO ESQUECIMENTO: RICOUER, UM CLÁSSICO DA HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA	
Izaias Euzébio Amâncio	
DOI 10.22533/at.ed.53619111122	

CAPÍTULO 23	244
TRANSBORDAMENTO DO CORPO SEGUNDO O FILME HANAMI – CEREJEIRAS EM FLOR	
Andréia Hiromi Toma	
DOI 10.22533/at.ed.53619111123	
CAPÍTULO 24	256
UM ESTUDO DA COMUNICAÇÃO NA <i>PERFORMANCE</i> MUSICAL, AS INTERAÇÕES ENTRE OS PARTICIPANTES	
Cláudia de Araújo Marques	
Vitor Barbosa Finco	
Thamyres Alves do Nascimento Finco	
DOI 10.22533/at.ed.53619111124	
CAPÍTULO 25	267
VINTE E CINCO PEÇAS DE JOSÉ URSICINO DA SILVA (MAESTRO DUDA) TRANSCRITAS E ADAPTADAS PARA TROMBONE SOLO E PIANO	
Daniel Victor Silva de Freitas Lima	
DOI 10.22533/at.ed.53619111125	
SOBRE A ORGANIZADORA	279
ÍNDICE REMISSIVO	280

“A VIDA PELA FLOR” COMO FORMA DE ESTUDO NA CLARINETA: ASPECTOS TÉCNICOS E COMPARATIVOS AO MÉTODO KLOSÉ

Daniel Souza de Araujo

(IFG) - clarinetadna@gmail.com

Johnson Joanesburg Anchieta Machado

(UFG) - johnsonmachado@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Clarineta. Banda de música. Joaquim Naegele. Método para clarineta. Henry Klosé.

"AVIDA PELA FLOR" AS A WAY TO STUDY IN THE CLARINET: TECHNICAL ASPECTS AND THE COMPARATIVE METHOD KLOSÉ

ABSTRACT: The woodwind ensemble became one of the great sources for musicians in Brazil. According to Vicente Salles, the band has the function of guardian of the Brazilian popular music tradition and reflects the associative spirit of our people. However, many of the musicians of the band that are spread across the country do not have access to a systematic academic study like a conservatory. This study analyzes the melodic passages of "The Flower For Life" for clarinet solo and woodwind ensemble by Joaquin Naegele with some excerpts of the studies of the Complet Method for Clarinet by Henry Klosé. The excerpts from the method were based upon similarities of the notes or intervals found in some passages of the *Fantasia* written by Naegele, asserting that the study of this piece provides the performer's technique of acquiring similar study provided by Klose method. In other words, the player will probably acquire the technical characteristics while studying this work.

RESUMO: A banda de música se tornou um dos grandes celeiros de músicos no Brasil. Para Vicente Salles, a banda tem o papel de guardião da tradição musical popular brasileira além de refletir o espírito associativo de nosso povo. Contudo, muitos dos músicos das bandas de músicas que estão espalhadas pelo interior do país não tem acesso a um estudo acadêmico sistemático como é em um conservatório. Este estudo vem comparar alguns trechos melódicos da obra “A Vida pela Flor” para clarineta solo e banda de música de Joaquim Naegele com alguns trechos dos estudos do Método Completo para Clarineta de Henry Klosé. Os trechos do método foram baseados pela similaridade de notas ou intervalos encontrados em algumas passagem da *Fantasia* escrita por Naegele, comprovando que o estudo desta obra, estando o instrumentista isolado de acesso a uma universidade ou uma escola de música, proporciona a aquisição da técnica do executante de forma similar aos estudos proporcionados pelo Klosé. Em outras palavras, o instrumentista adquirirá características técnicas ao estudar essa obra.

KEYWORDS: Clarinet. Band of Music. Joaquim Naegele. Clarinet Method. Henry Klosé.

Segundo SALLES:

A banda de música sempre trouxe encanto e atração aos que a ouvem e aos músicos que nela tocam. [...] Ela desempenhou continuamente o papel de manter guardada a tradição musical popular brasileira, além de refletir o espírito associativo de nosso povo, mantendo-se um fecundo manancial de formação de instrumentistas SALLES (2002, p. 222–229)

Para continuar mantendo essa tradição musical que Salles afirmou, o estudo do instrumento nas bandas de música, principalmente no interior do país, geralmente é feito sobre a própria parte que o instrumentista irá executar. Muitas vezes o maestro da banda, também conhecido como mestre de banda, é quem possui maior conhecimento (geralmente empírico) dos instrumentos, portanto ensina a escala do instrumento e entrega a partitura para que o aluno possa “ensaiar”. Essa prática foi confirmada pelo senhor Uldemberg FERNANDES, que afirmou, em uma entrevista, desconhecer outra forma de ensinar um instrumento até o meado da década de 80 do século XX na Banda de Música da Sociedade Musical Beneficente Campesina Friburguense -RJ.

Assim sendo, trazemos à tona a peça “A Vida pela Flor” composta pelo maestro e compositor Joaquim Antônio Langsdorf Naegele. Nascido no final do século XIX, ele cresceu em convívio com as bandas de música que se faziam presentes no cotidiano da população. Conforme afirma Diniz (2007, p. 55),

[...] as bandas passaram a ocupar um lugar de destaque na sociedade ao participar de festas populares, leilões, rifas, bailes, campanhas políticas e promocionais, saudações a personagens ilustres, enterros de figuras importantes, festas cívicas, procissões, festa de padroeiros e do Carnaval.

Entre as Polcas, Mazucas e valsas escritas por Joaquim Naegele, os Dobrados (137) foram o que o tornou um célebre compositor brasileiro para banda de música.

Composta em 06 de janeiro de 1971, a Fantasia “A Vida pela Flor” é a única peça escrita por Joaquim Naegele para a formação musical clarineta solista e banda de música.

A Fantasia “A Vida pela Flor” é a única peça escrita por Joaquim Naegele para a formação musical clarineta solista e banda de música e foi composta em 06 de janeiro de 1971.

Esta obra é considerada atípica por fazer uso da fantasia dentro do contexto de repertório para banda. Sua estrutura é dividida em: introdução, 1º. tema com duas variações, 2º. tema com cinco variações e codeta, diferenciando-se da estrutura simples da maioria das obras voltada para banda. Destaca-se pela virtuosidade, se levado em conta que na época foi executada por um instrumento com menos recursos

técnicos, Sistema Müller – 13 chaves, fato esse notável. Segundo FREIRE (2000, p.116) “foi comum até 1970 o uso de clarineta com 13 chaves do Sistema Müller entre os clarinetistas no Brasil”. SILVEIRA (2009, p. 99) confirma a informação, afirmando que “o sistema Müller, também, foi usado durante anos no Brasil e, até que o sistema ‘Böehm’ chegasse por aqui, era o que de mais avançado existia”.

O sistema Böehm foi uma adaptação feita pelo clarinetista Hyacinthe Klosé na clarineta com a finalidade de facilitar o dedilhado, deixando-a mais afinada e rápida para execução de algumas passagens. Segundo SILVEIRA (2009, p. 99):

O método para o “novo sistema” de dedilhado da clarineta foi trazido para o Brasil em decorrência do pedido do clarinetista Antônio Luiz de Moura, fundador da cátedra de clarineta no País, ao Diretor Interino do Conservatório de Música, o “que representa a fase embrionária da adoção de cadernos de estudo franceses que figuraram nas ementas dos cursos de bacharelado em clarineta, na grande maioria das universidades brasileiras até os dias de hoje” SILVEIRA (2009, p. 99).

A obra “A Vida pela Flor” tem uma simplicidade melódica atrelada à riqueza sonora da instrumentação e exige um desdobramento técnico por parte do clarinetista devido às mudanças de registro, grandes saltos entre as notas, uma articulação variada e troca de dedos para execução em algumas passagens.

Tais detalhes técnicos induzem a pensar que Joaquim Naegele a escrevera pensando em um instrumento do Sistema Böehm e possivelmente utilizou algum método para basear a idiomática do instrumento. Um dos métodos possíveis para que Naegele baseasse seus estudos idiomáticos da clarineta foi o “Método Completo para Clarineta” escrito por Klosé. Ao lidar com este método, Naegele procurou adequar-se ao novo sistema, bem mais eficaz do que o de 13 chaves em voga, fazendo uso do sistema Böehm (clarineta de 17 chaves), para melhor demonstrar suas ideias musicais neste instrumento. O novo instrumento viria a proporcionar uma performance mais rica e de cunho virtuosístico.

Para uma melhor explanação, o Método Completo para Clarineta de H. Klosé é base fundamental no estudo do instrumento, constituído de grande valor e mundialmente aceito nas instituições de ensino, a exemplo do famoso Conservatório de Paris, e obviamente, nas escolas e conservatórios brasileiros.

Ele se divide em cinco partes, a primeira delas direcionada aos exercícios de técnica e mecanismo (dedilhado) da clarineta. A segunda é composta por exercícios de escalas e arpejos. A terceira apresenta exercícios de “mecanismos superiores”, trabalhando as tonalidades, o ritmo e particularidades da música moderna. A quarta parte é um compêndio de quinze grandes duos com o propósito de rever as articulações, acentos, nuances, respiração e algumas passagens. Por fim, a quinta reúne trechos de obras sinfônicas com trechos dramáticos e virtuosísticos.

A comparação dos trechos entre a clarineta solista e o método Klosé baseia-se na semelhança entre exercícios que possuam notas, ritmo ou articulação idêntica aos trechos da obra “A Vida pela Flor”.

Para o primeiro exemplo, tomemos o c. 9 na parte de clarineta solo. Para executá-lo, deve-se observar a troca de mão e dedos na passagem de ré sustenido ao mi. Tal passagem se assemelha aos exercícios de nº 377 à 379 que encontram-se nos “633 EXERCICES PRATIQUES ET JOURNALIERS”, página 60.



Figura 1: Exercícios Nº 377 e 379, Método Klosé, c. 9.

No compasso 11, veremos os exercícios de nº 492 e 493 da página dos “633 EXERCICES PRATIQUES ET JOURNALIERS” que podem ajudar a solucionar alguns problemas técnicos.



Figura 2: Exercício Nº 492 e 493, Método Klosé, c. 11.

Embora os exercícios apresentados até agora não sejam diretamente ligados à apoggiatura, eles possuem semelhança na digitação mecânica que o instrumentista necessitará fazer para executar esse trecho da obra. Contudo, existem no Klosé exercícios específicos para o trabalho com esse ornamento. Um exemplo encontra-se na página 134, onde há um exercício que abrange tanto apoggiaturas longas como breves e tem sua aplicação dentro dos quinze grandes duos.

No andante Lento, os c. 28, 29 e os de 40 até 43 possuem um arpejo quebrado com a articulação em staccato. Apesar da pequena diferença de articulação, as notas são similares às do exercício B da página 176.

The image displays musical notation for Exercise B. It consists of three systems of staves. The first system starts at measure 28. The second system starts at measure 40 and includes the instruction 'accel.'. The third system starts at measure 42. Below these is a larger section enclosed in a bracket, labeled 'B', which contains five staves of music. This section includes performance instructions: 'gliss' and 'ou changer de doigt sur le Do à se combia et'. There are also fingerings indicated by numbers 1, 2, 3, and 4.

Figura 6: Exercício B página 176, Método do Klosé, c. 28-9 e 40-43.

Do compasso 132 até o 146 da obra veremos a segunda variação do primeiro tema em sextinas de semicolcheias e do c. 170 ao 177, a primeira variação do segundo tema em tercina. Ainda que não exista uma correlação direta com a tonalidade, tais passagens se assemelham muito com o desenho rítmico e melódico do exercício nº 69 da página 120 e o nº 4 da página 152 onde possuem saltos e arpejos.

The image displays two musical exercises from the Klosé method. The top section, Exercise No. 69 (measures 134-172), consists of three staves of music. The first staff begins with a forte (*f*) dynamic and features sixteenth-note runs with sixths. The second and third staves contain triplet patterns. The bottom section, Exercise No. 4 (measures 1-8), is enclosed in a large bracket and includes a tempo marking of *Allegretto* and a dynamic of *p leggiermente*. It features eighth-note runs with triplets and various dynamic markings, including *f et brillant* and *A penas más rall.* (A peine rall.).

Figura 7: Exercício N° 69 página 120 e Exercício N° 4 página 152, Método Klosé, relativos à segunda variação do primeiro tema e à primeira variação do segundo tema.

A partir da segunda variação, veremos uma junção de vários exercícios de escalas e articulação que estão presentes no método Klosé. Um exemplo é o n° 8 da página 149, que reúne tecnicamente várias passagens similares aos das variações da obra “A Vida pela Flor”.

Os trechos mencionados demonstram que a execução da peça proporciona um condicionamento técnico existente no método Klosé, ainda muito utilizado em conservatórios no Brasil. Contudo, existe outro parâmetro que ainda não foi abordado para que a exequibilidade da obra seja completa: a articulação. As variações do segundo tema demonstram que, além de uma grande necessidade técnica, existem várias combinações de articulação. O método Klosé possui uma pequena seção que aborda o tema de articulações. No entanto, não aborda tantas possibilidades de variações na articulação como a obra “A Vida pela Flor” de Joaquim Naegle proporciona.

Tais variações podem ser tocadas quando trabalhamos uma escala e fazendo as articulações em vários tipos de agrupamentos. Estes exercícios de articulação podem ser feitos antes de estudar qualquer obra.

Em um primeiro momento executa-se uma escala, ascendente e descendente, com todas as notas ligadas. Em seguida articulamos a primeira nota de cada grupo, ligando as demais. Depois, deve-se repetir a escala, destacando somente a segunda nota de cada grupo e assim sucessivamente, alternando, a cada volta, uma nota do grupo. Eis um exemplo de como seria esse exercício, cuja sequência inteira será anexada no final deste trabalho:



Figura 8: Exercício de articulação.

CONCLUSÃO

Ao comparar alguns trechos da obra “A Vida pela Flor” com o Método Completo para Clarineta escrito por Klosé notamos que há uma similaridade entre a *Fantasia* de Naegele e os exercícios propostos por Klosé, fazendo concluir que o estudo desta obra, estando o instrumentista isolado de acesso ao estudo sistemático através de um centro de ensino acadêmico, proporciona ao executante a aquisição da técnica de forma idêntica ou semelhante aos estudos compostos por Klosé. Será que as palavras do Mestre Villa-Lobos se fazem verdadeiras neste caso ao afirmar que: “Os grandes conservatórios brasileiros são as bandas do interior”?

REFERÊNCIAS

DINIZ, André. *O Rio musical de Anacleto de Medeiros: A vida e obra e o tempo de um mestre do Choro*. Rio de Janeiro: Editora Zahar. 2007. p. 55.

FERNANDES, Uldemberg. *A Vida Pela Flor*. Nova Friburgo, 14 de dezembro de 2012. Registro sobre a história da Banda de Música da Sociedade Musical Beneficente Campesina Friburguense –RJ e da obra estudada. Entrevista concedida à Daniel Souza de Araujo. Áudio. Nova Friburgo.

FREIRE, Ricardo José Dourado. *The History and Development of the Clarinet in Brazil*. Michigan,

2009. 173p. Tese (Doutorado em Artes Musicais). School of Music, Michigan State University, 2009.

KLOSÉ, H. *Método completo de Clarineta*. Paris: Ed. Alphonse Leduc, 1941.

NAEGELE, Joaquim Antônio Langsdorf. *A Vida pela Flor*. Partitura. Rio de Janeiro: manuscrito, 1971. Partitura manuscrita.

SALLES, Vicente. Bandas de música: Tradição e Atualidade. In: IV ENCONTRO DE MUSICOLOGIA HISTÓRICA, 19 a 21, 2002, *Anais...* Juiz de Fora: Encontro de musicologia histórica, 2002. P. 223-231.

SILVEIRA, Fernando José. Antônio Luis de Moura: primeiro clarinetista virtuoso brasileiro e fundador da cátedra de clarineta no Brasil. *Hodie*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 93-111. 2009.

A ARTE DA XILOGRAVURA PORTUGUESA NO SÉCULO XVI: REFLEXOS NO *AUTO DE INÊS PEREIRA* (1523), DE GIL VICENTE (C. 1465-1537)

Denise Rocha

Universidade Federal do Ceará

Centro de Humanidades

Fortaleza, Ceará

Portuguesa; teatro; Gil Vicente; *Auto de Inês Pereira*.

1 | INTRODUÇÃO

RESUMO: O objetivo do estudo é apresentar um exemplo da técnica da xilogravura, que consiste na reprodução de figuras, utilizada na peça teatral *Auto de Inês Pereira*, do português Gil Vicente (c. 1465-1537), que foi encenada no ano de 1523, na corte de D. João III. Esse tipo de arte imagética, oriunda de culturas chinesas, egípcias e bizantinas, consolidou-se em alguns países europeus na Idade Média e foi utilizada em edições príncipes da dramaturgia vicentina. Publicada, posteriormente, em edição avulsa, a obra cênica referida tem uma ilustração com quatro personagens que parecem dialogar entre si. A narrativa visual mescla uma imagem masculina e três femininas e traz informações detalhadas sobre o ano, local da estreia e o argumento, bem como apresenta as primeiras frases do auto sobre a jovem Inês, casadoira e fingida, que simulava fazer um bordado e cantarolava. A xilogravura do frontispício reflete a representação icônica da mensagem expressada pelo texto, confere sentido e orienta a leitura da obra, conforme a intenção do editor, do ilustrador e do entalhador.

PALAVRAS-CHAVE: Xilogravura; Literatura

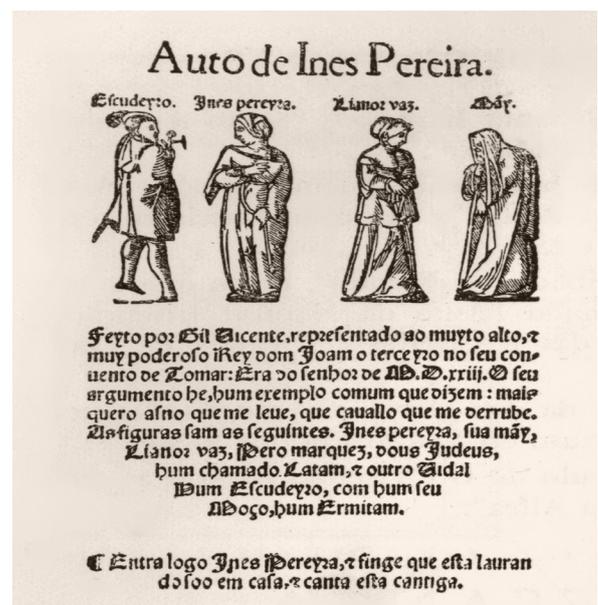


Fig. 1- Frontispício da peça teatral *Auto de Inês Pereira* (Século XVI).

Na edição príncipe da referida obra de Gil Vicente (c. 1465-1537), publicada pouco depois da exibição para a corte de D. João III, no ano de 1523, estão inscritas as seguintes palavras, abaixo do título, dos nomes das personagens e da xilogravura:

Feyto por Gil Vicente, representado ao muyto alto, y

muy poderoso Rey Joam o terçeyro

no seu com-
vento de Tomar: Era do Senhor de MDxxiii. O seu
argumento he, hum exemplo comum que dizem: mais
quero asno que me leve, que cavallo que me derrube.
As figuras sam as seguintes. Ines pereyra, sua mãy,
Lianor Vaz, Pero Marquez, dous Judeus,
Hum chamado Latam, y outro Vidal
Hum Escudeyro, com hum seu
Moço, hum Ermitam. (VICENTE, 1970, p. 163).

A folha de rosto mostra acima o título da peça teatral *Auto de Inês Pereira*, que apresenta a vida da dissimulada jovem à procura de um marido, e menciona o argumento - “mais quero asno que me leve, que cavallo que me derrube” -, conferindo um caráter pedagógico sobre o adequado comportamento feminino em uma época na qual a moça tinha que se casar muito jovem.

Linda e altiva, a sedutora Inês desejava conhecer um rapaz da corte, embora morasse em uma aldeia. Sonhando alto, ela ignorava e desdenhava a aprendizagem de prendas domésticas, necessárias para a formação de um dote social considerável para poder contrair matrimônio e dirigir o próprio lar. Em estadia na casa de uma tia, a fim de aprender as técnicas do bordado e fazer seu enxoval, Inês recebeu camarinhas (frutinhas) de um pretendente, mas ela o recusou, pois não correspondia à imagem que tinha de seu futuro cônjuge. De volta à sua casa, onde vivia somente com sua mãe, pois o irmão estava no exército de D. Manuel em Arzila (Marrocos), Inês sentia-se ociosa e entediada. Ela solicitou a ajuda de Latão e Vidal, judeus casamenteiros, para a escolha de um noivo adequado às suas pretensões. Lianor Vasques, conhecida de sua mãe, trouxe a carta do ingênuo Pero Marques, um rico fazendeiro, mas a jovem desdenhou o interesse dele. Em busca de aventuras, Inês aceitou a proposta dos dois alcoviteiros que lhe apresentam um escudeiro, Brás da Mata, bom de lábia e que sabia tocar a viola e dançar. Após o enlace, a jovem esposa se defrontou com um marido machista que lhe proibia de cantar e de sair de casa e que, depois, assentou praça no norte africano e morreu. Viúva alegre, Inês, que tinha aprendido a não aceitar outro marido sedutor (cavalo), que a levasse, se casou com Pero. Depois de receber a visita de um religioso malicioso, Inês foi com o esposo visitá-lo em uma ermida. Para atravessar um rio, a moça foi carregada pelo marido nas costas (asno) indo ao encontro do amante.

O argumento da peça “Mais quero asno que me leve, que cavallo que me derrube”, citado no frontispício, é um provérbio popular que reflete uma sabedoria: Antes se contentar com uma vantagem real, ainda que simples, que trocar por outra não tão segura. O mote citado foi sugerido por detratores do autor Gil Vicente, que estavam desconfiados da autoria de 22 peças teatrais que ele escreveu até o ano de 1522. O autor elaborou a nova obra com foco nas relações de Inês com Brás da Mata (cavalo) e Pero Marques (asno).

O poeta e dramaturgo português Gil Vicente (c. 1465-1537), que era ourives da corte, escreveu 44 peças teatrais, em português, em castelhano e bilíngues, que foram reunidas pelos filhos Luis Vicente e Paula, no ano de 1562, e editadas com o título de *Compilaçam de todas as obras de Gil Vicente*.

Crítico dos abusos de alguns membros do clero, da magistratura, do comércio, das artes, das profissões técnicas e da física (medicina), bem como de mulheres dissolutas, Gil Vicente (c.1565-1537) teve uma produção cênica que abrange temas tradicionais da Idade Média, bem como de elementos da antiguidade clássica evocados pelo Renascimento de matriz italiana. Em sua extensa obra teatral escrita e encenada para a corte portuguesa, Vicente retratou também a faceta popular de Portugal, com seus costumes, crenças, tradições, músicas, cantigas, danças, religiosidades, ditados e provérbios etc. Na vasta obra vicentina encontram-se os mais variados tipos:

E é animado e colorido o formidável desfile de rústicos pastores, camponeses, serranas, fidalgas, cômicos vilões, escudeiros esfomeados, almocreves, frades folgazões e libertinos, em longa série, mães e pais, freires, juizes, marinheiros, moços e moças, ciganas, soldados, alcoviteiras, médicos, bailadores, bobos, judeus, parvos, negros, mercadores, feiticeiros, astrólogos, aldeões ingênuos (ratinhos), damas “raparigas muito fantesiosas” e, como nos antigos Mistérios dramáticos, galhofeiros e espertos Diabos. (BRAGA, 1974, p. LVII).

Algumas peças teatrais de Gil Vicente, que tinham texto bilíngue - *Auto da Barca do Inferno* (1517), *Pranto de Maria Parda* (1522), *Auto de Inês Pereira* (1523) e *Auto da Mofina Mendes ou Mistérios da Virgem* (1534) - foram publicadas em folhas volantes, cujas edições príncipes se encontram na Biblioteca Nacional de Madri. Muitos textos têm ilustrações.

A análise da xilogravura do *Auto de Inês Pereira* (1523), de Gil Vicente, sua significação e seu simbolismo, será baseada nas reflexões de Roland Barthes (imagem e escrita) e de Martine Joly (figura de frontispício como linguagem específica).

2 | O FRONTISPÍCIO E SUA INTERPRETAÇÃO (BARTHES E JOLY)

Os elementos componentes do livro, nos séculos XV e XVI (tipografia, xilogravura/imagem/ilustração, acabamento, tipo de papel e impressão), tinham uma grande importância para a recepção da obra, a qual no período referido tinha elevado custo, apesar da expansão de possibilidade de impressão no modelo de Johann Gutenberg (1400-1468).

Conhecido como folha de rosto ou capa interna, o frontispício revela uma faceta da função social da arte, pois tem como objetivo atrair e informar o público. A elaboração dessa página inicial (ilustração e texto escrito), tem também uma função comercial e propagandística que visa levar o leitor a conhecer bem o conteúdo da obra, já que a mesma utiliza uma imagem ou mais para a construção do sentido do texto.

A imagem reflete a representação icônica de uma mensagem expressada pelo texto; e as xilogravuras/ilustrações/ pinturas no frontispício de uma obra atribuem sentido e orientam a leitura da obra.

O francês Roland Barthes (1915-1980) na obra, *Mitologias* (1957), afirma que “a imagem é certamente mais imperativa do que a escrita, impondo a significação de uma só vez”. (BARTHES, 2007, p. 201).

Segundo a francesa Martine Joly (1943-2016), em *Introdução à análise da imagem*, a análise da(s) figura(s) da folha de rosto pode “demonstrar que a imagem é de fato uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea; e que [...] por meio de signos particulares, propõe uma representação.” (JOLY, 1996, p. 48).

No caso específico, o da análise da xilogravura da folha de rosto do *Auto de Inês Pereira*, de Gil Vicente, é possível observar o papel da imagem no processo de significação e de criação artística que serve de apoio à compreensão de poéticas visuais e narrativas na concepção do ilustrador, do entalhador e do editor.

2.1 A arte visual da xilogravura

No verbete Gravura, do Dicionário crítico de arte, *imagem, linguagem e cultura*, a pesquisadora Ana Rodrigues esclarece que a técnica de xilogravura era praticada desde tempos antigos:

A gravura enquanto processo de incisão sobre uma determinada superfície para obter efeitos estéticos existe desde a pré-História, mas ganha um novo fôlego depois da 2ª metade do século XV, quando esta técnica passa a ser utilizada para criar uma matriz que possibilitará a multiplicação dessa mesma imagem, acompanhando a partir de então a história da imagem impressa. Na pré-História já se pode considerar ter existido a técnica da gravura, não só a partir dos meandros traçados sobre a argila, mas também dos pontos e das linhas paralelas ou cruzadas deixadas sobre placas de osso ou mesmo nas representações antropomorfas e/ou animalistas esculpidas na rocha [...]. (RODRIGUES, s.d., p. 1).

A técnica da xilogravura é um processo de impressão de ilustração, por meio do entalhe em madeira com auxílio de um objeto cortante, no qual é passado um rolo embebido em tinta que penetra nos talhos do artefato que depois é prensado em folha de papel, revelando a figura (carimbo em alto relevo).

O uso da ilustração impressa, como traço medieval europeu, que tinha matriz em madeira ou em cobre, reflete um processo de criação artística no âmbito da impressão de livros, que remete à cultura da imagem no processo sociocultural. A invenção da fotografia, no século XIX, e os decorrentes processos de impressão ultrapassaram a técnica da xilogravura. (XILOGRAVURA, s.d., p.1).

Na obra *A xilogravura antes de Albrecht*, Pamela Meneghetti evoca as origens e o método desta arte: O mais antigo método de impressão, que era originariamente feito em tecido, remonta às culturas da China, do Egito e do Império do Bizâncio. Tipos de ilustração de artefatos de panos originários da vasta cultura islâmica e bizantina

chegaram a Europa antes do século XIII.

O uso de xilogravura em papel, proveniente da China, já era conhecido na Itália desde o final do século XIII e na Alemanha no término do século XIV. Os artistas de xilogravuras eram pintores que desenvolveram moldes de impressão de alta qualidade artística. A popularização das gravuras em papel contribuiu para a diminuição da qualidade da fabricação, no século XV. Nesse período surgiu a maioria das obras, que eram de matriz sacra e que foram vendidas, geralmente, em instituições religiosas e monastérios. Infelizmente, nas obras dessa época não era identificado o seu autor. (MENEGETTI, s.d., p. 1).



Fig. 2- Processo de impressão de xilogravura (Final do século XV).

Quadro 1- Esboço da gravura.

Quadro 2- Utilização do buril para cavar o bloco de madeira que receberá a tinta.

Como forma de ilustrações para cartas de baralho e para livros, essa técnica de impressão começou a ser usada no final do século XV, principalmente em Nuremberg (Alemanha), com destaque para aquelas de autoria do pintor Michael Wolgemut (1434-1519), que foi o mestre de Albrecht Dürer (1471-1528).

Os grandes centros de produção de xilogravura em madeira e em cobre eram a Alemanha, a Itália e a França.

3 | DA ALEMANHA PARA PORTUGAL: A XILOGRAVURA NO SÉCULO XVI

O tipógrafo Valentim Fernandes (?- c.1519), nascido na Alemanha, na região da Morávia, depois de ter vivido em Sevilha, passou a morar em Lisboa, a partir de 1495. Nesse mesmo ano, em parceria com Nicolau da Saxônia, Fernandes, a pedido da rainha Dona Lianor, viúva de D. João II, imprimiu com xilogravuras, a obra *Vita Christi*, de autoria de Ludolo de Saxônia, que tinha sido escrita em latim, e traduzida para o português pelos freis Bernardo de Alcobaça e Nicolau Vieira.



Fig. 3 - *Vita Christi*, de autoria de Ludolo de Saxônia.

Ilustração de Valentim Fernandes (1495)

Em 1510, Valentim Fernandes editou uma versão portuguesa dos *Evangelhos e Epístolas*, dirigidos ao clero, os quais foram compilados por Guilherme de Paris, e traduzidos pelo tipógrafo Rodrigues Alves, baseado no texto impresso por Pablo Hurus, em Saragoça. (PERSONALIDADES, s.d., p. 1). Dois anos mais tarde, Fernandes organizou a impressão das *Ordenações* do rei D. Manuel (1469-1521), irmão de D. Lianor. (TERTULIABIBLIOPILA, s.d, p. 1).

Em 1518, o tipógrafo alemão publicou o seu último trabalho, o *Repertório dos Tempos*, e seu material de tipografia (caixas de tipos, gravuras, tarjas decorativas e prelos) foi vendido, depois de seu falecimento, pelos herdeiros ao impressor francês, German Gaillard, que montou uma tipografia, em Lisboa, no ano de 1519. Provavelmente, auxiliar de Fernandes, ele imprimiu *Missale secundum consuetudinem* e outras obras muito raras. Anos mais tarde, Gaillard montou a oficina tipográfica do Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra (1525), e foi honrado, no ano de 1530, por D. João III (1502-1557) com privilégios dos oficiais mecânicos da Casa Real. (PERSONALIDADES, s.d, p. 1).

Como a soberana e mecenas Lianor estava envolvida no projeto de publicação de obras religiosas, como *Vita Christi*, provavelmente, algumas obras de Gil Vicente foram impressas, por seu intermédio, na editora de Gaillard, e comercializadas em edições avulsas, conhecidas como folhas volantes, das quais algumas se encontram na Biblioteca Nacional de Madri.

4 | IMAGEM VISUAL DO AUTO DE INÊS PEREIRA, DE GIL VICENTE.

Gil Vicente teve o apoio da rainha Dona Lianor (1458-1525), viúva de D. João II, desde que apresentou, no dia 7 de junho de 1502, nos aposentos reais, diante de altos membros da corte, o *Auto da Visitação*. Era um texto natalino, que foi escrito como homenagem a João (III), filho recém-nascido de dona Maria e do rei D. Manuel I (1469-1521).

Muitas das peças vicentinas, que tinham temas cristãos e populares, foram encenadas com sucesso total no reinado de D. Manuel, irmão de D. Lianor, a qual era mecenas do escritor e ourives, de acordo com Segismundo Spina no prefácio *Esclarecendo*, nas *Obras-primas do teatro vicentino*, antologia por ele organizada. (SPINA, 1970, p.14).

No ano de 1522, o autor e ator já tinha se consagrado na corte portuguesa, como organizador de festas régias, bem como escritor de 22 peças teatrais que foram encenadas nos anos 1502 a 1521: *Auto da Visitação* (1502), *Auto Pastoral Castelhana* (1502), *Auto dos Reis Magos* (1503), *Auto de São Martinho* (1504), *Auto da Índia* (1509), *Auto da Sibila Cassandra* (1509), *Auto da Fé* (1510), *Auto dos Quatro Tempos* (1511 ou 1516), *O Velho da Horta* (1512), *Exortação da Guerra* (1514), *Quem tem farelos?* (1515), *Auto da Barca do Inferno* (1517), *Auto da Barca do Purgatório* (1518), *Auto da Barca da Glória* (1518), *Auto da Alma* (1518), *Auto do Deus Padre, Justiça e Misericórdia* (1519 ou 1520), *Auto da Fama* (1521), *Cortes de Júpiter* (1521), *Comédia da Rubena* (1521), *Pranto de Maria Parda* (1522) e *Dom Duardos* (1522).

Por causa de alguns detratores, que o acusavam de plágio e de apropriação de ideias alheias, por ter publicado inúmeras peças teatrais, o escritor concordou em receber um mote para a escrita de um novo texto. Tal informação está contida na publicação de *Compilação de todas as obras de Gil Vicente* (1562):

O seu argumento é que porquanto duvidavam certos homens de bom saber se o Autor fazia de si mesmo estas obras, ou se furtava de outros autores, lhe deram este tema sobre que fizesse: segundo um exemplo comum que dizem: mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube. E sobre este motivo se fez esta farsa. (MAIA, 1999, p. 61).

A jovem aldeã, Inês Pereira, protagonista da peça vicentina, sonhava com a vida na corte, com festas, com músicas, danças e conversas com rapazes discretos. Para a moça, a discrição expressava uma das “virtudes palacianas, ou seja, o saber, a educação e a finura”, segundo João Domingues Maia no artigo *Gil Vicente: crítico e atual* (MAIA, 1999, p. 58).

O *Auto de Inês Pereira* foi representado ao rei D. João III, Portugal, no Convento de Cristo, fundado pelo Grão-Mestre dos Cavaleiros Templários (1160), no ano de 1523, em Tomar. Desde o início do ano, por causa do perigo de contágio da peste, que grassava em Lisboa, a corte estava itinerante, passando por Barreiro, Almerim até chegar em Tomar, onde o soberano se reuniu com o capítulo geral da Ordem de

Cristo, na qual era o segundo Rei Grão-Mestre.

Interessante no frontispício da primeira edição do *Auto de Inês Pereira* é a indicação dos personagens com nomes: Inês Pereira, Lianor Vasques, alcoviteira, Latão e Vidal, judeus casamenteiros, e Pero Marques, o segundo marido de Inês. Brás da Mata, galanteador e elegante escudeiro, não tem seu nome mencionado. Na imagem, ele parece saltitante e com pose de mesuras. Inês segura uma flor de haste longa. Ambos se olham diretamente. As duas mulheres têm idades diferentes; a mãe é mais idosa e está meio encurvada.



Fig. 4- Escudeiro e Inês Pereira.

A indicação sobre a personalidade da moça protagonista segue: “*Entra logo Inês pereyra, y finge que esta lavrando em casa, y canta essa cantiga*”. A indicação de fingimento da jovem reflete sua personalidade de moça rebelde que deseja apenas folgar e se divertir, ao invés de se dedicar aos bordados e a outros afazeres domésticos, compatíveis às atividades de pessoas de sua modesta condição social. Cantando a moça reclama:

Inês- Renego deste lavar
e do primeiro que o usou!
Ao diabo que o eu dou,
que tão mau é de aturar!
Oh Jesus! Que enfadamento,
e que raiva e que tormento,
que cegueira e que canseira!
Eu hei de buscar maneira
d'algum outro aviamento. [...]
já tenho a vida cansada
de jazer sempre de um cabo.
Tôdas folgam, e eu não;
tôdas vêm e todas vão
onde querem, senão eu.
Hui! Que pecado é o meu
ou que dor de coração?

Esta vida é mais que mortal.
Sou eu coruja ou corujo,
ou sou algum caramujo
que não sai senão à porta? (VICENTE, 1970, p. 163 e 164).

Na xilogravura, Brás da Mata é apresentando como um homem elegante, que oferece um raminho de flores para Inês, adotando uma pose de mesura. Tal atitude pressupõe se curvar diante da dama com um leve deslocamento de seu corpo com a perna esquerda um pouco levantada (imagem em movimento).

O casal de jovens, que deseja se casar, conversa com olhos fitos entre si. O encontro entre os dois foi arranjado pelos judeus casamenteiros que a pedido da donzela foram a corte buscar um candidato adequado. Os sonhos de Inês em encontrar um candidato cortesão, que concordasse em viver uma aldeia, parecem ser inatingíveis. O candidato Brás era um farsante sem bens que chegou acompanhado pelo seu pajem, com o qual vivia na pobreza. Confiante em sua falácia, com mero objetivo de dar um golpe do baú, o jovem que se apresentava como escudeiro, sem o ser, inicia um discurso de sedução com doces e coloridas palavras:

Escudeiro- Antes que mais diga agora,
Deus vos salve, fresca rosa,
e vos dê por minha esposa,
por mulher e por senhora.
Que bem vejo
Nesse ar, nesse despejo,
mui graciosa donzela,
que vós sois, minha alma, aquela
que eu busco e que desejo.

Obrou bem a Natureza
em vos dar tal condição
que amais a discricção
muito mais que a riqueza. (VICENTE, 1970, p. 179 e 180).

Com atitude afetada e palavras adocicadas - “fresca rosa” e “graciosa donzela” -, Brás elogiava a si, enfatizando seus conhecimentos em leitura e escrita, nos esportes e na arte da viola:

Sei bem ler
e muito bem escrever,
e bom jogador de bola,
e quanto a tanger viola,
logo me ouvireis tanger. (VICENTE, 1970, p. 179 e 180).

Brás Mata dissimula, porém, que o instrumento musical não lhe pertence. De

fato, ele não dispõe de muitos meios de sobrevivência, conforme sincero relato de seu acompanhante.

Na xilogravura, ele aparece saltitante e com reverência oferece florezinhas à *Inês* que segura uma flor de haste longa. Ambos se olham diretamente. A moça foi instruída por sua mãe a representar um papel social: “não muito olhar,/ e muito chão o menear, porque te julguem por muda: porque a moça sesuda/ é ua perla para amar”. (VICENTE, 1970, p. 81). No entanto, não o faz, fita o escudeiro diretamente tal como aparece na ilustração.



Fig. 5- Lianor Vaz e Mãe.

No lado direito da xilogravura estão representadas duas senhoras casadas, Lianor Vasques e a mãe de *Inês*, um tanto curvada pela idade.

Exausta, a alcoviteira chega, pois encontrou um religioso feroso, que tentou de todas as formas seduzi-la, sem encontrar muita resistência. O encontro foi interrompido pela chegada de um estranho. Lianor narra: “ Quando viu revolta a boda,/ foi e esfarrapou-me toda/ o cabeção da camisa”. A mãe da moça lhe conta que: “Assim me fêz dessa guisa/ Outro, no tempo da poda. (VICENTE, 1970, p. 166).

CONCLUSÃO

A xilogravura do *Auto de Inês Pereira*, de Gil Vicente, evoca uma faceta cultural do século XVI: a técnica de entalhe e impressão com imagens de pessoas e das vestimentas de jovem cortesão galateador, de moça solteira e de mulher casada.

Trata-se de uma imagem que revela uma linguagem específica que cristaliza uma representação, segundo Martine Joly na obra *Introdução à análise da imagem* (JOLY, 1996, p. 48).

A imagem reflete a representação icônica de uma mensagem expressada pelo texto; e as ilustrações/ pinturas no frontispício de uma obra conferem sentido e orientam a leitura da obra. Segundo Martine Joly, a análise da(s) figuras da folha de rosto demonstra que a imagem é uma “linguagem específica e heterogênea” que tem uma representação.

Os primeiros versos da peça, que aparecem na folha de rosto - “*Entra logo Inês pereyra, y finge que esta lavrando em casa, y canta essa cantiga*” - , indicam que a protagonista é dissimulada, prenunciando a vida de aparência que gostaria de ter, inclusive usando o marido, como cavalgadura, para cometer adultério.

No desenvolvimento da ação do *Auto de Inês Pereira* reflete-se o argumento que os detratores de Gil Vicente lhe ofereceram para a escrita de uma nova obra “[...] mais/ quero asno que me leve, que cavallo que me derrube”. A mãe de Inês a adverte sobre seu interesse em homem discreto, com medidas da corte, e a aconselha a evitar um “cavalo” bem arreado e aceitar um homem mais simples, sem aparência chamativa, um “asno”:

Mãe - Pardeus, amiga, essa é ela:
“Mata o cavalo de sela
e bom é o asno que me leva”. (VICENTE, 1970, p.170).

Ao recusar os conselhos maternos, bem como o da alcoviteira que a tentavam convencer a se casar com o bem intencionado Pero Marques, Inês Pereira caiu nas garras de um malandro, sem recurso algum e machista. De forma amarga, aprendeu que as aparências enganam e concluiu:

Por usar de siso mero
asno que me leve quero,
e não cavalo folão;
antes lebre que leão,
antes lavrador que Nero. (VICENTE, 1970, p. 191).

Em um curto processo de aprendizagem, a viúva Inês decidiu contrair matrimônio com o honesto Pero, mas abusou de sua confiança, pois queria encontrar com um antigo pretendente, um ermitão sensual. Sem pudor algum, ela pediu a companhia do devotado marido para chegar a ermida e ter um encontro com o futuro amante. A caminho, eles teriam de passar por um rio, e para evitar friagem foi carregada:

Inês - E levar-me-eis ao ombro,
não me corte a madre o frio.
Põe-se Inês Pereira às costas do marido, e diz:
Marido assim me levade! (VICENTE, 1970, p. 194).

Diante da cena inusitada, que expressa a devoção e cuidado do cônjuge, Inês se aproveita dele, utiliza sua força física e sua energia emocional com a intenção de ser infiel.

A imagem do asno, que carrega uma mulher, a qual tinha levado tombo de um cavalo, e que foi anunciada no frontispício, se materializa na cena final do auto vicentino: Inês Pereira, carregada nas costas por Pero Marques, indo a encontro do “ermitão de cupido”. A cena revela, conforme escreveu Roland Barthes, em *Mitologias*,

que: “a imagem é certamente mais imperativa do que a escrita, impondo a significação de uma só vez”. (BARTHES, 2007, p. 201).

Como a imagem do mote é muito plástica e objetiva, seria interessante perguntar porque o editor não o escolheu como tema de ilustração impressa. Provavelmente, a infidelidade feminina, em uma época na qual se esperava da mulher fidelidade, recato e submissão ao cônjuge, o casamento com um marido discreto e a infidelidade com um religioso, jamais encontraria compreensão na sociedade e muito menos se tornaria tema de xilogravura.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Mitologias*. 3. Ed. Trad. de Rita Buoggermino et alii . Rio de Janeiro: Difel, 2007.

BRAGA, Marques. *Gil Vicente*. In: GIL VICENTE. *Obras completas*. Prefácio e notas de Marques Braga. 5. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1974. p. IX a LXXIV.

GIL VICENTE. *Auto da Barca do Inferno. Farsa de Inês Pereira. Auto da Índia*. Estabelecimento de textos, apresent., notas e caderno biográfico de João Domingues Maia. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MAIA, João Domingues. Gil Vicente: crítico e atual. In: GIL VICENTE. *Auto da Barca do Inferno. Farsa de Inês Pereira. Auto da Índia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 57-90.

MENEGHETTI, Pamela. *A xilogravura antes de Albrecht Dürer*. Disponível em: <<http://pamelameneghetti.blog.com/formas-de-arte/plastica-bidimensional/gravura/historia/>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

MICHAELIS, Carolina. *Notas Vicentinas*: Preliminares de uma edição crítica das obras de Gil Vicente. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1912.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Trad. de Marina Appenzeller. 12.ed. São Paulo: Papyrus Editora, 1996.

HISTÓRIA DA ORDEM MILITAR DE CRISTO. Disponível em: <<http://www.ordens.presidencia.pt/?idc=120>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

PERSONALIDADES. Disponível em: <<http://www.imultimedia.pt/museuirtpress/port/persona/e-f.html>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

RODRIGUES, Ana. Gravura, In: DICIONÁRIO CRÍTICO DE ARTE, IMAGEM, LINGUAGEM E CULTURA. Fundação CoaParque. Disponível em: <<http://www.artecoa.pt/index.php?Langua ge=pt&Page=Saberes&SubPage=ComunicacaoELinguagemArte&Menu2=Autores&Slide=98>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

SPINA, Segismundo. *Esclarecendo*. In: VICENTE, Gil. *Obras-primas do teatro vicentino*. Edição org., prefaciada e coment. de Segismundo Spina. São Paulo: Difusão Europeia do Livro; Edusp, 1970. p. 5-31.

TERTULIABIBLIOFILA. Disponível em: <http://tertuliabibliofila.blogspot.com.br/2009_08_01_archive.html>. Acesso em: 3 fev. 2019.

TIPOGRAFIA. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tipografia>>. Acesso em: 3 mai. 2013.

VICENTE, Gil. *Farsa de Inês Pereira*. In: _____. *Obras primas do teatro vicentino*. Introd., org., e

comentários de Segismundo Spina. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. p. 161-195.

XILOGRAVURA. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Xilogravura>>. Acesso em: 3 mai. 2019.

ICONOGRAFIA

Fig. 1- Frontispício da peça teatral *Auto de Inês Pereira* (Século XVI). Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7c/Auto_de_In%C3%AAs_Pereira_de_Gil_Vicente.jpg>. Acesso em: 3 mai. 2019.

Fig. 2- Fig. 2- Processo de impressão de xilogravura (Final do século XV). Quadro 1- Esboço da gravura. Quadro 2- Utilização do buril para cavar o bloco de madeira que receberá a tinta. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Xilogravura>. Acesso em: 3 mai. 2019.

Fig. 3- *Vita Christi*, de autoria de Ludolo de Saxônia. Ilustração de Valentim Fernandes (1495). Disponível em: <http://www.tipografos.net/historia/fernandes-valentim.html>. Acesso em: 3 mai. 2019.

Fig. 4- Escudeiro e Inês. Fig. 5- Lianor Vaz e Mãe. Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7c/Auto_de_In%C3%AAs_Pereira_de_Gil_Vicente.jpg>. Acesso em: 3 mai. 2019.

A MONTAGEM DE “A HISTÓRIA DO SOLDADO”, DE IGOR STRAVINSKY, EM GOIÂNIA/GO: A RELAÇÃO ENTRE MÚSICA, ENCENAÇÃO E MITO NA CONSTRUÇÃO DO ESPETÁCULO

Saulo Germano Sales Dallago

E-mail: sauloator@uol.com.br

Instituição de Origem: UFG

Atuação profissional: Professor

RESUMO: Este estudo pretende investigar pontos de contato entre a obra “A História do Soldado” (1918), de Igor Stravinsky e C. F. Ramuz, e obras do período artístico conhecido como romantismo alemão, como os dramas musicais de Richard Wagner e o drama “Fausto”, de Goethe. Abordando as narrativas da cultural oral que deram origem a estas obras, intenciona buscar as mitologias das diferentes culturas que serviram de inspiração a estas criações, e as possíveis analogias entre as mesmas. Por outro lado, parte-se também do conceito de obra de arte híbrida, uma vez que congrega diferentes linguagens estéticas, como a música, o teatro e a dança, para analisar trechos da montagem do espetáculo realizada em Goiânia no ano de 2018, tendo como pano de fundo as teorias sobre a Obra de Arte Total, de Wagner.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Cena; Dramaturgia; Mitologia; História

THE COMPOSITION OF "SOLDIER'S TALE", BY IGOR STRAVINSKY, IN GOIÂNIA: MUSIC, SCENE AND MYTH IN THE CONSTRUCTION

OF A HYBRID ARTWORK

ABSTRACT: This study intends to investigate points of contact between Igor Stravinsky and CF Ramuz's work "Soldier's Tale" (1918) and works of the artistic period known as German romanticism, such as Richard Wagner's musical dramas and the drama "Faust", by Goethe. Approaching the oral cultural narratives that gave origin to these works, it intends to look for the mythologies of the different cultures that served as inspiration to these creations, and the possible analogies between them. On the other hand, it is also part of the concept of a hybrid artwork, since it brings together different aesthetic languages, such as music, theater and dance, to analyze excerpts from the assemblage of the spectacle held in Goiânia in 2018, having as backdrop the Wagner's Theories about Total Artwork.

KEYWORDS: Music; Scene; Dramaturgy; Mythology; History

INTRODUÇÃO

Criada em 1918 por Igor Stravinsky (1882 – 1971), a composição “A História do Soldado” traz a peculiaridade de, numa mesma obra, lançar mão de linguagens artísticas diversas, como a dança e o teatro, além da própria música, para contar as peripécias de um soldado em seu retorno para casa. Na montagem do espetáculo

cênico musical realizada para o projeto 3ª Mostra de Música Erudita de Goiás (março e abril de 2018), contando com a participação de profissionais ligados à Escola de Música e Artes Cênicas da UFG (EMAC/UFG), foi utilizada, para a estruturação das cenas e narrativa, uma livre tradução do roteiro original em francês para o português, a qual pude, enquanto diretor teatral do espetáculo, modificar e adaptar, também contando com o auxílio da direção musical, que ficou a cargo do professor e maestro Carlos Costa. Neste estudo, pretendo analisar alguns trechos desta montagem, tendo como referência, além do texto do espetáculo, estudos sobre a peça de Stravinsky, examinando como se deu a concretização desta importante obra do compositor russo em nossa representação, tendo como pano de fundo também as possíveis influências e inspirações que levaram o músico a produzir o texto desta peça, além de semelhanças entre a mesma e outras importantes obras da dramaturgia ocidental.

DESENVOLVIMENTO

A obra “A História do Soldado” possui, em seu germen, a hibridização de diferentes linguagens artísticas – não à toa, é classificada como “ballet narrado” por alguns autores, como Fausto Borém (2001), que nos traz a informação sobre a adaptação do roteiro do espetáculo, realizada pelo compositor suíço Charles Ferdinand Ramuz, a partir de narrativas e histórias contadas por Stravinsky. A música, a encenação, a narrativa e a dança são utilizadas pelos autores para compor a peça que, além das questões artísticas propriamente ditas, tem como pano de fundo uma Europa arrasada pela Primeira Guerra Mundial, não se furtando, assim, em converter-se também como metáfora dos tempos políticos sombrios vividos pelos artistas naquele momento histórico.

Também historicamente falando, a tentativa de produzir obras de arte que congregassem várias linguagens artísticas sempre perpassou diferentes períodos da história da arte ocidental. Baseando-se na Tragédia Grega, o compositor alemão Richard Wagner (1813 – 1883) desenvolveu o conceito de Obra de Arte Total, criando obras híbridas entre as artes dramáticas e a música. Sendo assim,

O ideal que domina a estrutura formal da obra de arte de Wagner é a unidade absoluta entre drama e música, considerados como expressões interligadas de uma única ideia dramática – ao contrário do que sucede na ópera convencional, onde o canto predomina e o libreto é um mero suporte da música. O poema, a concepção dos cenários, a encenação, a ação e a música são encaradas como aspectos de uma estrutura total, ou *Gesamtkunstwerk*. Wagner assim se tornou o maior representante da ópera romântica alemã, ao criar o drama musical, um novo modelo de ópera (GROUT; PALISCA, 2007, p. 646).

Assim, Richard Wagner procurou valorizar igualmente a música e a poesia dramática em sua obra, aprofundando-se tanto nos aspectos da composição musical quanto da concepção cênica, e deixando um legado artístico que serviria de mote

e inspiração para diversas vanguardas estéticas posteriores. Embora afastados cronologicamente e geograficamente, Wagner e Stravinsky foram compositores que ousaram ir além do aparato musical em suas obras, convocando as artes dramáticas como parceiras e partícipes em suas criações. Entretanto, como veremos a seguir, não apenas do ponto de vista estético podemos encontrar semelhanças entre ambos, mas também ao olharmos sobre o prisma do material que serviu de base para suas criações cênico/musicais.

Wagner, como um dos grandes representantes da estética do Romantismo na Alemanha, buscou como inspiração para suas óperas (ou dramas musicais) revisitar narrativas míticas e contos populares ocidentais, principalmente germânicos. Uma de suas mais famosas composições, a série de quatro óperas intitulada “O Anel dos Nibelungos”, tem como precursoras histórias lendárias alemãs a respeito do mitológico guerreiro Sigfried, reunidas no conto “A Canção dos Nibelungos”, de autor desconhecido. Então, a partir de narrativas orais seculares colhidas e reunidas numa obra escrita, Wagner pôde entrar em contato com a mitologia nórdica e, desta forma, reescrevê-la e adaptá-la em sua própria obra dramática.

De forma semelhante, Igor Stravinsky retira as ações dramáticas contidas em “A História do Soldado” de contos folclóricos eslavos reunidos por Alesandr Afanasiev (1826 – 1871), que narram histórias sobre a relação entre soldados e o Diabo. Além disso, em relação a parte estritamente musical da obra, elabora a partitura instrumental tendo como suporte lembranças pessoais e imagens oníricas, reunidas e organizadas com a fundamental contribuição do também compositor C. F. Ramuz (BORÉM, 2001).

Em Campbell (1990), temos o artista como aquele com a capacidade de manter os mitos vivos, através da mitologização do meio ambiente e do mundo. As experiências estéticas produzidas pelos artistas, pessoas sensíveis à poesia do universo, chegam até o povo, que responde a ela, constituindo assim uma interação capaz de modelar uma tradição.

Para Benjamin (1994) os grandes narradores de histórias orais, possuindo raízes junto ao povo, respondiam com suas histórias a uma emergência provocada pelo mito: os contos de fada, oriundos dos primeiros narradores, demonstram histórias onde é possível aprender com os exemplos dos personagens, espécies de “conselheiros” que, através de seus feitos, mostram à humanidade como reagir e enfrentar as forças do mundo mítico. Desta forma, podemos enquadrar as origens de “A História do Soldado” junto a este universo mítico, oriundo de histórias da tradição folclórica eslava, e a ascensão e queda do herói como uma espécie de aconselhamento exemplar a partir da narrativa mítica.

Entretanto, não é exclusiva da cultura eslava a relação entre seres humanos e seres malignos, via de regra representados pela figura do próprio Diabo. Ao longo de toda Idade Média, na Europa, narrativas fantásticas sobre encontros entre homens e demônios povoaram os campos e cidades, circulando nas mais diferentes e distantes regiões, e em grande parte versando sobre a tentativa de obtenção de poder e riqueza

em troca da entrega da própria alma ao príncipe das trevas ou a seus emissários. Servindo-se de uma destas narrativas, outro grande representante do Romantismo Alemão, o escritor e filósofo Johann Wolfgang von Goethe (1749 – 1832) escreveu uma das obras mais importantes da literatura ocidental: o drama trágico “Fausto”.

Segundo Jaeger (2007) “Fausto” teve uma primeira versão publicada, como fragmento, em 1790, e uma versão final publicada postumamente após 1831. O drama goethiano traz a figura de Doutor Fausto como uma espécie de cientista que, ávido por obter todo o conhecimento do mundo e, com isto, realizar seu desejo pleno de felicidade, aposta sua alma com Mefistófeles (o próprio Diabo). Ainda conforme Jaeger:

Desde o século XVI, a história de Fausto vem se configurando como um tema popular com variações específicas de cada época, não apenas na literatura, mas também na música [...] O drama goethiano sempre ofereceu às diferentes épocas o modelo literário para a elucidação da respectiva auto-imagem mediante um questionamento tipicamente fáustico: quão longe podemos ir na satisfação de nossas necessidades? Haveria um limite à nossa aspiração por felicidade, riqueza e domínio? Caso haja esse limite, onde começaria o pacto demoníaco? (JAEGER, 2007, p. 317).

Da mesma forma que “A História do Soldado”, a inspiração para a dramatização da história do Doutor Fausto por Goethe remonta a tempos antigos e narrativas fantásticas e míticas: antes dele, o dramaturgo inglês Christopher Marlowe (1564 – 1593) já havia escrito a tragédia “A trágica história da vida e morte do Doutor Fausto” (em 1592, provavelmente), tendo como base o livro *Faustbuch*, do escritor alemão Johann Spiess. Por sua vez, a primeira obra escrita abordando a lenda do cientista que negocia sua alma com o demônio baseia-se em histórias sobre um suposto Johann Georg Faust, que teria vivido na Alemanha entre 1480 e 1540, e se tornou malvisto por exercer a arte da magia, granjeando aversão tanto pela Igreja Católica quanto por seguidores da Reforma Protestante encabeçada por Martinho Lutero (1483 – 1586). As narrativas a respeito deste personagem serviram de exemplo didático pelos últimos em diversas referências – inclusive, coube aos pastores protestantes instituir a relação entre Fausto e Mefistófeles, com o pacto entre ambos e outros detalhes do mito fáustico (NERY, 2012).

Voltando a Stravinsky, em sua obra, temos a personagem de um soldado que, retornando da guerra para sua terra natal, se depara com um caçador de borboletas – em verdade, o Diabo disfarçado. Este, após assistir ao soldado tocar seu violino, oferece a troca do instrumento por um livro que seria capaz de produzir riquezas infinitas. Mesmo que hesitante num primeiro momento, sentindo-se desconfiado por uma negociação tão desigual, o soldado acaba por ceder a oferta demoníaca, entregando seu violino. Entretanto, não satisfeito com a posse do instrumento, o Diabo convida o soldado a ir com ele, para ensiná-lo a tocar o violino e desfrutar de três dias de descanso e luxo, após os quais poderia perfazer o tão esperado retorno

para casa.

Transcorridos os três dias, o Diabo então finalmente leva o soldado de volta para casa, mas este é ignorado por todos conhecidos pelas ruas de sua cidade, percebendo com isto que haviam se passado não três dias, e sim três anos, e que ninguém mais o reconhecia. Furioso, tenta renegociar a posse do violino com o Diabo, mas este não aceita desfazer o combinado, deixando o soldado solitário com o livro. Sem ter outra alternativa, o soldado passa a folhear as páginas, gerando cada vez mais riqueza e tornando-se possuidor de grande soma em dinheiro. Porém, todo o tesouro obtido não é capaz de lhe trazer felicidade e, percebendo isso, diz o seguinte solilóquio:

S – Ah!!! Meus fins-de-semana, minhas noites de sábado, quando as moças regavam o jardim... As meninas brincavam de cabra cega, a gente atravessava o portão, sentava-se na relva, tomava um refresco. Ah! As coisas simples, as únicas que falam ao coração. Eles não têm nada e têm tudo, e eu, que tenho tudo, nada tenho!!! Nada, nada, e não posso voltar atrás. Satã, você me roubou!!! O que fazer? Será que o livro explica? Ei livro, pode me responder o que fazer para ser feliz??? O que fazer para nada ter??? Você deve saber... o que fazer para retroceder???

Assim, vemos que a pergunta inevitável fáustica, a respeito de quão longe podemos ir para obter a satisfação de nossos desejos, é respondida de forma retrospectiva pelo soldado: a felicidade estava ali o tempo todo, mas o desejo por poder e riqueza fez com que a mesma se perdesse. Stravinsky, com seu texto, demonstra que a ambição desmedida é a razão da queda do homem diante das tentações diabólicas, e que mais vale a posse de um simples violino (simbolizando, claro, a própria alma do herói) do que todas as riquezas terrenas.

Importante salientar que, na composição da obra músico-literária, o autor russo e C. F. Ramuz escolhem a música “Pequena Ária do Soldado” como acompanhamento para o solilóquio supracitado do personagem principal. Não à toa, a mesma música já havia sido interpretada anteriormente no drama, justamente quando da primeira vez que o soldado se relaciona com seu violino, provocando a intervenção do Diabo: ciente da felicidade inigualável que o instrumento trazia ao seu dono, o ser demoníaco se dispõe a retirá-la, através da retirada do violino, da vida do pobre homem. O acompanhamento musical, neste trecho, acaba por reforçar as palavras do soldado, remetendo aos tempos passados de alegria e simplicidade, antes de toda e qualquer riqueza extraordinária, incapaz de fazê-lo feliz.

Em nossa encenação da peça do compositor russo, buscamos valorizar o trecho supracitado construindo a cena do soldado, lamentando-se pela perda do violino, de forma a denotar sua tristeza e arrependimento. A cena se inicia com a personagem sentada no palco, logo após o já citado momento em que o Diabo sai com o violino e o deixa com o livro. Tendo o livro nas mãos, fonte inesgotável de riquezas, o soldado seguir olha para ele, dirigindo-se diretamente para a plateia ao lembrar seus

¹ Trecho da livre adaptação realizada pela direção cênica do espetáculo apresentado na 3ª Mostra de Música Erudita do Estado de Goiás.

tempos de alegria. Apenas no final do solilóquio, onde a “Pequena Ária do Soldado” já cessou (assim como suas lembranças de um passado feliz), o mesmo dirige seu olhar e texto ao objeto, na esperança de que o livro possa ajudá-lo: não obtendo qualquer resposta, num gesto desolado, abandona o livro de lado, assumindo uma postura cabisbaixa e soturna.

Continuando a história, após o trecho supramencionado, o Soldado é mais uma vez ludibriado pelo Diabo que, disfarçado como uma velha negociante, oferece-lhe o violino novamente. Com ele em mãos, o Soldado tenta produzir algum som, mas não consegue, jogando em seguida o instrumento fora e também o livro. Parte então numa jornada por outras terras, outros caminhos, até chegar a um reino onde a Princesa encontra-se extremamente doente e, o Rei, seu pai, promete a mão da filha em casamento àquele que conseguir curá-la. O Soldado então decide tentar agir para recuperar a saúde da moça, apresentando-se como médico militar, mas imediatamente após sua chegada ao palácio o Diabo retorna, portando o violino e declarando ao protagonista que o instrumento seria a única forma de curar a Princesa.

Aqui cabe interromper a descrição do roteiro da história para pontuar outro aspecto sobre a montagem do espetáculo realizada por professores, alunos e ex-alunos da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. Este diz respeito à nossa interpretação e construção da personagem do Diabo, onde, a partir de uma releitura da obra original, na qual o mesmo aparece como um Caçador de Borboletas, procuramos introduzir elementos da cultura popular brasileira, transformando o antagonista na figura folclórica e mítica do “Homem da Cobra”, inspirado nos andarilhos e caixeiros viajantes que habitaram por muitos anos os caminhos dos sertões brasileiros, capazes de convencer e ludibriar qualquer pessoa mais incauta com seus discursos e argumentações. Na confecção do figurino, da parte do prof. Guilherme Oliveira, serpentes de espuma foram costuradas nos bolsos e gola da indumentária, além da presença de uma cobra coral bordada na parte da frente da camisa do Diabo – que portava, também, pequenos chifres escuros mal disfarçados, brotando por entre os cabelos do ator, além de uma caixa de madeira nas mãos, simbolizando os caixotes que os andarilhos negociantes levavam com seus produtos de comércio.

Sobre a formação da orquestra e do elenco do espetáculo, na composição de Stravinsky, Fausto Borém nos conta:

A Primeira Guerra Mundial não apenas influenciou o conteúdo estético de A História do Soldado, mas também impôs a Stravinsky uma economia de meios orquestrais, que passa a caracterizar sua música desse período em diante. Nessa obra, idealizada para um grupo itinerante, ele reduziu a orquestra sinfônica a apenas sete instrumentos (violino, contrabaixo, clarineta, fagote, trompete, trombone e bateria), procurando manter os timbres característicos e larga tessitura de cada família orquestral. Por outro lado, a tradicional e numerosa companhia de danças russa, à qual estava acostumado, foi reduzida a uma bailarina somente, acompanhada por um narrador e dois atores. As versões desta obra para concerto, ainda mais econômicas, geralmente não incluem a bailarina (Stravinsky, 1988) e, em forma de suíte, mesmo os atores e o narrador (BORÉM, 2001, p. 134).

Em nossa representação, a conjunto de músicos foi estritamente mantido, porém fizemos adaptações na parte teatral em relação ao roteiro original do compositor russo. Optamos por substituir a figura da Bailarina por uma atriz, intérprete da Princesa, embora mantendo, em seu figurino e ações físicas, a postura, leveza e candura de uma dançarina clássica. Quanto aos intérpretes masculinos, além dos dois atores que deram forma ao Diabo e ao Soldado, mantivemos também a fundamental figura do Narrador, por mim interpretado, que liga as várias fases da história e tem maior participação de falas conjugadas com a música.

Sobre o ajuste entre texto e sonoridade, vale citar também um trecho do espetáculo em que, originalmente contando com a narrativa (e, como pudemos ver em algumas montagens nacionais e internacionais pelo site YouTube, também com falas dos personagens), optamos por desenvolver apenas com a mímica, deixando a cargo das ações físicas dos atores a expressão e comunicação da cena. Trata-se do trecho na sequência do anteriormente descrito, após a chegada do Diabo ao palácio do Rei em posse do violino: vendo-se sem alternativas, o Soldado tem uma ideia e desafia o Diabo para um jogo de cartas, no qual propositadamente vai perdendo todas as partidas, e conseqüentemente o seu dinheiro, e ao mesmo tempo consegue embriagar o Diabo, recuperando seu violino. Acompanhado pela música “Pequeno Concerto”, que no original é tocada após o término do jogo entre as personagens, como símbolo do triunfo do Soldado, e também pela fala do Narrador, que conta à plateia sobre o desenrolar da partida em que o Soldado engana o Diabo para recuperar seu violino, nossa montagem optou por encenar o jogo mimicamente, sem falas das personagens ou Narrador, demonstrando a constante embriaguez do Diabo e a esperteza do Soldado em entregar seu dinheiro após cada derrota e dar cada vez mais bebida a seu adversário com gestos, olhares e ações físicas. Assim, o “Pequeno Concerto” passou a integrar a cena, fornecendo ritmo e dinâmica para a movimentação das personagens, que só se encerra ao final da música, a qual continua sendo, assim como no original, a metáfora sonora da reconquista do violino pelo Soldado.

Após a derrota do Diabo pelo Soldado, o mesmo consegue, em posse do violino, curar a Princesa, cumprindo então seu destino de desposar a mesma e tornar-se o Príncipe do reino. Entretanto, o Diabo volta a ataca-los, sendo derrotado pelo poder do violino. Os amantes retiram-no do palco, arrastado pelas patas, e após isto:

O Soldado e a Princesa permanecem abraçados no palco enquanto o Diabo, derrotado, inexplicavelmente, reúne forças e retorna sorrateiramente, na Canção do Diabo, para anunciar sua vingança. Pode-se pensar, aqui, num paralelo entre o texto e a música. Como se abraçam o Soldado e a Princesa, se abraçam também as linhas do contrabaixo e do violino, formando o acorde perfeito de Dó maior, que atravessa todo o movimento em ostinato. Ao mesmo tempo, assim como o Diabo que ressurgue, melodias contrastantes e impositivas no trombone e no trompete intervêm perturbadoramente (BORÉM, 2001, p. 138).

Retomando as discussões iniciais deste estudo, acerca de Wagner e o conceito

de Obra de Arte Total, veremos que, embora Stravinsky não componha exatamente um drama musical ao estilo wagneriano, consegue atingir com seu musical, tendo também como grande referência e influência histórias retiradas do universo mítico, alguns objetivos almejados pelo músico alemão quando da elaboração de sua obra operística. Em sua “História do Soldado”, Stravinsky aproxima-se do ideal wagneriano, que “Tornaria o som visível e a luz audível. Unido o som e a luz, invisível e o visível, o sujeito e o objeto; criaria um drama mais elevado” (ROSENFELD, 1985, p. 43).

Como dito anteriormente, nenhum personagem se relaciona tanto com a música quanto o Narrador, uma vez que vários de seus textos são ou acompanhados ou intervalados por melodias. Talvez o maior exemplo esteja na primeira canção do espetáculo, a “Marcha do Soldado”, repetida por mais duas vezes ao longo do concerto (a primeira na cena inicial do espetáculo, demonstrando o retorno do mesmo para casa; a segunda, após permanecer por três dias com o Diabo, chegando finalmente à sua terra natal e notando que havia se passado muito mais tempo do que imaginara; e, finalmente a terceira, que embora tenha diferenças musicais em relação às duas anteriores, traz também o Soldado marchando sem rumo, até encontrar o reino da Princesa acamada), e sempre acompanhada pelo texto do Narrador. Nesta Marcha, há três momentos em que a orquestra toca trechos mais suaves para que a plateia possa ouvir os textos do Narrador, que aludem à longa caminhada do Soldado. Desta forma, o trabalho de montagem da cena teve bastante atenção para harmonizar os momentos de música forte, música suave e textos, além da própria caminhada perpetrada pelo intérprete do Soldado pelo palco, simbolizando sua extensa jornada – unindo, assim, o invisível e o visível, o sujeito e o objeto, a música e o texto-encenação.

Posteriormente ao retorno do Diabo ao palco para amaldiçoar o casal de enamorados e anunciar sua vingança, dizendo que se algum dia os dois cruzassem a fronteira ele retomaria o controle sobre o violino e o protagonista, deixa o palco e os dois a sós. Então, o Soldado e a Princesa se abraçam, deixam também o palco, e dão lugar à fala do Narrador, cujo texto é:

N – Não se pode querer tudo ao mesmo tempo. Impossível viver no passado e no presente. É preciso saber escolher e não tudo querer obter. Pois a verdadeira ventura é uma somente.²

Este trecho da narrativa é precedido da música “Grande Coral” que, assim como a “Marcha do Soldado”, possui intervalos para que haja textos dos personagens intercalados à melodia – a diferença, entretanto, é que enquanto na “Marcha” a orquestra toca de forma mais suave nos momentos de fala dos atores, aqui os músicos tocam apenas nos momentos em que o texto não está sendo declamado pelos atores, perfazendo então um total de seis partes musicais, intercaladas por cinco partes narradas e/ou interpretadas. Neste momento, além dos textos do Narrador, vemos o

2 Trecho da livre adaptação realizada pela direção cênica do espetáculo apresentado na 3ª Mostra de Música Erudita do Estado de Goiás.

diálogo entre a Princesa e o Soldado, na qual esta tenta convencer o marido a voltar à sua terra natal, ao que ele aquiesce.

Para Fausto Borém:

Após a Canção do Diabo, a expectativa do público é dirigida para uma luta final entre o Soldado e o Diabo, pois este, que já fôra derrotado uma vez, retorna à cena novamente. Entretanto, ao invés de tornar-se uma moldura musical para preparar essa ação, o Grande Coral nos surpreende com uma guinada repentina e determinante - um anticlímax - para a conclusão da História do Soldado. O Soldado, que vencia a luta contra o Diabo, entrega-se inexplicavelmente, sem lutar. A escolha do coral luterano como modelo para o Grande Coral revela o senso crítico de Stravinsky em relação a valores contraditórios àqueles pregados pela Igreja, revelando temor, obediência cega e passividade. Valores que, eventualmente, poderíamos especular, sublinhavam o ir e vir dos cidadãos na Europa daquele período. O mesmo gênero musical sacro, que foi usado para expressar amor e serenidade no Pequeno Coral, é usado aqui para articular a virada arbitrária da História do Soldado. A grandiosidade e pompa no início do Grande Coral gradualmente dá lugar a um sentimento de frustração, ao mesmo tempo em que se revela a posição de submissão e resignação do Soldado de não retornar ao aconchego de sua casa e à mãe, e de não permanecer ao lado de sua amada, a Princesa (BORÉM, 2001, p. 140 e 141).

Em nossa montagem, após este trecho de diálogo e narração intercalado pela harmonia do “Grande Coral”, o Soldado e a Bailarina cruzam o palco diversas vezes, demonstrando sua jornada até a terra natal do herói. Entretanto, ao chegarem até a fronteira do reino, assim como o Diabo havia anunciado, a Princesa se vê apartada de seu Príncipe. No texto de Stravinsky, o Narrador cita que, após este encontro, o Diabo “começou a tocar a Marcha Triunfal do Diabo” – fiéis à dramaturgia, estruturamos a cena de forma que, imediatamente após o texto do Narrador, a orquestra atacasse a música final do espetáculo, com o Soldado passando a ser controlado pelo ser maligno, possuidor do violino. O Diabo leva o Soldado consigo, que caminha como um autômato controlado por fios invisíveis, enquanto a Princesa avança até o proscênio, despedindo-se melancolicamente de seu amado com um aceno.

CONCLUSÕES

A partir da estreia do espetáculo, que se deu em 06/04/2018, pudemos perceber outras possibilidades de intervenção dramática na música, e vice-versa. Um exemplo é o trecho, logo ao início, em que o Soldado está afinando o violino, e no mesmo instante o violinista da orquestra passa o arco por seu instrumento, provocando o ruído da afinação do mesmo. Esta cena não havia sido marcada pela direção cênica ou musical, mas num momento de sintonia entre o ator e o músico surgiu, assim como esperamos, com mais apresentações e amadurecimento do espetáculo, aprofundar as relações cênico-musicais do mesmo. Outrossim, estudos suplementares também sobre as possíveis influências de Stravinsky e C. F. Ramuz, seja pelo Romantismo Alemão ou por narrativas míticas da cultura popular oral, merecem ser produzidos,

buscando na História e nas Artes obras que compartilhem parâmetros semelhantes a esta tão importante composição – que, conforme os autores em sua estreia, tratava-se de um entretenimento “para ser lido, representado e dançado”.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. São Paulo: vl. 1, Ed. Brasiliense, 1994. 254 p.

BORÉM, Fausto. O anticlímax da História do Soldado de Stravinsky: proporção, coerência harmônica e relação texto-música na sequência Pequeno Coral, Canção do Diabo e Grande Coral. Em Pauta, Porto Alegre, V. 12, N. 18/19, p. 131-154, abril/novembro 2001.

CAMPBELL, Joseph. O Poder do Mito. São Paulo: Palas Athena, 1990. 246 p.

GROUT, Donald; PALISCA, Claude. História da Música Ocidental. Lisboa: Gradiva, 2007. 749 p.

JAEGER, Michael. A aposta de Fausto e o processo da Modernidade. Figurações da sociedade e da metrópole contemporâneas na tragédia de Goethe. Estudos Avançados. São Paulo, 21 (59), p. 309-322, 2007.

NERY, Antônio Augusto. Primórdios do Mito Fáustico: o Faustbuch e o Fausto de Christopher Marlowe. In: MAGALHÃES, Antônio Carlos de Melo. O demoníaco na literatura [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2012. P. 47-61.

ROSENFELD. Anatol. Teatro Moderno. São Paulo: Perspectiva, 1985. 249 p.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR NO ENSINO DE MÚSICA

Eliane Hilario da Silva Martinoff

Universidade Municipal de São Caetano do Sul,
Curso de Pedagogia.
São Caetano do Sul, SP.

RESUMO: O presente estudo buscou encontrar os pontos principais no processo histórico de transformação do ensino de música especialmente a partir da década de 1970, a fim de esclarecer as prováveis consequências para os dias atuais. A indagação que deu origem a essa pesquisa é: qual o papel desempenhado pela disciplina música na escola pública brasileira durante a vigência da Lei 5.692/71 e quais as possíveis consequências para seu ensino na atualidade? A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, seguindo o modelo proposto pelo historiador francês Dominique Julia (2001) que defende a ideia de que o estudo da cultura escolar é uma forma valiosa para se conhecer a história da educação. Observou-se o lugar frágil e a função secundária destinada à arte e, mais especificamente à música na escola pública a partir desse período e até a atualidade, devido ao estabelecimento da “cultura da música como lazer”. Concluiu-se que a música pode continuar presente nas festas e comemorações escolares, sendo também um suporte para o ensino de outros conteúdos; isso não a deprecia, mas

mostra que sua adaptação à vida escolar pode ser criativa e que, certamente, outros papéis poderão ser-lhe atribuídos no futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de música; cultura escolar; formação de professores.

THE PROFESSIONALIZATION OF THE EDUCATOR IN THE TEACHING OF MUSIC

ABSTRACT: The present study sought to find the main points in the historical process of transforming music teaching especially from the decade of 1970, in order to clarify the probable consequences for the present day. The question that gave rise to this research is: what is the role played by the music discipline in the Brazilian public school during the term of the law 5.692/71 and what are the possible consequences for your teaching nowadays? The methodology used was the bibliographic and documentary research, following the model proposed by the French historian Dominique Julia (2001) who defends the idea that the study of school culture is a valuable way to know the history of education. It was observed the fragile place and the secondary function destined to art and, more specifically to music in public school from this period and until today, due to establishment of "culture of music as a leisure". It was concluded that music can remain present in the festivals and school celebrations, being

also a support for teaching other contents; it does not depreciates it, but shows that its adaptation to school life can be creative and that, certainly, other roles may be attributed to it in the future.

KEYWORDS: Music teaching; school culture; teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

Ao defender a ideia de que o estudo da cultura escolar é um instrumento importante para se conhecer a história da educação, o historiador francês Dominique Julia (2001), aponta três caminhos que podem ser seguidos. O primeiro deles é a análise das normas e finalidades que regem a escola. O segundo é o estudo sobre as pessoas que serão chamadas a obedecê-las e a terceira trilha, o exame dos conteúdos estudados. Na segunda via, Julia considera que a avaliação do papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador, isto é, a formação docente, sua regulamentação e a filosofia de trabalho adotada, é tão importante quanto a primeira.

Apreciando esses aspectos, Dominique Julia considera fundamental nessa análise conhecer “como e sobre quais critérios precisos foram recrutados os professores de cada nível escolar” (2001, p. 24).

A seguir, adotando o modelo de Julia, analiso a atuação dos professores no Brasil conforme ao que está diretamente ligado à sua formação docente e, também, os ideais abraçados.

2 | O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA BRASILEIRA NO SÉCULO XX

Nas primeiras décadas do século XX, consolidou-se a formação de professores para o primário (anos iniciais de ensino formal) nas Escolas Normais, consideradas de nível médio (secundário). Em ambos os cursos, a música estava presente como disciplina. Ao analisar o universo musical dessas escolas, Fuks (1991) encontrou principalmente canções que norteavam a rotina diária, como a que se entoava na hora da entrada, ou do lanche. Assim, a função da música nas instituições que formavam professores revelou-se eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados. Não obstante, apesar do quase generalizado despreparo do professor a ser formado, seria de sua responsabilidade o ensino dessa disciplina nas escolas primárias. Quem ministrava as aulas de música era o próprio professor das primeiras letras e a ideia corrente era que esse docente não poderia ter domínio da sala sem o uso desse repertório.

A formação dos professores para o curso secundário acontecia nas instituições de nível superior, por meio das licenciaturas. Contudo, a primeira organização da licenciatura em Universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a Universidade do Rio de Janeiro.

Com a Reforma Francisco Campos – mais especificamente o decreto 19.890, de 18 de abril de 1931-, o Canto Orfeônico tornou-se obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro (então Distrito Federal), nos três primeiros anos do curso fundamental.

Era preciso, entretanto, sistematizar o ensino dessa disciplina e estabelecer a metodologia a ser adotada, pois até então não havia nenhuma escola oficial para essa finalidade. Por isso, no ano seguinte, com o objetivo de iniciar esse movimento nas escolas do Distrito Federal, foi criado o curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico, a fim de proporcionar aos professores do magistério público o conhecimento de teoria musical e das técnicas de canto orfeônico. O objetivo principal era preparar professores para “zelar pela execução correta dos hinos oficiais e incentivar o gosto pelas demais canções de caráter cívico e artístico” (VILLA-LOBOS, 1991, p. 17).

Para atender à obrigatoriedade do Canto Orfeônico, foi desenvolvido um programa de formação de professores vinculado ao SEMA (Superintendência de Ensino Musical e Artístico), o qual era subdividido em: Curso de declamação Rítmica – Califasia e Curso de Preparação ao Ensino de Canto Orfeônico, que funcionaram de 1933 a 1936 e em 1939, e se destinavam a preparar os professores das primeiras letras para a iniciação do ensino musical nas escolas às turmas de primeira, segunda e terceira séries.

Havia, também, o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico, destinado à formação de professores mais preparados, o qual tinha por objetivo “estudar a evolução dos fenômenos musicais, nos seus aspectos de ordem técnica, social e artística”. No seu currículo constavam várias disciplinas, como Regência, Análise Harmônica, Técnica Vocal e Fisiologia da Voz, além de História da Música, Estética Musical, Etnografia e Folclore, sendo as duas últimas, pela primeira vez no Brasil (VILLA-LOBOS, 1991, p. 19).

Finalmente, havia o Curso de Prática de Canto Orfeônico, que tinha por objetivo organizar reuniões onde se debatiam assuntos mais especializados, como métodos de ensino, programas, entre outros.

Dessa forma, sendo necessário formar professores de música de modo emergencial, uma vez que não havia número suficiente de docentes dessa disciplina para atender às escolas públicas e nem às Escolas Normais, deparou-se com um problema: uma formação tão específica não poderia ser adquirida em apenas dois anos, a menos que o professor já tivesse formação anterior em música. Além disso, a extensão territorial do Brasil e a precariedade do sistema de locomoção acabaram sendo motivos de dificuldade para que pessoas de outros Estados, especialmente os mais distantes, pudessem frequentar esses cursos no Rio de Janeiro.

Nessa mesma época, algumas instituições de ensino superior passaram a oferecer cursos para formação de professores de música. Isso viria a ser decisivo, mais adiante, para a formação desses professores e a respectiva regulamentação. Por isso, considero interessante detalhar um pouco mais sobre a criação desses cursos e instituições. São eles:

2.1 A Universidade do Rio de Janeiro.

A Universidade do Rio de Janeiro foi criada pelo Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931. Essa Universidade teve a sua organização firmada pela lei 452 de 5 de julho de 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil. Nesse mesmo ano, o Instituto Nacional de Música foi incorporado definitivamente à Universidade do Rio de Janeiro e, nessa ocasião, o Instituto teve seu nome mudado para Escola Nacional de Música. Em 1967, durante o governo militar, a Universidade teve seu nome alterado para Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Mais adiante serão abordadas as características dos cursos de formação de professores de música, que ali vieram a funcionar.

2.2 A Universidade do Distrito Federal.

Em 1935, para atender aos anseios de alguns intelectuais e educadores, especialmente aqueles vinculados ao movimento Escola Nova, foi organizada no Rio de Janeiro, pelo Decreto 5.513 de 4 de abril de 1935, a Universidade do Distrito Federal. Idealizada por Anísio Teixeira, sofreu duras críticas por parte da Igreja Católica, que considerava Teixeira materialista e comunista, devido às ideias que defendia. Anísio Teixeira havia sido fortemente influenciado por John Dewey especialmente no que concerne à valorização do pensamento científico e apregoava que:

cumpre-nos reinterpretar ou melhor redefinir o conhecimento humano, estabelecer as bases do conhecimento experimental como as bases de todo o conhecimento, seja científico, filosófico, moral ou religioso, e reintegrar o ensino das ciências no seu contexto humano, ensinando-as não como atividade de monstros extra-humanos, mas como uma das mais significativas e ricas atividades humanas, desde que exercidas com o vivo sentimento dos seus fins, seus usos e suas consequências humanas (TEIXEIRA, 2005, p. 418).

Essas ideias soavam como crítica – e de fato o eram - à prevalência do ensino oferecido pela Igreja Católica. Teixeira defendia a liberdade de pensamento, independente de dogmas e tradições. Defendendo ideais de liberdade, Teixeira criticava abertamente a legislação e os privilégios concedidos às escolas particulares:

Assim, fica evidente a causa do desagrado da Igreja Católica com a postura desse educador e o motivo das críticas a ele dirigidas. O Ministro da Educação, Gustavo Capanema, também fazia coro a essas censuras, alegando que essa universidade não atendia às determinações da Reforma Francisco Campos. Na verdade, a divergência era política, pois Capanema apoiava totalmente o sistema educacional tradicional vigente até então, sob o domínio do ideário das escolas católicas.

Nessa linha de pensamento, mais adiante Anísio Teixeira – como reitor interino da Universidade do Distrito Federal -, assinou cinco instruções que detalhavam o funcionamento dos Institutos e Escolas que a compunham. Na Instrução nº 1, que se referia ao Instituto de Artes, pode-se encontrar o artigo 49 que estabelecia que a

esse Instituto caberia a formação dos professores de arte das escolas secundárias. Além disso, na Instrução nº 2, o artigo 10º dispunha que em 1935 haveria um curso para formação do professor de música e canto orfeônico das escolas secundárias e secundárias técnicas, sendo professores, entre outros, Villa Lobos e Lorenzo Fernandez (VINCENZI, 1986).

Observa-se que Anísio Teixeira lutava ferrenhamente por seus ideais, partindo do pressuposto de que a educação deveria ser única, pois acreditava que qualquer cidadão capacitado teria condições de exercer cargos e funções diretivas.

Evidentemente, essa postura não somente incomodou aos tradicionalistas, mas levou-os a buscar o seu banimento. Em 1937, com o Estado Novo, vários professores, como Gilberto Freyre, devido à forte oposição que vinha de Gustavo Capanema, desistiram de dar aulas na Universidade do Distrito Federal. Segundo o ministro, era preciso combater o liberalismo democrático de Anísio Teixeira e seus correligionários.

Dessa forma, a Universidade do Distrito Federal foi extinta em 20 de janeiro de 1939 pelo decreto-lei 1063 e os cursos e departamentos que a compunham foram transferidos para a Universidade do Brasil, exceto o Instituto de Educação, o Departamento de Artes do Desenho e o Departamento de Música, bem como o curso de formação de professores primários e os cursos de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação; esse decreto estabelecia que os cursos que compunham o Instituto de Artes seriam incorporados à Escola Nacional de Belas Artes e à Escola Nacional de Música, que faziam parte da Universidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 1939, art. 3º).

Não contente com essa resolução, Villa Lobos prosseguiu trabalhando para que a formação de professores de canto orfeônico pudesse continuar sendo realizada conforme os princípios que ele mesmo estabelecera. Foi fundado, então, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

2.3 O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico

Em 26 de novembro de 1942 foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico pelo Decreto-lei nº 4.993 para oferecer cursos de preparação de professores, ao final dos quais eram expedidos certificados válidos somente para o Distrito Federal. Os professores ali formados, que eram oriundos de outros estados, voltavam para seus lugares de origem reproduzindo aquela estrutura de curso.

Foram criados cursos estaduais, que passaram posteriormente a ter supervisão do Ministério da Educação e Saúde. A partir de 1945, somente poderiam dar aulas de música no ensino público os professores formados nessa instituição.

Entretanto, como era de se esperar, essa situação gerou certo desconforto e houve uma campanha antagônica ao curso de Canto Orfeônico. Segundo palavras do próprio Villa-Lobos, os contrários ao curso empregaram:

(...) todos os processos de propaganda, procurando estabelecer a confusão entre o canto coral, o canto lírico e o canto orfeônico, completamente diversos uns dos

outros. Mas, apoiada pelas autoridades do Governo [leia-se Getúlio Vargas] a nova ideia venceu todas as resistências (VILLA-LOBOS, 1991, p. 18).

Como se pode observar, as divergências que havia quanto à formação adequada para os professores de música das escolas públicas não eram somente no terreno da música, mas principalmente das ideias políticas defendidas por Gustavo Capanema e pelos dirigentes das escolas católicas e de Anísio Teixeira, Villa Lobos e os adeptos do canto orfeônico.

2.4 Novas tendências no ensino musical

Nesse período outras ideias e tendências tiveram espaço e novos personagens começaram a ocupar o cenário do ensino musical. Um deles foi Antonio de Sá Pereira (1888- 1966) que, após lecionar por quatro anos no Conservatório de Pelotas, no Rio Grande do Sul, em 1931 foi convidado para colaborar com a reforma curricular do Instituto Nacional de Música – posteriormente Escola Nacional de Música, quando de sua agregação à Universidade do Rio de Janeiro -, desenvolvendo a disciplina de Pedagogia Musical.

Outro nome importante foi o de Liddy Chiaffarelli Mignone (1891-1962), considerada uma das pioneiras na área de Iniciação Musical no Rio de Janeiro, levando esse curso também para o interior paulista. Ambos introduziram a disciplina de Educação Musical no Conservatório Brasileiro de Música em 1937, o qual havia sido fundado no Rio de Janeiro no ano anterior.

Em 1938, Sá Pereira inseriu esse curso na Escola Nacional de Música, que pertencia à Universidade do Brasil (antiga Universidade do Rio de Janeiro). Era inicialmente um curso de extensão, mas em 1946 foi adicionado ao currículo oficial. Essas classes, durante um bom tempo, serviram como treinamento para os alunos da graduação. Sá Pereira foi, também, diretor da Escola de Música até 1946 e foi seguido por Joanídia Sodré, que é considerada uma das primeiras maestrinas brasileiras a dirigir a Orquestra da Sociedade de Concertos Sinfônicos.

No cargo de diretora da Escola Nacional de Música, Joanídia Sodré permaneceu por mais de vinte anos, chegando a ser vice-reitora da Universidade do Brasil e reitora interina por quase um ano. Em sua gestão à frente da Escola Nacional de Música foi criado o curso de formação de professores e a disciplina de Iniciação Musical, mesmo durante a vigência do Decreto 9.494 de 22 de julho de 1946, que regulamentava o ensino do Canto Orfeônico.

No longo período à frente da Escola Nacional de Música, Sodré granjeou muitos opositores. Dentre eles, um grupo de compositores e folcloristas - provavelmente entusiastas do Canto Orfeônico - encaminhou um documento ao presidente Café Filho afirmando que as repetidas eleições de Sodré para esse cargo eram fruto de troca de benefícios ou coerção. Em contrapartida, os professores da Escola elaboraram outro documento, datado de 12 de dezembro de 1954, com o intuito de responder às

críticas recebidas.

Estava instalada uma crise no ensino de música, mais especificamente no que se refere à formação de professores. Essa questão, mais adiante, seria resolvida politicamente.

Em 22 de dezembro de 1960 foi promulgada a lei 3.857, que criava a Ordem dos Músicos e regulamentava o exercício da profissão de músico. Uma das deliberações ali presentes era que o exercício da profissão de músico seria livre, desde que exercido por pessoas diplomadas pela Escola Nacional de Música ou por estabelecimentos equivalentes, como os cursos do Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul, reconhecidos como cursos superiores em 1941, e também pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico ou por outros Conservatórios (BRASIL, 1960, art. 28).

Havia, dessa forma, duas tendências vigentes na formação de professores: o Canto Orfeônico e a Iniciação Musical. Porém, em 1962, pelo Parecer 383 do Conselho Federal de Educação, os cursos superiores de música foram organizados em cinco anos letivos para instrumentistas, compositores e regentes e quatro anos para cantores e professores de Educação Musical. Note-se que a designação Canto Orfeônico não era mais utilizada.

Assim, o Canto Orfeônico foi perdendo força, até que em 22 de setembro de 1967, com o Decreto 61.400, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico passou a chamar-se Instituto Villa Lobos e deveria ministrar o curso de Educação Musical, em substituição ao de Canto Orfeônico (art. 3º). Aqui desaparece o último reduto de formação de professores especialmente preparados para o ensino do canto orfeônico.

O Instituto Villa-Lobos – antigo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico - foi posteriormente incorporado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a qual teve origem na antiga Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG), criada pelo Decreto-lei 773 de 20 de Agosto de 1969.

3 | A LEI 5.540/68

Na década de 1960 havia certa insatisfação entre alunos e professores em relação à estrutura vigente no ensino superior. Não havia vagas suficientes para todos que procuravam esse grau de ensino: era o problema dos excedentes.

A Reforma do Ensino Superior, ou Reforma Universitária, como ficou conhecida a lei 5.540/68, tinha como um de seus principais objetivos a modernização das Universidades Federais e Estaduais, introduzindo o trinômio ensino, pesquisa e extensão. Foram abolidas as cátedras vitalícias, criaram-se os departamentos, e o ingresso de docentes e a respectiva progressão foram vinculados à titulação acadêmica. A Pós-graduação foi incentivada e regida pelas agências de fomento do governo.

Por outro lado, essa lei também permitiu a criação e funcionamento de instituições

particulares constituídas por estabelecimentos isolados, caracterizadas pelo ensino mais profissionalizante e com pouca ênfase na pesquisa.

No caso das Licenciaturas em Educação Artística, o currículo mínimo foi fixado pelo Conselho Federal de Educação do Ministério de Educação e Cultura, por meio da Resolução nº 23 de 23 de setembro de 1973. Conforme essa resolução, os cursos deveriam oferecer num prazo que variava de um ano e meio a quatro anos, num tempo médio de dois anos, o núcleo comum a todos os alunos de Licenciatura em Educação Artística. Na parte comum a todas as habilitações constavam disciplinas, como Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas ou Estética e História da Arte, entre outras. Na parte diversificada, poderiam ser oferecidas na habilitação em música as disciplinas Evolução da Música, Técnicas de Expressão Vocal, Práticas Instrumentais e Regência. A partir dessa estrutura, as instituições de ensino superior poderiam acrescentar outras disciplinas que julgassem importantes.

O curso poderia ser oferecido em licenciatura curta (mil e quinhentas horas) e licenciatura plena (duas mil e quinhentas horas). Com a licenciatura curta era possível ministrar aulas no ensino de primeiro grau; para ministrar aulas no ensino médio era necessária a licenciatura plena, a qual poderia ser obtida num prazo flexível, que variava de três a sete anos, com um tempo médio de quatro anos para sua integralização. O aluno só poderia seguir uma habilitação por vez.

Muitos professores, seduzidos pela nova maneira de ensinar, que incentivava a liberdade de expressão, aderiram maciçamente ao novo discurso pedagógico-musical, pois eram em sua maioria egressos de cursos de formação rápida – as licenciaturas curtas.

4 | A LEI 5692/71

Após o golpe militar de 1964, e com a crescente industrialização, um novo papel foi solicitado à educação: além de saber ler e escrever, era necessário criar ou educar pessoas para atuar no novo mercado de trabalho industrial. Assim, a educação era considerada como fator importante na produção de recursos humanos para o avanço desejado. Nessa linha de pensamento, quem não tivesse formação técnica, seria considerado ineficiente e improdutivo.

Essa posição estava alicerçada na teoria do capital humano, que considerava a educação como um bem durável, pois dela pode resultar desenvolvimento para as pessoas e produção de riquezas para o país. Theodore Schultz (1973) ressalta que “a maneira pela qual as pessoas provêm o seu sustento e a economia de que se beneficiam, neste setor, constituem uma parte essencial e importante da cultura de um povo”. Assim, ele classifica como uma “distorção considerar a cultura como se ela não tivesse implicações econômicas”. Por isso, segundo ele, “as despesas com propósitos morais ou refinamento de gosto não fogem à análise econômica”

(SCHULTZ, 1973, p. 23).

Assim, essa teoria foi abraçada pelos países considerados subdesenvolvidos, defendendo a ideia de que, com maior escolarização, o indivíduo passaria a ter maior renda e, portanto, melhor qualidade de vida. Por outro lado, enfatizava-se a noção de que os pobres só permaneceriam nessa condição, caso não adquirissem saberes que os qualificassem para o mercado de trabalho.

Nessa linha de pensamento, a Lei 5.692/1971 - que reformou o ensino de primeiro e segundo graus no Brasil -, extinguiu as escolas normais e a formação que elas proviam passou a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério.

Como tônica geral, o ensino de 2º grau passou a priorizar a profissionalização. A formação para o exercício do magistério para as séries iniciais feita nesse nível transformou-se em habilitação profissional, o que descaracterizou a Escola Normal como *locus* de formação do professor. Mediante a Lei 5.692/71, viabilizou-se a habilitação do magistério através do ensino profissionalizante.

Com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries passou a ter um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino. Essa formação incipiente resultou da ausência do caráter pedagógico e da redução da carga horária, principalmente.

Nesse período, o professor passou a ser considerado como um técnico, cuja missão era capacitar os alunos para o mercado de trabalho.

Quanto ao ensino musical, pela Lei 5.692/71, passou a ser incluído no currículo escolar com o nome de Educação Artística, porém não como disciplina, mas como prática educativa, juntamente com outras atividades artísticas (artes visuais, teatro e desenho, substituído, mais tarde, pela dança). O discurso dos defensores da Educação Artística amparava-se no conceito modernista, que difundia a necessidade de ampliação do universo sonoro, da expressão musical comprometida com a prática, da livre experimentação, além da valorização do folclore e da música popular brasileira.

Assim, durante os anos 1970 e 1980, configurou-se a formação do professor polivalente em Arte. Os contrários viam nessa iniciativa a tendência à diminuição qualitativa dos saberes quanto às especificidades de cada uma dessas modalidades artísticas, ou seja, o professor não teria condições de dominar as técnicas inerentes a cada uma delas.

A partir da Lei 5.692/71, só poderiam ministrar aulas os professores que fossem licenciados. Por isso, a política educativa valorizou muito os Cursos Superiores, como consequência da Reforma do Ensino Superior.

De certa forma, as determinações das leis 5.692/71 e 5.540/68 oficializaram, isto é, racionalizaram as mudanças que já vinham ocorrendo no ensino da arte.

Qual seria, então, o lugar atribuído à música nessa linha de pensamento?

Conforme o parecer 540/77, a música, juntamente com as demais modalidades artísticas deveria levar ao “aguçamento da sensibilidade, [...] desenvolvimento da imaginação, [...] formar menos artistas do que apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer” (BRASIL, 1977, p. 26).

Uma nova palavra, relacionada com um novo papel, foi atribuída à música. Embora não exista consenso entre os estudiosos do assunto quanto ao sentido da palavra lazer, o sociólogo Nelson Carvalho Marcellino (2001), estudando sobre as características do lazer e sua relação com a educação aponta que podem ser encontradas duas tendências: o lazer como “atitude”, que considera o lazer como estilo de vida, independente de uma ocasião ou um tempo determinado. Segundo ele, “o lazer considerado como “atitude” será caracterizado pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente, a satisfação provocada pela atividade”. Além disso, há os que associam o lazer a um tempo específico, onde não se faça nenhum trabalho, ou seja, o tempo livre (MARCELLINO, 2001, p. 29).

Assim, as aulas de Educação Artística, segundo esse documento, deveriam proporcionar aos alunos certo descanso ou refrigério em relação às demais atividades. Dessa forma, o professor de Educação Artística e, mais especificamente de música, deveria proporcionar aos alunos a oportunidade de realizar atividades criadoras, pois elas “compensam os sentimentos de insatisfação derivados da divisão do trabalho e da sua mecanização”. Por isso, “os que detêm alguma parcela de responsabilidade no bem-estar público já descobriram no lazer poderoso recurso de ajustamento dos homens” (MEDEIROS, 1971, p. 104, 105).

Pode-se, então inferir que a lei 5.692/71 trouxe à tona a estrutura da escola brasileira como instituição a serviço da reprodução da divisão do trabalho intelectual em contraposição ao trabalho manual.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos que em 1931 havia uma preocupação em capacitar melhor os professores das primeiras letras para ministrarem aulas de música, o que foi posteriormente solidificado com os cursos oferecidos pela SEMA e, mais adiante pelos cursos ministrados no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Com a regulamentação da profissão de músico em 1960, passou a ser obrigatória a formação em nível superior, que poderia ser obtida na Escola Nacional de Música ou no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Com as duas tendências vigentes – Canto Orfeônico e Iniciação Musical - caminhou-se para o estabelecimento dos cursos de formação de professores de Educação Musical, com quatro anos de duração. Foi possível observar uma consolidação da formação do professor de música preparado para exercer na escola básica atividades como regência de bandas, coros e orquestras e ministrar aulas que contemplassem a cultura musical nacional e estrangeira.

Com a lei 5.692/71, estabeleceu-se a formação do professor polivalente. É

possível que os professores percebessem a desarticulação dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina com os propósitos estabelecidos pelos documentos oficiais, mas talvez pela formação superficial que recebiam, não conseguissem resolver a questão. Por isso, nesse período, pela grande alternância de professores (quase não havia concursos públicos), e pela necessidade de atuação em diferentes áreas, os livros didáticos acabaram por desempenhar um papel importante. No caso da Educação Artística, porém, embora o governo priorizasse uma “concentração de textos”, com vistas à diminuição da quantidade de livros didáticos editados e utilizados, os professores certamente precisavam de materiais variados para darem conta da tarefa do ensino de várias linguagens (BRASIL, 1971, p. 188).

Na década de 1980, além do nascimento e forte atuação de várias associações de educadores, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o surgimento da pós-graduação em música gerou estudos importantes sobre o ensino dessa disciplina na escola básica brasileira. A questão da polivalência foi reconhecida como elemento complicador para uma atuação satisfatória por parte dos professores de Educação Artística. Em 1987 foi criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) e em 1991 a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), onde as pesquisas apontaram igualmente para a inadequação da polivalência.

Em 1996, a LDB 9.394 estabeleceu que a formação de docentes para a educação deve ser feita em nível superior (artigo 62). Além disso, a LDB dispõe que o ensino de arte deve ser obrigatório em toda a educação básica (artigo 26, §2º). Em 2008, a lei ordinária 11.769 alterou esse texto, acrescentando ao artigo 26 o artigo 1º, § 6º, onde se lê que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Em 2010, pela lei 12.287, o referido §2º passou a referir também as expressões regionais e em 2016, as artes visuais, a dança e o teatro também passaram a ser conteúdo obrigatório na disciplina Arte, pela lei 13.276.

Vários eventos foram promovidos com o intuito de discutir as bases desse ensino na escola brasileira. Foi destacada a questão dos diferentes contextos em que o ensino ocorre e a importância de se levar em conta a diversidade cultural.

Assim, concluiu-se que a música pode continuar presente nas festas e comemorações escolares na atualidade, sendo também um suporte para o ensino de outros conteúdos; isso não a deprecia, mas mostra que sua adaptação à vida escolar pode ser criativa e que, certamente, outros papéis poderão ser-lhe atribuídos no futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 1939. Decreto-lei nº 1.063 de 20 de janeiro de 1939. **Dispõe sobre a transferência**

de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=3472&norma=7940>>. Acesso: 01 nov. 2015.

_____. Lei 3.857 de 22 de dezembro de 1960. **Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e Dispõe sobre a Regulamentação do Exercício da Profissão de Músico e dá outras Providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3857.htm>. Acesso: 03 de nov. 2015.

_____. 1971. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos de ensino do 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na lei 5.692. In: **Documenta** nº 132, p. 166-195. Rio de Janeiro, nov., 1971. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%208531971%20n%20FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%20EDculos....pdf>. Acesso: 05 ago. 2014.

_____. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no Art. 7º da Lei 5692/71. In **Documenta** nº 195, p. 22-34. Rio de Janeiro, fev. 1977. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%205401977%20sobre%20o%20tratamento%20a%20ser%20dado%20aos%20comp%20curriculares.pdf>. Acesso: 26 jul. 2014.

_____. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso: 02 abr. 2009.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de S. (orgs). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução. Gizele de Souza. In **Revista Brasileira de Educação**, nº1 jan/jun. 2001. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001, p. 9-43.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação.** 8ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. O lazer no planejamento urbano. **Cadernos de Administração Pública** – 82. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação - Serviço de Publicações. Rio de Janeiro, GB, Brasil, 1971.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação.** Tradução. P.S. Werneck. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. Original em inglês.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A educação e a crise brasileira.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. (Coleção Anísio Teixeira, v. 5).

VILLA LOBOS, Heitor. **Educação Musical.** Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1991. Reedição com ortografia atualizada do texto Educação Musical de H. Villa-Lobos publicado pelo Instituto Interamericano de Musicologia no Boletim Latino-Americano de Música, Ano VI, Tomo VI – Rio de Janeiro, 1946.

VINCENZI, Leticia Josephina Braga de. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. **Forum Educacional.** Rio de Janeiro, v.10, n.3, jul./set. 1986. Disponível em <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/federal.html>>. Acesso: 01 nov. 2015.

AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIA COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO: A COREOGRAFIA SOCIAL DO FEMININO ENTRE NÓS

Beatriz Torres Larangeira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
PUC-SP
São Paulo - SP

RESUMO: Mulheres sofrem violência no dia a dia. Este é o objeto do projeto de pesquisa aqui apresentado. A ‘naturalização’ da submissão do feminino ao masculino está enraizada no imaginário social e é legitimada por homens e mulheres, em vários tipos de sociedade, estando, inclusive, mascarada nas expressões e piadas que circulam no cotidiano. A pesquisa que resultou nesta Iniciação Científica teve como objetivo evidenciar que o patriarcalismo e o machismo são estruturais em nossa cultura colonizada, ou seja, se fazem presentes no nosso cotidiano, tecendo os padrões das relações que nos regem, com consequências que violentam o direito da mulher ser respeitada e tratada como uma cidadã. Para demonstrar como tais preconceitos tecem o dia a dia, a investigação explicitou a presença de estereótipos sexistas em quatro peças de teatro encenadas na cidade de São Paulo, no período compreendido entre janeiro de 2017 e março de 2018. Para identificar os tipos de imagem de mulher que vêm sendo disseminados, a fundamentação teórica se apoiou, sobretudo, em Judith Butler (2003), Andrew Hewitt (2005),

e na Teoria corpomídia (Katz e Greiner, 2005). O corpus da pesquisa é constituído pelos seguintes espetáculos: As 3 uíaras de SP City (2018), Amigas, pero no mucho (2017), Curare (2017) e Flores Vermelhas (2018)

PALAVRAS-CHAVE: corpomídia, violência contra a mulher, coreografia social, machismo e patriarcalismo, preconceito de gênero

AGGRESSIVENESS AND VIOLENCE AS A FORM OF COMMUNICATION: THE FEMININE SOCIAL CHOREOGRAPHY AMONG US

ABSTRACT: Women suffer violence everyday. This is the target of the research presented here. The ‘naturalization’ of the female submission to male is rooted in social consciousness and it is legitimised by men and women in many kinds of societies, also being masked in expressions and jokes circulating daily. This research aimed to display that patriarchy and sexism are structural in our colonized culture, in other words, they are present in our daily lives weaving the patterns in our social relationships leading to the violation of women right to be treated and respected as citizens. In order to demonstrate how those kind of prejudice weave our daily lives, the study highlighted the presence of sexists stereotypes in four plays staged in São Paulo City, in the period from January of 2017 and March of

2018. Furthermore, in order to identify which women image is being disseminated, the theoretical framework of the study mainly relays on Judith Butler (2003), Andrew Hewitt (2005) and Teoria corpomídia (Katz e Greiner, 2005). The corpus of the research consists of four plays, which are: *As 3 uieras de SP City* (2018), *Amigas, pero no mucho* (2017), *Curare* (2017) e *Flores Vermelhas* (2018).

KEYWORDS: corpomídia, violence against women, social choreography, sexism, patriarchalism, gender prejudice

1 | INTRODUÇÃO

É indubitável que a mulher sofre violência diariamente, desde pequenas ofensas que acometem sua individualidade e que soam como triviais até duras agressões físicas e verbais. Em alguns casos, essas agressões levam à morte. A raiz desse tipo de violência está, de certa forma, associado ao machismo.

O patriarcalismo e o machismo são estruturais em nossa cultura colonizada, isto é, estão presentes no cotidiano da nossa sociedade e, dessa forma, tecem os padrões das relações que nos regem e trazem consequências que violentam o direito da mulher ser respeitada e tratada como uma cidadã. Entendendo o corpo como uma coleção de informações que nunca se completa, porque as trocas dele com os ambientes nos quais circula não cessam, como nos explica a Teoria Corpomídia (Katz e Greiner), fica evidente que as imagens de corpo que as mídias continuam a repetir serão as que se estabilizarão em nós. Embora já circulem imagens de mulheres em ambientes nos quais não apareciam antes, como no mundo empresarial, ainda não avançamos como deveríamos, visto que os padrões discriminatórios impostos às mulheres continuam potentes. Dessa maneira, é essencial desnaturalizar papéis a fim de construir uma cultura de respeito às mulheres, visando os direitos humanos destas em sua mais ampla diversidade.

2 | DISCUSSÃO

A imagem da mulher associada à exposição do seu corpo continua inundando a mídia. Em relação às questões de imagem, há que se considerar diversos fatores. Thompson (1999) considera que a utilização do termo “imagem corporal” seria uma maneira de padronizar os diferentes elementos que integram a auto-imagem, dentre os quais estão a conformidade da percepção do tamanho, a satisfação com o peso e com a aparência, e a estima do corpo em relação ao padrão de corpo ideal e as distorções que daí decorrem, dentre outras. A formação dessa imagem se relaciona diretamente com os tipos de corpo que circulam nos meios de comunicação, na publicidade, na moda. Nos processos cognitivos que são acionados, as informações constantemente repetidas tendem a se estabilizar como normas a serem obedecidas.

E assim, buscando nelas se encaixar, muitos passam a querer, a qualquer custo, se aproximar do ideal de corpo que vai sendo imposto. Rodrigues (1983) destaca que, na tentativa de se aproximar desse corpo ideal, muitos se submetem a procedimentos estéticos e cirúrgicos, bem como a rigorosas dietas e rotinas de exercícios físicos.

No âmbito social, estão disponíveis estudos que quantificam e exemplificam as disparidades de papel social encenados por homens e mulheres. O estudo *Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das mulheres no Brasil*, divulgado em 7 de março de 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), reuniu informações da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua). Teve como base o Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero (Cmig), proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU), e foram somados a estes os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (Inep), do 8 Ministério da Saúde e do Congresso Nacional. Os indicadores averiguados foram agrupados nos seguintes temas: vida pública e tomada de decisões; saúde e serviços relacionados; educação; e direitos humanos de mulheres e crianças e estruturas econômicas e acesso a recursos. Dependendo do indicador, o período de análise vai de 2011 a 2016.

Ficou explícito que as mulheres ainda enfrentam desigualdades em relação aos homens no mercado de trabalho, mesmo que estejam em número maior entre as pessoas com ensino superior completo. Tendo como base a população de 2016, com 25 anos ou mais de idade e com ensino superior completo, as mulheres somam 23,5%, e os homens, 20,7%. Os percentuais são bastantes inferiores quando os dados quantificam a população de cor preta ou parda, mostrando 7% entre os homens e 10,4% entre mulheres.

No que se refere ao rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos e formas de rendimentos, entre 2012 e 2016, as mulheres ganham, em média, 75% do que os homens ganham, ou seja, enquanto os homens têm rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos no valor de R\$ 2.306,00 as mulheres ganham R\$ 1.764,00.

Segundo Betina Fresneda, economista e analista da Gerência de Indicadores Sociais do IBGE, os resultados educacionais não se refletem, necessariamente, no mercado de trabalho, pois, segundo ela, as mulheres não deveriam ganhar o mesmo salário em média que os homens devido ao fato de terem um nível maior de instrução que eles: “Deveriam estar ganhando mais, porque a principal variável que explica o salário é a educação. Você não só não tem um salário médio por hora maior como, na verdade, essa proporção é menor” (Fresneda, Agência Brasil, 07 de março de 2018). No ensino médio, em 2016, a taxa média da frequência escolar no Brasil fica em 68,2% e, desse percentual, 73,5% são mulheres - número superior ao dos homens, que fica em 63,2%. Esses estudos propõem que o ambiente escolar, porque exalta a disciplina, é mais adequado ao tipo de criação dado às meninas. Tem mais a ver,

então, com características da criação das meninas. Outros estudos mostram que, a partir do ensino médio, por exemplo, os homens começam a conciliar mais estudo e trabalho do que as mulheres. Diversos fatores que estão associados a papéis de gênero. (FRESNEDA, Agência Brasil, 07 de março de 2018).

Além das diferenças de rendimentos em relação ao homem na vida pública, a pesquisa ressalta ainda a desigualdade marcante entre mulheres brancas e negras ou pardas. A proporção de mulheres brancas que completam o curso superior é duas vezes maior que as mulheres pretas ou pardas. Segundo Fresneda, “Então, existe um efeito também da cor da pessoa na chance de concluir o ensino superior”.

De acordo com a pesquisa, o tempo dedicado pelas mulheres ao cuidado de pessoas e aos afazeres domésticos é de 18,1 horas por semana, enquanto o dos homens é de 10,5 horas por semana, sendo a média brasileira de homens e mulheres de 14,1 horas por semana. Caroline Santos, pesquisadora do IBGE, ressalta que “Por qualquer nível de desagregação que a gente faça, seja por regiões, como por raça ou por grupo de idade, há mulheres se dedicando com um número de horas bem maior do que os homens a esse tipo de trabalho”.

Para ela, esse indicador é importante, pois dá visibilidade ao trabalho realizado pelas mulheres dentro de casa, não remunerado. Analisando por regiões, verifica-se que no Nordeste as mulheres gastam mais tempo nesse tipo de atividade. Nessa região, as mulheres gastam, em conjunto, 19 horas por semana enquanto os homens gastam 10,5 horas semanais. Caroline destacou que existe um agravante histórico por cor e raça, característico da formação do país, no qual as mulheres pretas e pardas se dedicam mais a esse tipo de trabalho. De acordo com o estudo, as mulheres pretas e pardas dedicam 18,6 horas na semana para os cuidados de pessoas bem como os afazeres domésticos, a despeito de 17,7 horas entre as mulheres brancas. Também segundo o IBGE, as mulheres se dividem entre o trabalho remunerado e os afazeres domésticos, em dupla jornada, e a carga horária é um diferencial na inserção de homens e mulheres no mercado de trabalho. Quando se aborda o tempo parcial, as mulheres ocupam um percentual maior, 28,2%, e os homens, 14,1%. Analisando cor e raça, verifica-se, mais uma vez, que as mulheres pretas e pardas que estão no trabalho por tempo parcial é de 31,3%, enquanto as mulheres brancas somam 25%. No que se refere à representatividade política, relativa ao percentual de cadeiras ocupadas por mulheres em exercício nas Câmaras de Deputados, de acordo com Luanda Botelho, pesquisadora do IBGE, o Brasil está mal posicionado no ranking de países que informam à Parliamentary Union (IPU) o número de cadeiras ocupadas por mulheres na Câmara de Deputados). Nosso país ocupa uma vergonhosa 152^a posição entre 190 países, estando, inclusive, 10,5%, atrás de nações com histórico de violência contra a mulher. Mundialmente, Luanda coloca como grave a situação brasileira, sendo o pior resultado entre os países da América do Sul. Mulheres são subrepresentadas, não apenas no Congresso Nacional e em cargos ministeriais, como nos cargos gerenciais (públicos e privados), e na instituição policial. Em cargos

ministeriais, a pesquisa ressalta uma participação reduzida de mulheres. Em 13 de dezembro de 2017, dos 28 cargos existentes de Ministro, somente 2 eram ocupados por mulheres. Em cargos gerenciais, segundo os grupos de idade e cor ou raça, em 2016, o número de homens ocupando cargos gerenciais era de 62,2%, e o de mulheres, de 37,8%.

O efetivo das Polícias Civil e Militar brasileiras é um importante indicador da representatividade da mulher, sobretudo por estar associado à política nacional de combate a violência à mulher. Como se sabe, a legislação brasileira, através da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, prevê que a vítima de violência feminina seja atendida por policiais mulheres, preferencialmente:

Art. 10-A. É direito da mulher em situação de violência doméstica e familiar o atendimento policial e pericial especializado, ininterrupto e prestado por servidores - preferencialmente do sexo feminino - previamente capacitados. (Incluída na Lei 11.340/06, através da Lei nº 13.505, em 9 de novembro de 2017)

No entanto, dentro das corporações, a participação feminina ainda é pequena. De acordo com dados da Pesquisa de Informações Básicas Estaduais (Estadic), em 31 de dezembro de 2013, no Brasil, o número de mulheres no efetivo ativo das Polícias Militares e Cíveis era de 13,4%, e no efetivo das Polícias Cíveis dos estados, oficiais mulheres são 26,4%, e nas Polícias Militares, apenas 9,8%.

Portanto, através de uma análise estatística fica evidente disparidade em ocupação e papéis sociais desempenhados por homens e mulheres. Esses papéis têm ligação ao patriarcalismo e machismo tão enraizados socialmente. Como sociedade, temos origens patriarcais. A sociedade patriarcal reserva ao homem, direta ou indiretamente, o direito de controlar a sua mulher. Antigamente tal ponto era, inclusive, respaldado pela legislação e atualmente ainda existem países que seguem esse padrão. E esse 'direito' pode se valer da violência, sendo considerado o fator principal para a produção da violência, que está internalizado, tanto em homens como em mulheres. E a violência doméstica faz parte desse contexto. Basta lembrar da formação dos núcleos familiares brasileiros, e do casamento como um contrato social que transferia a mulher da posse do pai para a posse do marido, para identificar a longevidade do modo de tratar a mulher como um objeto de uso.

Entendendo o corpo como uma coleção de informações que nunca se completa, porque as trocas dele com os ambientes nos quais circula não cessam, como nos explica a Teoria Corpomídia (Katz e Greiner), fica evidente que as imagens de corpo que as mídias reiteram serão as que se estabilizarão. Embora já circulem imagens de mulheres em ambientes nos quais não apareciam, como no mundo empresarial, ainda não avançamos como deveríamos, visto que os padrões discriminatórios impostos às mulheres continuam potentes.

A fim de averiguar tal questão no cenário teatral, foi realizada a análise de quatro peças encenadas na cidade de São Paulo, no período compreendido entre janeiro de 2017 e março de 2018.

O contexto de peças teatrais disponíveis na cidade se apresentava polarizado. De um lado, podíamos encontrar espetáculos engajados com a representatividade feminina e que apresentavam estratégicas cênicas distintas das convencionais. Este era o caso das peças: *As 3 uíaras de SP City* (2018), *Curare* (2017) e *Flores Vermelhas* (2018). De outro lado, estavam disponíveis peças mais ‘tradicionais’, que apresentavam dispositivos cênicos muito semelhantes aos que já estão em cena há anos. Este era o caso de *Amigas, pero no mucho* (2017). Peças como *Amigas, pero no mucho* atraíam muitos espectadores, mas baseavam-se majoritariamente em um humor machista e sem profundidade. A peça em questão colocava em cena o encontro de quatro amigas em uma tarde de sexta-feira. Um dia depois dessa confraternização, elas se encontram novamente, e é nesse momento que começam a externar dissimulações, falsidades, devaneios e frustrações. As notas humorísticas baseiam-se em piadas sexistas, e todas giram em torno das grandes alegorias em que são introduzidas as personagens, sendo elas a da gorda, a ex-rica traída pelo marido, a empresária viciada e egoísta e a ninfomaníaca preterida pelo ex-marido.

Os outros três espetáculos apresentam estruturas mais diversificadas em apóiam-se em um pensamento mais crítico em relação ao social. *As 3 uíaras de SP City* trata da transsexualidade usando como plano de fundo as operações Rondon e Tarântula, comandadas pelo delegado José Wilson Richetti. Essas operações ocorreram ao longo da década de 80, sendo um marco trágico na história de violência sofrida pela população LGBT e de prostitutas na cidade de São Paulo, onde viviam pessoas de todas as regiões do país. Ela apresentava cenas metateatrais não presas a uma cronologia concisa, buscando integrar o público pela participação. As personagens femininas tinham características singulares e fugiam dos padrões rasos de representação.

O espetáculo *Curare* foi inspirado no conto *O Alienista*, de Machado de Assis, e sua história se passa no ano de 2084. No espetáculo, após 70 anos de tratamento intenso, as 4 amazonas serão libertas da *Casa Cannabis de Redução de Danos*. O público presencia todo o processo de manipulação da cannabis, desde a extração do óleo até a sua aplicação e cura nas mulheres submetidas ao tratamento, em uma peça itinerante que carrega o espectador para os cômodos onde cada cena será apresentada, utilizando espaços diferentes no casarão e arredores do mesmo. Cada uma das amazonas se apresenta ao público e detalha sua história. Apesar de alegorias, as personagens de *Curare* são ‘humanas’. Elas têm características, desejos, anseios, qualidades, um passado e um objetivo. *Curare*, além de ser uma peça itinerante, integra o público também pela participação, além disso, se faz presente nela questões de ancestralidade e ritualidade feminina. O espetáculo dança e canta alegremente a cura que está por vir para todas as dores causadas pelo patriarcado à todas as mulheres do mundo em um ritual que aclama o poder feminino.

Flores Vermelhas apresentado pela Cia. do Flores, tem como temática a homofobia, a religiosidade e a sexualidade. Primeiramente, a peça envolve a plateia

com o enredo, e depois apresenta o tema da homofobia, fazendo uma ponte para a discussão do forte papel da influência religiosa e dos discursos conservadores nas relações afetivas familiares. A história retrata uma cidade do interior paulista, famosa pela sua celebração do Carnaval, e gira em torno da história de dois irmãos de uma família dessa cidade. Para discutir o tema da homofobia, a peça tem como plano de fundo os costumes da população da cidade e retrata de maneira fiel os hábitos das mulheres. Nela, percebe-se e questiona-se a submissão das mulheres da época e, assim, discutem-se as bases do machismo na homofobia.

Estas peças foram aqui trazidas como exemplos do que se produz hoje sobre os papéis masculinos e femininos no teatro, a fim de elucidar a maneira como a arte tem lidado com essa questão. Do mesmo modo, elas auxiliam na compreensão da importância que o teatro pode ter na disseminação de reflexões que ajudem a combater a violência que os preconceitos nascidos das discriminações de gênero têm produzido.

Aliando a fundamentação teórica com a análise das peças, conclui-se que há uma mudança na conjuntura, visto que há disponibilidade de pesquisas e apresentação de espetáculos que fogem ao convencional em conteúdo e formato. Tendo em vista também as pesquisas sociais apresentadas acima, percebe-se que há o desejo de quantificar e compreender as diferenças sociais entre homens e mulheres, sendo tais pontos iniciais para mudanças significativas nas relações.

Partimos do pressuposto que a arte cumpre um importante papel na transformação da sociedade, uma vez que estimula outras formas de comunicação para além da verbal. Dessa forma, a proposta de Hewitt (2005), que coloca que a arte não representa o que está na sociedade mas a coreografa, se mostrou verdadeira uma vez que as peças analisadas são uma síntese poética de cenários presentes na realidade social.

Tendo tal ponto como verdadeiro e aliando-o à Teoria Corpomídia (Katz e Greiner), que entende o corpo como uma coleção de informações que não se completa, visto que as trocas entre ele e os ambientes nos quais circula são incessantes, percebe-se aqui uma poderosa função no combate à expansão da violência. Uma vez que as imagens reiteradas são as que se estabilizam em nós, se faz necessária a disposição de espetáculos que saiam do senso comum e não propaguem preconceitos, mas que explicitem os que já estão enraizados na sociedade, fomentando, dessa forma, uma mudança palpável na narrativa social.

REFERÊNCIAS

Agência Brasil. **Licença maternidade estendida completa 6 meses sob críticas e aplausos.** Disponível em <http://jc.uol.com.br/canal/cotidiano/nacional/noticia/2009/03/08/licencamaternidade-estendida-completa-6-meses-sob-criticas-e-aplausos-181250.php>.

ALCINDA DE MEDEIROS, Luciene. **Quem Ama Não Mata: A atuação do movimento feminista**

fluminense no enfrentamento da violência doméstica contra a mulher perpetrada pelo parceiro íntimo. Universidade Católica do Rio de Janeiro

ANDRADE, EV de, BEZERRA JR., B. **Uma reflexão acerca da prevenção da violência a partir de um estudo sobre a agressividade humana.** Ciência& Saúde Coletiva, 2009

ARAÚJO, MF. **Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação**

BARROS ALVES, José Antônio. PENNA PIERANTI, Octavio. **O estado e a formulação de uma política nacional de esporte no Brasil.** FGV, 2005

BERGSON, Henri. **O riso – ensaio sobre o significado do cômico.** Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

BIRMAN, Joel. **Cadernos sobre o mal: agressividade, violência e crueldade.** Civilização Brasileira, 2009.

Brasil é país com maior diferença salarial entre homens e mulheres. Disponível em:<http://economia.uol.com.br/ultnot/efe/2009/03/04/ult1767u141428.jhtm>.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade.** Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CALIL, Léa Elisa Silingowschi. **Direito do Trabalho da Mulher: A questão da desigualdade jurídica ante a desigualdade fática.** São Paulo: Ltr, 2007

CALIL, Léa Elisa Silingowschi. **História do direito do trabalho da mulher: aspectos histórico-sociológicos do início da República ao final deste século.** São Paulo, Ltr, 2000

CANTELLI, Paula Oliveira. **O trabalho feminino no divã: dominação e discriminação.** São Paulo: Ltr, 2007

CORTEZ WISSENBAACH, Maria Cristina. **Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível.** In História da Vida Privada no Brasil, vol. 3

DA SILVA, SG. **Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher**

DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres do Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997

D'OLIVEIRA, AFPL.; FALCÃO, MTC.; SCHRAIBER, LB.; FIGUEIREDO, WDS. **Violência dói e não é direito: a violência contra a mulher, a saúde e os direitos humanos**

FERRARI, IF. Agressividade e violência. Psicologia clínica, 2006. FONSECA, Cláudia. **Ser mulher, mãe e pobre,** in História das mulheres no Brasil, São Paulo: Contexto, 1997

FREITAS, Simone. **A mulher e seus estereótipos: Comparando 50 anos de publicidade televisiva no Brasil e Portugal.** Universidade do Minho, Portugal, 2014

FREUD, Sigmund. **Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise e outros Trabalhos (1932-1936).** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Volume XXII - Imago Editora, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala.** 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GREINER, Christine, KATZ, Helena. **Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica**

do corpo, 2005

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEWITT, Andrew. **Social choreography, Ideology as Performance in Dance and Everyday Movement**. Durham e Londres: Duke University Press, 2005.

KROEHN, Márcio. **A evolução econômica das mulheres** Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoe/edicoes/1964/artigo53001-1.htm>.

KRÜGER, Helmuth. **Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas**, v. 1.

LESSA, A. **Arqueologia da agressividade humana: a violência sob uma perspectiva paleoepidemiológica**. Hist Cienc Saude Manguinhos, 2004.

LOPES, Robertino. **Um olhar crítico: o pensamento de Marx acerca da religião**. Diversidade religiosa (Revista Discente do PPGCR – UFPB) v. 3, n. 1. 2013.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843** / Karl Marx ; tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus ; [supervisão e notas Marcelo Backes]. - [2.edrevista]. - São Paulo: Boitempo, 2010.

LOPES GRACIANO, Lívia. EMILIANO, Silvani. **A Influência da Mídia na Imagem Corporal Feminina**. Universidade Tuiuti do Paraná

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais**. Psicologia: teoria e Pesquisa, 2006.

MORAES, C.; SUESTE, C.; RODRIGUES, K.; SILVA, A. **Violência contra a Mulher**

OLIVEIRA, JR.; SOUZA, HT.; BITTENCOURT, I. **Violência Contra a mulher ONU Mulheres Brasil. Conferências Mundiais da Mulher**. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/>

Organização Internacional do Trabalho. R090 - **Sobre Igualdade de Remuneração de Homens e Mulheres Trabalhadores por Trabalho de Igual Valor**. Disponível em: http://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_242716/lang--pt/index.htm

OSÓRIO, LC. **Agressividade e violência: o normal e o patológico. Violência em tempos de globalização**. São Paulo, 1999

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análise linguística de piadas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998

RAGO, Margareth. **Os feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global**.

Labrys, **Estudos feministas**, número 3, janeiro/julho Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/marga1.htm>

RICKES VIEGAS, Paula. MAFACIOLI CARVALHO, Cristiane. **Estereótipos de gênero e rupturas de sentido no discurso publicitário**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

ROSADO-NUNES, Maria José. **Gênero, feminismo e religião: sobre um campo em constituição**. Rio de Janeiro. Ed. Garamond, 2015.

SILVA, B.; PAULINO, PC.; JARDINS, PTF.; MONTANARI. **Violência contra a mulher**

SAMARA, Eni de Mesquita. **As mulheres, o poder e a família: São Paulo, século XIX**, São Paulo, 1989.

SANTOS, CMD.; IZUMINO, WP. **Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil**

SANTOS DE MATOS, Maria Zilda. **Cotidiano e Cultura: história, cidade e trabalho**, São Paulo: EDUSC, 2002

SANTOS, JV Tavares dos. Juventude, **Agressividade e Violência**. Porto Alegre, 2002
SILVA, REINALDO PEREIRA E. O mercado de trabalho humano. 1. ed. São Paulo: LTr, 1998

SURUBI FERNANDES, Fernanda. MALUF-SOUZA, Olimpia. **Castidade e Luxúria: uma dualidade constitutiva da imagem feminina**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V Seminário de estudos em Análise do Discurso, 2011

TELES, MADA.; DE MELO, M. **O que é violência contra a mulher**

TRONCOSO LEONE, Eugênia. **Empobrecimento da população e inserção da mulher no mercado de trabalho na região metropolitana de São Paulo na década de 1980**, " in Crise e Trabalho no Brasil, Campinas, 1999

VIEIRA DE ABREU, Yolanda. AIRES BARROS, Carlos Alexandre. **Visões Sobre a Economia Colonial: A Contribuição do Negro**. Universidade Federal do Tocantins, 2008.

VILHENA, J., MAIA, MV. **Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea**. Revista Mal Estar e Subjetividade, 2002

Welzer-Lang, Daniel (2001). **A Construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia**. Revista Estudos Feministas, 9(2), 460-482.

YANNOULAS, Sílvia Cristina. Dossiê: **políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho**. Brasília, 2007. Disponível em <http://cfemea.org.br/publicacoes.asp> .

ZORZO FERREIRA, Ernane Luis. **A influência da mídia no conceito de corpo**. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2008.

ZYLBERSTAJN, Hélio; PAGOTTO, Carmen Silvia e PASTORE, José. **A mulher e o menor na força de trabalho**. São Paulo, 1985 <http://www2.camara.leg.br>

AS IMAGENS DA HISTERIA PELA ÓTICA DE GEORGES DIDI-HUBERMAN E A SOBREVIVÊNCIA DA IMAGEM GROTESCA NO TEATRO

Melize Deblandina Zanoni

Doutora em Artes Cênicas pela UDESC
Balneário Camboriú – SC

RESUMO: Este artigo é parte da pesquisa realizada para a tese de doutorado *De monstros e fantasmas: Relações entre a imagem do corpo grotesco no teatro e a sobrevivência da imagem em Georges Didi-Huberman*, defendida em 2017 na Universidade do Estado de Santa Catarina, na qual me propus investigar e identificar de que maneira a sistematização de técnicas provenientes dos elementos utilizados no teatro de cunho grotesco, aplicados à cena, podem oferecer caminhos concretos e específicos para a construção e sobrevivência das imagens corporais no teatro e de suas relações com as dramaturgias do espetáculo. Tais reflexões são baseadas nos conceitos de *sobrevivência da imagem*, *imagem crítica* e *imagem dialética*, cunhados pelos filósofos Walter Benjamin (1892-1940) e Georges Didi-Huberman (1953-), e relacionados às reflexões deste sobre os escritos do pesquisador Aby Warburg (1866-1929). Valho-me dos conceitos de *anacronismo*, *aura*, *dialética*, *montagem*, *sobrevivências*, *rastro*, *duplo*, *recalque*, *dessemelhança* e, neste artigo trato do fenômeno da Histeria e sua materialização imagética a partir do viés sintomático que foi estudado por vários

filósofos e pensadores como Warburg, Friedrich Nietzsche (1844-1890) e Sigmund Schlomo Freud (1856– 1939), para investigar a imagem grotesca no teatro e sua sobrevivência na memória do espectador. Da Histeria como fenômeno epistemológico e materializador da imagem-sintoma para a construção da imagem impactante no teatro.

PALAVRAS-CHAVE: Grotesco 1. Imagem 2. Histeria 3. Ator 4. Gestualidade 5.

GEORGES DIDI-HUBERMAN'S OPTICS OF HYSTERIA AND THE SURVIVAL OF GROTESQUE IMAGE IN THEATER

ABSTRACT: This article is part of the research made for the doctoral thesis *Monsters and ghosts: Relations between the grotesque body image in theater and image survival in Georges Didi-Huberman*, defended in 2017 at Santa Catarina State University, in which I proposed to investigate and identify These reflections are based on the concepts of *image survival*, *critical image* and *dialectical image* coined by Walter Benjamin (1892-1940) and Georges Didi-Huberman (1953-), related to Didi-Huberman's reflections on Aby Warburg's writings (1866-1929). I used the concepts of anachronism, aura, dialectic, montage, survival, trail, double, repression, dissimilarity and, in this article, I deal with the phenomenon of hysteria and its

imagery materialization from the symptomatic bias that has been studied by several philosophers and thinkers as Warburg, Friedrich Nietzsche (1844-1890) and Sigmund Schlomo Freud (1856-1939) to investigate the grotesque image in the theater and its survival in the viewer's memory. From hysteria as an epistemological phenomenon and symptom-materializer to the construction of the impactful image in the theater.

KEYWORDS: Grotesque 1. Image 2. Hysteria 3. Actor 4. Gesture 5.

1 | INTRODUÇÃO

Nas diversas manifestações artísticas ao longo do século XX e início do século XXI, podemos reconhecer um fascínio constante pelo sobrenatural, pelo surreal, pelo fantástico, pelo trágico e pelo escatológico, pelo humor ácido e pelo monstruoso — elementos do grotesco, voltados a corromper, confrontar, exhibir formas de desregramento e transposição das regras vigentes. Esse fascínio foi também identificado por estudiosos do grotesco como Muniz Sodré e Raquel Paiva (2002), e José Tonezzi (2011).

Com as vanguardas e manifestações artísticas contemporâneas, por meio das dinâmicas de cruzamento, da mistura de fronteiras artísticas, da hibridização e das linguagens críticas, a monstruosidade e o grotesco podem ser reconhecidos — tal qual nos mostram os pesquisadores brasileiros citados acima — na condição de tendência contemporânea forte, apesar de constante na História da Arte desde a Antiguidade, como dinâmica de desvio, ruptura, quebra e reformulação, que se constrói em desfiguração do corpo, dos gestos, da fala e das manifestações dramáticas e de suas relações.

Levando em conta essas reflexões, tive como objetivo investigar a construção da corporeidade por meio dos elementos principais que constituem a imagem grotesca e suas implicações na encenação contemporânea em relação à comunicação corpo-dramaturgia, trazendo à tona perguntas e relações entre corpo e palavra escrita ou corporificada. Refletir sobre como essas relações podem ser trabalhadas na preparação do ator e na construção da ação no teatro de forma representar inovações no que diz respeito à construção da ação e suas relações dramáticas.

Nesta pesquisa, as reflexões teórico-práticas de estudiosos como Mikhail Bakhtin (1895-1975), José Gil (1939-), Vsevolod Meyerhold (1874-1940) e Antonin Artaud (1896-1948) fundamentaram as reflexões sobre os elementos do grotesco que foram estudados, mas norteiam o trabalho os conceitos formulados por Georges Didi-Huberman (1953-), filósofo francês, estudioso da filosofia da arte, sobre as *imagens críticas e dialéticas*, que, por sua vez, partiram de reflexões de outros filósofos da arte, como os alemães Aby Warburg (1866-1929) e Walter Benjamin (1892-1940), no intuito de problematizar as questões levantadas e apontar caminhos para a reflexão. Com base no livro *A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg* (2013) é que se dão as reflexões sobre a relação imagem-

corpo-dramaturgia, no qual as sobrevivências da imagem são o principal gerador de problemáticas do corpo na cena. Neste trabalho, os gestos das imagens como geradores de *pathos e sintomas*, suas contradições e processos tensivos, seus paradoxos e suas potências fantasmáticas são levados para o monstruoso e sempre reminescente processo de construção das imagens grotescas.

Georges Didi-Huberman em *O que vemos, o que nos olha* (1998, p. 171-172), escreve sobre a imagem autêntica:

[...] assim teremos talvez uma chance de compreender melhor o que Benjamin queria dizer ao escrever que ‘somente as imagens dialéticas são imagens autênticas’, e por que, nesse sentido, uma imagem autêntica deveria se apresentar como *imagem crítica*: uma imagem em crise, uma imagem que critica a imagem — capaz, portanto de um efeito, de uma eficácia teóricos —, e por isso uma imagem que critica nossas maneiras de vê-la, na medida em que, ao nos olhar, ela nos obriga a olhá-la verdadeiramente. E nos obriga a escrever esse olhar, não para ‘transcrevê-lo’, mas para constituí-lo.

E a partir da perspectiva de o que vemos sempre nos olha, como ressalta Didi-Huberman, e de que a eficácia de uma imagem e seu aspecto fantasmático, no sentido de deixar rastros na memória do espectador, está no seu potencial crítico e dialético, um dos conceitos que considero constituinte da imagem impactante é o *Sintoma*. O conceito de Sintoma aparece em Aby Warburg e é estudado profundamente por Didi-Huberman na sua pesquisa imagética sobre a Histeria, doença nervosa feminina, comum no século XIX, cujo nome provém de *hystéra*, palavra grega que significa útero, pois acreditava-se que ela advinha de disfunções neste órgão.

2 | A IMAGEM-SINTOMA NA HISTERIA

No “paradoxo do anacronismo” perseguido por Didi-Huberman, a configuração corporal que acontece na Histeria aparece como um dos procedimentos epistemológicos (se assim o podemos denominar) para validar o viés do sintoma analisado por Aby Warburg. Utilizado também como objeto de estudo para legitimar as considerações de Didi-Huberman sobre Jean-Martin Charcot (1825-1893), desenvolvidas em sua tese, de 1882, *Invention de l’hystérie — Charcot et l’iconographie de la Salpêtrière* (hospital que abrigou mais de quatro mil mulheres com essa “enfermidade”), o corpo histérico torna-se elemento fundamental para pensar o *recalcamento* e o *sintoma*.

O médico francês fez do Hospital de *La Salpêtrière*, em Paris, um laboratório de experimentação e pesquisa da Histeria, no qual o neurologista Sigmund Schlomo Freud (1856-1939), jovem que cunhou uma nova área de conhecimento, a psicanálise, trabalhou por um curto período. Foi esse jovem quem lançou as hipóteses para as causas sexuais da Histeria e da aversão que as mulheres históricas tinham em relação ao sexo, devido a traumas em determinados momentos da infância.

A eterna ligação da culpabilidade e do gozo — tão longe do sublime mundo dos deuses e dos anjos e tão próxima do diabo e do grotesco, principalmente disseminada pela sociedade cristã e patriarcal que condena sobretudo o gozo feminino — é o principal agente na Histeria.

No decorrer dos séculos, tudo o que foi relacionado à Histeria sempre esteve associado ao ridículo e ao grotesco, por apresentar justamente aspectos de simulacro e de oposições entre construção ficcional, espetacularização e doença. Mas foi por meio do grotesco universo da Histeria que se passou a dar mais importância para as revelações do subconsciente, principalmente no que diz respeito às pesquisas de Sigmund Freud.

Durante longo tempo a Histeria representou um fantasma para a ciência. Isso se devia ao fato de não ter uma causa definitivamente comprovada ou fisicamente evidente — uma lesão, por exemplo. Seria uma doença “com vontade própria” como a peste, mas diferente dela por não ser causada por fatores externos e por ser um transtorno de ordem mental.

Em *A invenção da Histeria* (2015), Didi-Huberman aponta para a imagética patológica e *pathetica* da representação física na Histeria — para um discurso emergencial do corpo por meio do subconsciente, ao mesmo tempo necessitado do olhar do outro. Reconstrói o tempo e a localização conceitual da Histeria e sua influência na história da imagem e aponta não para um saber psiquiátrico novo, mas para um novo conceito epistemológico, um novo objeto do saber definido pela Histeria, um objeto que surge da emergência da comunicação visual de um recalque sexual.

Um dos aspectos que causam estranheza em se tratando da Histeria é o fato de esta suscitar questões coletivas, mas viver a impossibilidade da determinação de causas individuais específicas e materiais.

Esse universo imagético de comunidade, esse “falso” corpo-imagem social aproxima-se do que Freud comunica a respeito do sonho como realização de um desejo, uma realização da imagem alucinatória, no qual esta se constrói no lugar de uma realização ou de uma ação real. Mas não é qualquer imagem que poderia ocupar o lugar da realização social. Essa espécie de caricatura na Histeria se torna “falsa” porque desperta uma imitação coletiva não identificável como doença física individualizada.

O sintoma histórico necessita de um espectador para que se manifeste por meio de um roteiro escrito pelo subconsciente e um argumento determinado por um trauma infantil. O “discurso histórico”, termo definido por Jacques Lacan (1901 - 1981), necessita do outro, assim como o discurso teatral. Não pode ser considerado um discurso mentiroso, mas, à semelhança do teatro, possui uma construção diferenciada da verdade, o que Freud já havia detectado. Na Histeria, o pensamento de um sintoma anacrônico que sobrevive ao tempo — e vem à tona como um vulcão adormecido, que acaba de entrar em erupção — vai ao encontro do pensamento imagético de Didi-Huberman. Um gesto recalcado, ressentido, reprimido que atravessa o corpo,

o tempo, a vontade, para sobreviver na memória de um espectador como sintoma social e desembocar na ação física.

A transformação da imagem da possessão, antes relacionada à Histeria, em imagem científica, a transformação do demônio em representação corporal de um recalque sexual, do gesto como gesto sobrevivente é uma mudança epistemológica que não poderia ser ignorada por nenhuma área do conhecimento, principalmente pela arte e pelo estudo das imagens.

Com a ajuda do médico, fisiologista, biologista e fotógrafo Paul-Marie-Léon Regnard (Paul Regnard, 1850 - 1927), Charcot definiu um recorte imagético do corpo histérico. Para ele, a imagem funcionava como investigação científica, projeto pedagógico e arquivístico, mesmo que a necessidade de incentivos cênicos estivesse presente.

O neurologista Charcot teria cometido excessos que estavam mais próximos da espetacularização do corpo histérico e do espetáculo circense do que da pesquisa científica; e em suas investigações e demonstrações, Charcot chegaria a solicitar a presença de público e induziria hipnoticamente crises histéricas para provar a ausência de truques. Em seus textos, Didi-Huberman posiciona as crises histéricas de então entre o fascínio e a admiração dos médicos e as mulheres que consentiam sua posição de figuras excêntricas e teatralizavam ainda mais sua condição mental, transformando o espetáculo histérico em um circo grotesco. O gesto congelado, o gesto *pathetico* e patológico retorna aos estudos de Didi-Huberman por meio das imagens de Charcot e de sua teatralização, como na imagem a seguir:



Uma lição clínica com o Dr. Charcot na Salpêtrière, 1887, de Pierre Brouillet.

Óleo sobre tela, Faculdade de Medicina, Lyon.

A partir daí, muitas perguntas surgem na pesquisa do filósofo sobre o caminho contrário da imagem. Teria o aparato fotográfico e a exposição à plateia induzido as

históricas a determinado comportamento? Teria a teatralização e a exposição dessas mulheres criado a Histeria, ou teria ocorrido o contrário?

3 | O GESTO GROTESCO E A IMAGEM PATHÉTICA

A imagem do corpo doente e a suspensão temporal do gesto passam a ter papel principal. Ademais, passam a refletir o momento do ápice *pathético*, do ápice das paixões, da pausa dialética, do *Gestus* social, ocupando o lugar de principal agente do discurso histórico.

Pelo recalque, pela sublimação e pela fantasia — elementos definidos por Freud —, a histérica exclui o prazer para se tornar objeto de atenção e de saber. Já o médico, por meio do registro fotográfico e de uma espécie de ação hipnótica, transforma-se em um diretor de arte orientando a criação artística, que é também influenciada pela relação sinestésica entre atuante e observador — um atua sustentando a ficção no outro, como construção de uma verdade incontestável:

E a *obra da fantasia*? Ela consiste em atrair os símbolos para um registro que literalmente os esgota: eles se enriquecem, combinam-se até chegar a uma espécie de exuberância, mas essa exuberância também os extenua. Assim, a “atração” de que foram objeto equivale à sua *deformação*, à sua vocação para o informe. Freud chamou-a de *regressão* do pensamento simbólico para puras “imagens sensoriais”, nas quais a representação, de certo modo, como que retorna a sua “matéria-prima”. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 268).

O recalque, a repressão de um desejo, é sublimado em uma ação aceitável por meio da fantasia.

O corpo deixa-se levar por uma série de contorções, convulsões, espasmos, pausas, letargias, delírios, construindo a enfermidade por intermédio da ação espetacular. Nesse caminho, Charcot contou com uma “diva da Histeria”: a interna Augustine, a que melhor sintetizava os sintomas históricos visualmente.

A extrema plasticidade e teatralidade corporal da patologia foi um “prato cheio” para as pesquisas da época. De uma época em que os artistas também estavam muito preocupados com as representações visuais das paixões, na dialética de uma estrutura histórico-visual da negação do desejo e do corpo como objeto de conhecimento.

A possibilidade de presentificar ações experimentais e de desencadear o discurso histórico por meio de outras ações provocadoras privilegiava a observação e o registro do comportamento histórico de forma artística e estética. O modelo conceitual da Histeria poderia ser cartografado no momento exato do desencadeamento da ação. A virtualização e repetição do sintoma histórico permitiam a identificação e a estetização da sintomatologia da doença.

Em Charcot, a dupla “ilogismo” e “clownismo” que caracterizava os ataques históricos — no período das contorções descrito e esquematizado por seu assistente

Paul Marie Louis Pierre Richer (Paul Richer, 1849 - 1933), anatomista, fisiologista e escultor — representava a falta de lógica dos ataques, bem como a impressão de que a paciente zombava dos médicos e desempenhava um papel:

É, se me permitem uma expressão meio vulgar, *o período das grandes proezas*; e não foi à toa que o Sr. Charcot lhe deu o nome pitoresco de *clownismo*, com isso lembrando os exercícios musculares a que se entregam os acrobatas. (CHARCOT, *apud* DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 260).

A “simultaneidade contraditória”, segundo Freud, seria um dos elementos que torna o ataque histérico incompreensível, porque dois movimentos contraditórios se enfrentam em um só corpo — “o sintoma representa a realização de dois desejos contraditórios”. (FREUD, 1899, *apud* DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 263). Compara Freud a incompreensão do ataque histérico à incompreensão do sonho, que dá a representação um grau aparentemente ininteligível:

Freud já o indica, ao descrever o modo como o sintoma é *sobredeterminado* num plano não apenas sincrônico (diversos sentidos ao mesmo tempo...), mas também diacrônico (... cada um deles se modificando no tempo...). Em suma, o sintoma, no sentido freudiano, explica com muita exatidão o que Warburg procurava compreender na oscilação constante entre “polarizações extremas” e “despolarizações” produtoras de “ambivalências”. Então, como nos admirarmos com o fato de o vocabulário do *conflito* e do *compromisso* ter sido tão necessário à definição da *Pathosformel* warburguiana quanto da *Symptombildung* freudiana? (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 263).

Para Didi-Huberman, os *sintomas* são o resultado de um conflito no qual se encontra um novo modo de satisfação da libido e, por isso, têm tanta força, sustentada por dois lados contraditórios e tanta *Nachleben* (sobrevivência). Teria o grotesco essa mesma capacidade de sobrevivência por ter tantos elementos contraditórios? Para Didi-Huberman, tais conflitos se reencontrariam no sintoma e se comprometeriam. Segundo Freud, “é uma ambiguidade engenhosamente selecionada, que encerra duas significações que se contradizem totalmente”. (FREUD, *apud* DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 264).

A carga dialética, a tensão opositiva, o olhar para os hiatos e as diferenças, a forma de complexificar atraem o olhar do artista e os elementos histéricos para o teatro, podendo apontar caminhos para a ação na cena, para a presença e para a imagem dialética, que, repleta de elementos tensivos, se fixa na memória do espectador e se torna difícil de esquecer. Os elementos tensivos desencadeiam a reflexão, o distanciamento, a crítica e a complexificação da imagem captada pelo espectador, como almejavam os encenadores Antonin Artaud (1896-1948), Bertolt Brecht (1898 – 1956), Vsevolod Meyerhold (1874 – 1940) e Tadeusz Kantor (1915 – 1990):

[...] o próprio Nietzsche havia tomado o cuidado de definir o dionisíaco segundo o exemplo de “organismos enigmáticos” capazes de todas as metamorfoses, isto

é, passíveis de ser movidos por forças múltiplas e de reagir por gestos múltiplos – em suma, de saber desempenhar todos os papéis ao mesmo tempo, como disse Nietzsche a propósito... de “certas histéricas”. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 267).

Freud supunha que o que produziria o recalque seria a "prematuridade" com que o caráter sexual se apresenta para a doente, vindo à tona na "posterioridade" (geralmente na adolescência), quando uma interpretação sexual aparece. No caso de Emma, analisado por Freud, o sorriso de dois atendentes de uma loja torna-se um recorte imagético sexual, o qual representa o medo de Emma de ser invadida, tornando-se representante do desejo sexual do outro, um representante caricatural.

Para Freud, toda produção dos recônditos do subconsciente força o sujeito a revelar-se, produzir a imagética do problema-origem ou do sintoma-tempo que envolve muitas vezes um medo produzido coletivamente, o qual torna-se totalmente sintomático por meio da *solicitação somática*, termo utilizado por Freud para definir uma transferência de atenção para o corpo e suas sensações penosas, desviando o foco do motivo principal do recalque, que no caso da Histeria, é a libido ou o interesse sexual.

A *Histeria de conversão*, paradigma inicial da psicanálise, possui inúmeras formas de comunicação e expressão e parece formar um reflexo da cultura, um espelho em que aparece a negação da imagem daquele que a produz.

É claro que não é minha intenção estender-me nos aspectos patológicos da Histeria, pois não temos conhecimento suficiente para isso, mas a relação simbólica dos sintomas somatizados e as representações que sofre o recalque, como já haviam identificado Freud, Lacan e Warburg, é, de fato, um caminho interessante para se pensar o gesto *pathetico* nas artes:

A afinidade entre o corpo histérico segundo Charcot e a *Pathosformel* segundo Warburg foi defendida e demonstrada, recentemente, por Sigrid Schade: além de se encontrarem na biblioteca de Warburg dois livros de Charcot e de seu colaborador Paul Richer, a psicopatologia de um se aparentaria com a *Kulturwissenschaft* do outro em vários pontos essenciais. Esses dois saberes apresentam-se como explorações de um arquivo clínico, utilizam abundantemente a fotografia e acabaram por se constituir como repertórios iconográficos. Assim, o atlas warburgiano das fórmulas do *páthos* [sic passim] seria um equivalente histórico do famoso quadro sinóptico – constituído por Richer com base nas indicações de seu mestre – do “grande ataque histérico e regular”. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 257).

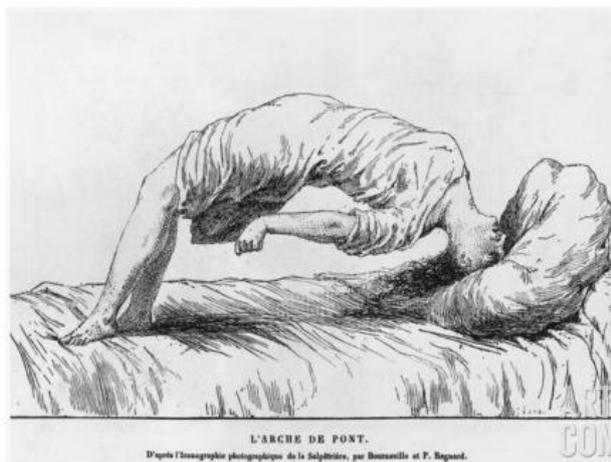
Por um lado, como comenta Didi-Huberman, a História da Arte não quis saber das incursões patológicas de Warburg a respeito do *pathos*; por outro, existe fundamento em situar Charcot como precursor de Warburg em relação às coleções iconográficas, à interdisciplinaridade e aos corpos abandonados a movimentos *patheticos*.

Os sintomas de conversão e os fenômenos psicossomáticos diferenciar-se-iam, pois naquele verificar-se-ia a ligação simbólica e no outro o corpo denotaria sua ausência. Em um, o gozo encontraria uma válvula de escape em alguma parte do corpo, a sublimação; em outro, o gozo se encerraria, ficaria preso. Freud já

identificava que seria incorreto afirmar que tais manifestações ocorriam por meio da simbolização, mas que algo sem dúvida se alimenta dela:

No fim das contas, é preciso reconhecer que as sintomatologias de Charcot e de Warburg se opõem em quase todos os planos: o sintoma, para Charcot, é uma categoria *clínica* redutível a um quadro regular e a um critério nosológico bem definido, ao passo que o sintoma em Warburg é uma categoria crítica, que faz explodir o “quadro regular” da história estilística e os critérios acadêmicos da arte. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 258-259).

Uma não elimina os hiatos e a outra faz aparecer as semelhanças. As análises de Warburg respeitam os hiatos, os intervalos do tempo, as discontinuidades, as oposições. Já as de Charcot visam às semelhanças, às continuidades, à unidade. Os sintomas em Warburg e Charcot se opõem, pois, para Warburg, o sintoma é uma forma crítica e epistemológica; para o outro, a síntese de uma forma clínica que se torna plástica, mas sem a plasticidade, a capacidade da mutabilidade. Warburg considera o sintoma uma categoria aberta, constante, errática.



Desenho representando um ataque histérico.

Fonte: <https://mindhacks.com/2008/06/30/arch-of-hysteria/>

Para Didi-Huberman, Charcot representaria um caminho com duas vias em seus estudos sobre a Histeria: por um lado foi incapaz de sugerir uma solução para as doentes; por outro, estetizando ao reproduzir de forma pictórica seus sintomas, demonstrou, mediante uma práxis artística, que se pode produzir uma representação figurada do real, a virtualização imagética de um sintoma e de sua codificação e sistematização.

Os méritos de Charcot transcendem a pesquisa médica, mas por eles permeia a eficácia dos meios comunicacionais em que a imagem do corpo é objeto principal de conhecimento, representando uma visualidade paradigmática que vai além da clínica, conforme estabelece Michel Foucault (1926-1984).

Para Didi-Huberman, coube a Freud elaborar uma compreensão menos

estática do sintoma histérico que contemplasse a dinâmica e a complexidade dos fenômenos na Histeria, utilizando três princípios cunhados por Charles Darwin (1809-1882): “repetição memorativa”, “derivação” e “antítese” ou possibilidade de inversão/contradição para perceber de que forma um sintoma atualiza uma lembrança inconsciente em ação. A antítese permitiu ver as maneiras pelas quais o inconsciente “zomba” da contradição lógica e do tempo:

De modo significativo, Freud abordou o problema do sintoma exatamente onde Charcot o havia deixado: bem no fundo dos “movimentos ilógicos” – esse momento negativo na “dialética do monstro”, esse “grau máximo de tensão” na *pathosformeln*, como talvez dissesse Warburg. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 260).⁶⁹

Didi-Huberman exemplifica citando Freud e suas observações desenvolvidas por meio de dinamogramas de polaridades múltiplas e afirma que vale a pena nos debruçarmos sobre as configurações físicas do ataque histérico, pois esse corpo-imagem se constitui como uma “profunda lição antropológica” sobre a “dialética do monstro”, seu ápice pathético, suas oposições grotescas.

(...) num dos casos que observei, a doente, com uma das mãos, mantinha o vestido apertado contra o corpo (como mulher), enquanto, com a outra, esforçava-se para arrancá-lo (como homem). Essa simultaneidade contraditória [...] condiciona, em grande parte, a incompreensibilidade [...] de uma situação que é, no entanto, muito plasticamente representada no ataque [...] e que, portanto, presta-se perfeitamente à dissimulação da fantasia inconsciente que está em ação [...]. (FREUD, *apud* DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 261-262).

Logo adiante:

No estado dionisiaco, (...) o conjunto da sensibilidade é excitado e exacerbado, a ponto de descarregar de uma só vez seus meios de expressão e de intensificar, simultaneamente, seu poder de representação, imitação, transfiguração e metamorfose, todas as modalidades da arte do mímico e do comediante. O essencial continua a ser a desenvoltura da metamorfose, a impossibilidade em que se fica de não reagir (exatamente como certas histéricas, que, à primeira incitação, entram em *qualquer* papel). (NIETZSCHE *apud*, DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 267).

Segundo Didi-Huberman, Nietzsche conclui sua descrição do evento histérico com um elemento estrutural do sintoma: o *deslocamento*, reformulando o princípio de “associação” dado por Darwin e mostrando a Histeria como um *trabalho de dissimulação* do inconsciente em ação:

O sintoma se vela porque se metamorfoseia, e se metamorfoseia porque se desloca. Ele decerto se oferece inteiro, sem nada esconder — às vezes a ponto de chegar à obscenidade —, mas se oferece como *figura*. Em outras palavras, como *desvio*. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 267).

O sintoma só se apresenta com dubiedade, e precisa ser analisado por meio do movimento e do deslocamento. Assim como a intensidade do ataque Histérico, como

sua imprevisibilidade e intensidade captura o olhar, fascina ao mesmo tempo que intriga. E como no grotesco, atrai por dessemelhança

Seria possível forçar um gesto *pathético* e sintomático na ação ficcional do teatro, do mesmo modo que Charcot, seus assistentes e fotógrafos o teriam feito ao possivelmente instigar os ataques histéricos?

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Instigar uma imagem anacrônica, com um saber mais arcaico e profundo; uma experiência sinestésica que se relaciona como sintoma, que somente pode concretizar-se no corpo, mas que joga constantemente com os eventos fixados no inconsciente através dos tempos, seria reter a ação em seu ápice *pathético*, sintomático e elevar ao status de imagem remanescente uma imagem efêmera.

Nesse sentido, os elementos do grotesco possibilitam um estado de gestação de novos olhares e de novos sentidos para a existência, para a arte, para a História e para o teatro especificamente, ao unir sujeito e objeto em sua noção de mundo; ao englobar o refletido e o irrefletido, o visível e o invisível, o real e o ficcional.

Tendo por base essa perspectiva, acredito que os elementos do grotesco, assim como a noção de *sintoma* e às metáforas do corpo como máquina repetitiva podem nos ajudar a pensar em uma fonte geradora de novos sentidos, em novos mapas afetivos, anarquistas e estéticos que contribuam para ampliar a relação entre ação – palavra – imagem no teatro e a sua perspectiva de permanência na memória do espectador.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

_____. **A invenção da histeria: Charcot e a iconografia fotográfica da Salpêtrière**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: MAR/Contraponto, 2015.

_____. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Árbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREUD, Sigmund. **Estudos sobre a Histeria**. Coautoria com Josef Breuer (1893-1895). Coleção Obras Completas. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

RUSSO, Mary. **O grotesco feminino**. Tradução de Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SODRÉ, Muniz e PAIVA, Raquel. **O império do Grotesco**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

TONEZZI, José. **A cena contaminada: um teatro das disfunções**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CORAL CÊNICO DO CAMPUS DO MUCURI

Danilo Pereira Bispo

UFVJM, Faculdade de Medicina do Mucuri
Teófilo Otoni - MG

Sharon Doty da Cruz Soares

UFVJM, Faculdade de Medicina do Mucuri
Teófilo Otoni - MG

Maria Clara Costa Ramos

UFVJM, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas
e Exatas
Teófilo Otoni - MG

Marcela Costa Souza Veiga

Instituto Cultural In-Cena
Teófilo Otoni - MG

Wandouglas Gonçalves Batista

Instituto Cultural In-Cena
Teófilo Otoni - MG

André Luiz Nascimento Dias

Instituto Cultural In-Cena
Teófilo Otoni - MG

Vanessa Juliana da Silva

UFVJM, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas
e Exatas
Teófilo Otoni - MG

Valéria Cristina da Costa

UFVJM, Instituto de Ciência, Engenharia e
Tecnologia
Teófilo Otoni - MG

Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) criado em 2016 que tem por objetivo promover o ensino de técnicas de canto e teatro aos discentes, de forma a inserir a arte transformadora na sua formação. O contato com manifestações artísticas dentro do espaço universitário não visa necessariamente a formação de artistas, mas acima de tudo, de melhores pessoas, estudantes e profissionais. Essa oportunidade da autodescoberta, da sensibilização e aprimoramento da criatividade pode ser a única para os alunos de uma região como o Vale do Mucuri. Os participantes se reúnem duas vezes por semana, em um espaço do próprio campus, orientados por profissionais do Instituto Cultural In-Cena, parceiro da Universidade. Os resultados desse ambiente vão muito além do aprendizado da técnica em si e chegam a aprendizados e conquistas físicas e sociais que são difundidos entre a comunidade. **PALAVRAS-CHAVE:** coral, cênico, música, teatro.

MUCURI CAMPUS SCENIC CHOIR

ABSTRACT: The Mucuri Campus Scenic Choir is an extension project of the Federal University of Jequitinhonha and Mucuri Valleys (UFVJM) created in 2016 that aims to promote the teaching of singing and theater techniques to students in order to insert the transformative art

RESUMO: O Coral Cênico do Campus do Mucuri é um projeto de Extensão da Universidade

in its formation. Contact with artistic manifestations within the university environment doesn't necessarily aim at the formation of artists, but above all, better people, students and professionals. This opportunity for self-discovery, awareness raising and creativity enhancement may be the only one to students of a region such as the Mucuri Valley. Participants meet twice a week in a campus setting, led by professionals from the Incena Cultural Institute, a University collaborator. The results of this environment go far beyond learning the technique itself and reach the physical and social achievements that are widespread among the community.

KEYWORDS: choir, scenic, music, theater.

1 | INTRODUÇÃO

É tremendo e inegável o poder transformador da arte, em suas variadas formas, sobre a consciência humana. Como elucida Ferreira (2010), de acordo com as concepções de Lukács e Vigotski, a arte tem o poder transformador sob o arranjo da consciência humana, permitindo-lhes novas formas de apreensão da realidade e capacidade crítica para confrontar a sociedade capitalista em sua totalidade.

Nesse contexto, destaca-se a música como coadjuvante na construção do indivíduo e da sociedade. Música esta que traz a possibilidade de reconhecimento e ação, independentemente do resultado estético da expressão do ser (sozinho ou coletivo). Schwartz e Amato reforçam a importância da música no contexto social:

Quando se fala em cantar, não se pode considerar que este ato seja apenas um exercício artístico, mas a possibilidade e os meios de um indivíduo se reconhecer a si mesmo e transformar esse reconhecimento em vida consciente. Cantar é, no entanto, o campo primordial da aplicação da música, o dom concedido a todos, por natureza, a fim de expressarem-se, independentemente do resultado estético dessa expressão (SCHWARTZ E AMATO, 2011).

Ainda assim, para fins de percepção e atuação no contexto comunitário, adiciona-se à aplicação do citado dom primordial a oportunidade do exercício coletivo da música.

No ambiente social, o canto coral tem acontecido como uma manifestação cultural onde pessoas de vários seguimentos da sociedade se reúnem com um fim comum, em busca de realização cultural pessoal que será manifesta através de experiência ou vivência da sensibilidade estética. Felizmente, não é discriminatória e se dá nos variados níveis sociais, dependendo apenas da iniciativa de algum agente societário, seja uma instituição, ou até mesmo indivíduos idealistas iniciadores da própria atividade coral. Neste contexto, o canto é realizado de forma amadorística (JUNKER, 1999).

Ademais, existem diversos gêneros de canto coral, dentre eles os cênicos, que podem ser definidos como “grupos que tem como características executarem tanto concertos como shows onde utilizam também da coreografia para suas apresentações” (JUNKER, 1999).

Dado o exposto, e considerando a Política Cultural da UFVJM, o projeto intitulado Coral Cênico do Campus do Mucuri tem por objetivo promover o ensino de técnicas de canto e teatro aos participantes deste coral, bem como compor repertório, a partir de compositores locais/regionais/nacionais e realizar apresentações em escolas e demais eventos, em Teófilo Otoni e adjacências, para os quais o coral for convidado.

2 | METODOLOGIA

Os participantes do coral, aproximadamente 35 estudantes dos mais diversos cursos de graduação do Campus do Mucuri, se reúnem duas vezes por semana, por uma hora cada dia, sendo um encontro para o ensino de música e o outro para o ensino de técnicas teatrais, construção de coreografia e montagem de cenário e figurino para as apresentações. Ambos os encontros são conduzidos por profissionais vinculados ao Instituto Cultural In-cena, parceiro da Universidade.

2.1 Musicalização

Quanto à musicalização, são utilizados dois métodos: Dalcroze e Kodály. O suíço Émile Jacques Dalcroze (1865 - 1950) atuou como professor no Conservatório de Genebra e elaborou uma proposta de educação musical baseada na interação entre música, escuta e movimento corporal, denominado de “Rythmique” (Rítmica).

Ele se relaciona diretamente à educação geral, pois fornece instrumentos para o desenvolvimento integral do ser humano através da música e do movimento, além de atuar como atividade educativa, desenvolvendo a escuta, o movimento corporal, a voz cantada e o uso do espaço em que a pessoa está inserida. (OLIVEIRA, 2012).

Já o método de Kodály inclui leitura, escrita, treinamento auditivo, ritmo, percepção e canto. O uso de jogos auxilia na consciência rítmica e na compreensão dos seus modelos, de forma a unificar o ensino da melodia com o ritmo.

Por fim, nesses encontros, são também realizadas discussões e pesquisas acerca da música popular brasileira e de compositores regionais de modo a compor repertório para o Coral.

2.2 Teatro

Para o exercício das técnicas cênicas, os participantes lançam mão de jogos teatrais com foco na consciência corporal, respiração, concentração e memória. Estas dinâmicas são voltadas principalmente para o estabelecimento de uma conexão entre o grupo, uma vez que o coro cênico depende de uma ação coletiva acima de uma ação individual, em um contexto de cena.

Também, por meio deste trabalho de comunicação grupal trabalha-se o despertar

e o aprimoramento da interação social nos discentes que não se restringe apenas ao seio do grupo coral, mas que também permeia os diversos aspectos da vida social. Isto permite que o estudante não fique limitado a conquistas estéticas no âmbito artístico, mas que, além disso, vivencie experiências pessoais e coletivas.

3 | ATIVIDADES REALIZADAS

Até o momento, o Coral Cênico do Campus do Mucuri teve a oportunidade de se apresentar em diversos eventos, todos realizados em Teófilo Otoni/MG, conforme destacado a seguir:

01. Semana de Qualidade de Vida do Estudante (08/08/2017) (Figura 01);
02. Semana de Qualidade de Vida do Estudante (11/08/2017);
03. Cine Pojichá – 1º Festival de Cinema dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha (24/11/2017) (Figura 02);
04. Evento do NEPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Envelhecimento (01/03/2018)
05. Festival Nacional de Teatro de Teófilo Otoni – FESTTO 2018 (02/06/2018);
06. Semana Acadêmica de Matemática (26/07/2018) (Figuras 03 e 04);
07. Semana Acadêmica do Serviço Social (22/10/2018);
08. 3ª Semana Acadêmica de Medicina (III SAM) (24/11/2018);
09. Festival Nacional de Teatro de Teófilo Otoni – FESTTO 2019 (22/06/2019).



Figura 01. Apresentação do Coral Cênico na Semana de Qualidade de Vida do Estudante, em 2017 (Foto: Valéria Cristina da Costa).



Figura 02. Apresentação do Coral Cênico no Cine Pojichá, em 2017 (Foto: Valéria Cristina da Costa).



Figura 03. Apresentação do Coral Cênico na Semana Acadêmica de Matemática, em 2018 (Foto: Valéria Cristina da Costa).



Figura 04. Apresentação do Coral Cênico na Semana Acadêmica de Matemática, em 2018
(Foto: Valéria Cristina da Costa).

Dentre as músicas que estão sendo apresentadas pelo coral se destacam: O som da pessoa (Gilberto Gil), Maracangalha (Dorival Caymmi), O cio da Terra (Milton Nascimento), Azulão (Inezita Barroso), Cajuína (Caetano Veloso), Cálice (Chico Buarque), João e Maria (Chico Buarque) e Maria Maria (Milton Nascimento) e Sapato Velho (Roupa Nova).

As apresentações destacadas acima apresentavam duração aproximada de 20 minutos, exceto naquelas realizadas durante o FESTTO. No FESTTO 2018, foi apresentado o Espetáculo Cantares de Luta, em parceria com o Grupo de Teatro Universitário Arte (com)Ciência, com o Laboratório Experimental de Educação, Cultura e Arte (EDUCARTE) e com o Instituto Cultural In-Cena, tendo a participação de estudantes vinculados aos três parceiros. Algumas das músicas destacadas acima foram mescladas com poemas, constituindo um espetáculo que teve, como sinopse, o seguinte texto: o Verbo torna-se canto de resistência. Palavras e sons ocupam espaços possíveis. Corpos transformam-se em instrumento de luta. Canções e textos ressoam. Nossa gente, empoderada, faz vibrar os gritos abafados nos cantos, ruas e praças, ocupando espaços e resistindo!

No FESTTO 2019, a apresentação do coral compôs a Mostra UFVJM de Extensão Universitária, também realizada em parceria com o Arte (com)Ciência, com o EDUCARTE e com o Instituto Cultural In-Cena, tendo a participação de estudantes vinculados aos três parceiros. As músicas O cio da terra (Milton Nascimento), Maracangalha (Dorival Caymmi), Cajuína (Caetano Veloso), Sapato velho (Roupa Nova), Cálice (Chico Buarque), João e Maria (Chico Buarque) e Maria Maria (Milton

Nascimento) foram mescladas com poemas escritos por mulheres, com os objetivos de discutir questões da atualidade e de visibilizar a poesia produzida por elas, conforme destacado na sinopse do espetáculo: Em cena, o elenco discute questões contemporâneas relacionadas à política, à condição social da mulher e ao ambiente, por meio do teatro, da música e da dramaturgia. A poesia, aquela escrita por mulheres, está fortemente presente no espetáculo, pois, como nos enuncia Adélia Prado, “a poesia, a mais ínfima, é serva da esperança”. A esperança, neste espetáculo, é a de que repensemos o mundo a partir da poesia e busquemos, então, construir um mundo novo e melhor do que o atual. Dentre os poemas utilizados, estão, na Íntegra ou trechos, Plantação [Vanessa Juliana da Silva], Quarto de Despejo - trecho [Carolina Maria de Jesus], Dolores [Adélia Prado], Cordel Feminista [Clarissa Alves], Antologia Pessoal - trecho [Carolina Maria de Jesus], Supremo Enleio [Florabela Espanca], Bom e Raro [Valéria Cristina da Costa] e Manhãs [Valéria Cristina da Costa], sendo estes dois últimos inéditos e destacados a seguir:

Bom e raro [Valéria Cristina da Costa]

Bom e raro é poder viver onde a gente quer viver,

Eu mesmo, se pudesse, fincaria raízes no meu sertão tal qual árvore centenária,

Teceria a teia da minha vida junto aos que vieram antes de mim e aos que virão depois,

Garantindo assim sentido à minha existência.

Não iria para a cidade pois a cidade não me quer lá,

Muitos dos meus foram, mas ficaram na margem,

Passaram a vida construindo casas e pagando alugueis,

Construindo escolas e permanecendo analfabetos,

A cidade é igual banco grande de madeira,

Para nós, sobra a pontinha,

Qualquer pequeno movimento e estamos fora dele,

A mim, a única margem que interessa é margem de rio.

Prefiro o canto dos pássaros ao som das fábricas,

O céu estrelado à luz artificial,

O coaxar dos sapos aos roncões dos motores,

A mandioca cozida ao pão da padaria.

Mas um dia desisti,

Também fui para a cidade,

Cansado da luta enfrentada para me manter por aqui.

Difícil decisão...

Partido, meu coração tem tantas fendas quanto as que deixo para trás neste meu solo sertanejo.

Manhãs [Valéria Cristina da Costa]

Naquela minha primeira manhã já divergia no mundo.

Eu queria leite.

Ela?

Ela queria preencher formulários.

O mundo não começa e não termina em mim.

Sim, o mundo não começa e não termina em mim.

Mas naquela manhã de primavera, ao sair do hospital e ver o ipê amarelo, pensei que eu era, pelo menos, bastante especial.

O tempo foi passando. ..

Na TV, tanta coisa horrível!

Nada, no entanto, que superasse aquele dia 25 de janeiro de 2019.

Um dia para esquecer...

Não! Não mesmo!

Um dia para não esquecer!

Aprendi que quem morre deve ser enterrado...

Me deixou confuso foi enterrar quem ainda está vivo....

4 | REPERCUSSÃO NOS PARTICIPANTES DO CORAL CÊNICO

Os participantes do Coral Cênico do Campus do Mucuri foram submetidos a um questionário, sob a forma de formulário online, e constatamos a influência do projeto nos mais variados âmbitos de suas vidas, em especial no ambiente acadêmico.

As perguntas do questionário exigiam que os estudantes avaliassem com uma nota de 0 (zero) a 5 (cinco) a contribuição do Coral em cada quesito proposto. Vinte e três participantes responderam e a nota 5 (cinco) foi a mais aplicada, correspondendo a 78,3% no quesito Conhecimento técnico da musicalidade e teatro; 60,9% em Intimidade com o próprio corpo e adequação postural; 69,6% em Desinibição, dicção e entonação e 82,6 % em Capacidade de trabalho em equipe.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento, já foram realizadas nove apresentações do coral, em intervenções de aproximadamente quinze minutos, ocorridas durante eventos diversos. Verifica-se, agora, que a participação efetiva nesse ambiente de prática do canto coral, de

expressão, reconhecimento e transformações individuais e coletivas vão muito além do aprendizado da técnica per si, constatando-se conquistas pessoais e coletivas diversas, experiências e conhecimentos acerca da arte e a difusão desses entre a comunidade em que está inserido o projeto.

6 | AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, pelo apoio e financiamento ao Projeto Coral Cênico do Campus do Mucuri.

Agradecemos também ao Instituto Cultural In-Cena, ao Grupo de Teatro Universitário Arte (com)Ciência e ao EDUCARTE, pela importante parceria na realização deste projeto.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, N. B. P. A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. In MARTINS, L. M., DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.191 p.).

JUNKER, D. O Movimento do Canto Coral no Brasil: breve perspectiva administrativa e histórica. In: Anais do XII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM): Salvador, 1999.

OLIVEIRA, C. B. N. A prática do canto coral infantil como processo de musicalização. 2012. 89 p (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SCHWARTZ, G. M., AMATO, D. C. O movimento no canto coral: estética ou necessidade? Acta Científica, v. 20, n. 3, p. 93-103, set/dez 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Resolução nº 26 - Consepe. Diamantina, 2012.

DESENHO DEPOIS DO DESENHO: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DO DESENHO NA ARTE CONTEMPORÂNEA E SEU ENSINO

Italo Bruno Alves

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Arte
Niterói - Rio de Janeiro

RESUMO: Originalmente apresentado no Scientiarum Historia XI, este artigo reage ao tema do evento e apresenta as reflexões que levaram ao resgate, a retomada e a "volta por cima" de uma produção paralela dos discentes do Bacharelado de Artes da Universidade Federal Fluminense que vinham abandonando o desenho na entrada da universidade frente ao grande apelo dos meios tidos como contemporâneos, deixando de lado uma produção anterior a faculdade por considerá-la menos legítima. Assim, demonstrando as razões para uma hierarquização da produção do artista contemporâneo, são apresentadas aqui o processo de retomada e dignificação da produção individual.

PALAVRAS-CHAVE: Arte contemporânea - Arte Brasileira - Arte e Universidade

DRAWING AFTER DRAWING: REFLECTIONS ON THE PLACE OF DRAWING IN CONTEMPORARY ART AND ITS TEACHING

ABSTRACT: Originally presented in the Scientiarum Historia XI, this article reacts to the

theme of the event and presents the reflections that led to the rescue, the resumption and the "turning back" of a parallel production of the students of the Fluminense Federal University Bachelor of Arts who came abandoning the drawing at the entrance of the university to the great appeal of the media considered as contemporary, leaving aside a production before the college because it considered it less legitimate. Thus, demonstrating the reasons for a hierarchy of the contemporary artist's production, the process of retaking and dignifying individual production is presented here.

KEYWORDS: Contemporary Art - Brazilian Art - Art and University

1 | O DESENHO MILENAR, NO ÚLTIMO SÉCULO

Ao evocar o conceito de desenho um idéia é comum entre tempos e culturas: o grafismo. Seja um grafismo abstrato geométrico, um grafismo expressivo ou, mais comumente, um grafismo representativo. Este último, celebrado por milênios se expressa por meio da vontade do homem re-apresentar o que percebe do mundo em um suporte. Sua relação com a humanidade atravessa as fronteiras e se apresenta na produção artística global.

Na cultura ocidental, o desenvolvimento

do desenho atravessou séculos e só teve seu papel problematizado na modernidade. A partir do processo de autorreferência moderno, onde a arte se torna assunto da própria arte, o desenho foi colocado a pensar o próprio desenho, como tão bem exposto por Clement Greenberg:

A essência do modernismo, tal como vejo, reside no uso de métodos característicos de uma disciplina para criticar essa mesma disciplina, não no intuito de subvertê-la, mas para entrincheirá-la mais firmemente em sua área de competência. (GREENBERG, 1997, p.101)

Este momento de auto análise dos meios artísticos tradicionais teve um importante deflagrador: o surgimento da fotografia. Se a fotografia permitia registrar o mundo - de forma imparcial, inclusive - não haveria mais motivo para nem o desenho, nem qualquer outro meio artístico continuar a fazê-lo. Assim, se abriu a possibilidade dos meios artísticos modernos pensarem a si mesmos, colocando-se como tema e, deixando o papel de registrar a natureza para a fotografia. Para ilustrar este processo, podemos pensar no impressionismo, um coletivo de pintores interessados em fazer a pintura se tornar mais pintura eliminando dela o grafismo, trocando a representação gráfica por uma representação onde as pinceladas falavam mais alto que as linhas. Não por acaso, o impressionismo reage a três características fundamentais da fotografia - se distanciando delas - e firmando suas raízes no seu próprio campo de competência: a cor.

O projeto modernista em arte durou aproximadamente meio século. Foi um mergulho profundo que deixou de legado uma ampliação imensa nos meios plásticos tradicionais. Gradativamente, em meados dos anos de 1950, os percursos de diversos artistas foram se reaproximando a vida, porém, desta vez, não mais para representá-la mas para estabelecer um diálogo direto, no espaço efetivo, como nos diz Hal Foster:

Se a essência do modernismo é usar os métodos de uma disciplina para enraizá-la mais firmemente em sua área de competência, a essência do pós-modernismo é fazer o mesmo, mas exatamente para subverter a disciplina. (FOSTER, 1996, p. 150)

Este reencontro da arte com a vida constituirá um conjunto amplo de ação que se expande, ainda, até hoje convenciamos chamar de arte contemporânea ou - não por mero acaso - pós-modernismo.

2 | DESENHO E ARTE CONTEMPORÂNEA: CONVERGÊNCIAS E CONFLITOS.

O abandono gradativo do paradigma modernista, em seu interesse nos próprios meios artísticos teve um aliado importante: a arte conceitual:

Uma forma de arte visual baseada na destruição das duas principais características da arte tal como ela chegou até nós na cultura ocidental, ou seja, a produção de

Assim, houve uma transferência do foco das investigações artísticas a partir de meados da década de 1960, dos meios artísticos, para o próprio conceito de arte. A arte conceitual e seu legado, o conceitualismo, tornaram todos os fatores que estruturam a arte, dos objetos ao próprio cubo branco - o espaço expositivo - tornando a desconstrução, a problematização dos componentes históricos da arte em dados a serem questionados e assim, tornando-se "material" de trabalho. Esta expansão no interesse dos artistas, depois do modernismo, se apoiou entre outras coisas na potencialização do legado de Marcel Duchamp que - de forma visionária - ainda em 1917 havia demonstrado a possibilidade de tornar um objeto industrial em arte por meio da ação do pensamento do artista. Em seu conceito de ready-made, na célebre obra "Fonte", Marcel Duchamp abre uma possibilidade epistemológica para o desenvolvimento de obras de arte desvinculadas da artesanidade e direcionadas para a reflexão sobre o conceito milenar de arte, apoiado por séculos na artesanidade, na habilidade manual e na produção técnica.

Assim, a medida que as novas tecnologias foram sendo absorvidas em suas possibilidades artísticas, o desenho - base fundamental da arte tradicional - foi tornando-se um meio próximo demais da tradição artística e, ao redor dele, foi se criando uma aura de obsolescência. Uma obra emblemática deste processo de transferência da habilidade para conceituação em arte seria "Desenho apagado de De Kooning" de Robert Rauschenberg. Exatamente como descrito no título, Rauschenberg desconstrói o desenho de De Kooning apagando-o e tornando, assim, a nova (não) obra como sua - firmando sua artisticidade na atitude conceitual de desaparecimento da ação de desenhar e o objeto de arte, então, se evidencia por esta prática que se tornaria universal a partir de meados da década de 1960, a qual convençamos chamar de arte conceitual.

No entanto, vale destacar, arte não é uma ciência e estas fronteiras de interesses dos artistas nunca forma uníssonas. Ainda hoje, artistas se utilizam de meios e metodologias da tradição acadêmica greco-romana, da mesma forma, as questões da abstração geométrica e informal - tão importantes na primeira metade do século XX para os processos de autorreferência modernistas ainda atraem a atenção de artistas. Por outro lado, cada momento histórico possui seus problemas e suas potencialidades e acabamos por reconhecer as originalidades em ações que criam conexões segundo estes problemas que se apresentam, com certo ineditismo. Assim, desde a década de 1960, uma grande expansão do campo expressivo da arte passou a permitir que a paisagem natural, o espaço urbano, o próprio corpo do artista (performance), o corpo dos espectadores (happenings), as interações sociais, os trabalhos em andamento (work in progress) entre muitas outras possibilidades acabaram por absorver a atenção dos artistas na problematização do conceito de arte, criando atitudes artísticas que por décadas foram, gradativamente, afastando o interesse dos jovens artistas e,

também, gerando cursos livres e mesmo reestruturando ementas e programas em universidades. Neste contexto, o desenho foi se tornando no panorama da produção mundial contemporânea um meio mais próximo aos projetos, aos planos, dando lugar para objetos e processos artísticos originais em relação a tradição acumulada. Hoje, podemos afirmar que desenhar, nem qualquer outra habilidade artística sejam indispensáveis na atuação nem na formação das novas gerações. Por outro lado, o acesso ao desenho permanece sendo uma porta de entrada para crianças e jovens que possuem uma inteligência visual aguçada e, antes de compreender o que seja arte ou mesmo antes da decisão de estudar arte, ainda, podemos observar como bastante comum a busca do desenho. Possivelmente as histórias em quadrinhos, as muitas famílias e tipos de mangás (derivados principalmente do Japão) chamam atenção dos interessados em pensar visualmente.

Podemos observar com bastante frequência que jovens estudantes dos Bacharelados em Arte tenham iniciado sua aproximação com arte por meio de desenhos espontâneos ou por cursos de desenho ofertados em espaços livres. Assim, o desenho tem um papel importante na formação do olhar dos jovens mas, a partir de sua entrada em cursos universitários, o desenho é abandonado como uma habilidade menor, desvinculado da produção artística contemporânea em sua relação com o corpo, a arquitetura, a paisagem, as novas tecnologias. Até aqui, este abandono do desenho poderia ser uma questão de escolha. Mas existe um dado problemático que acreditamos ser digno de análise: Os jovens artistas que tiveram sua iniciação nas artes por meio do desenho, chegam a universidade e são desafiados a criar utilizando meios artísticos contemporâneos mas, em muitos casos, permanecem desenhando de forma autônoma, recalçando uma produção separada de sua produção "contemporânea" exigida em disciplinas que o irão legitimar como artista, hoje.

3 | DESENHOS DEPOIS DO DESENHO

A polarização entre uma produção contemporânea legítima e desejável de um artista na universidade e uma produção recalcada de desenhos "escondidos" em casa, me levou a propor uma disciplina no Bacharelado de Artes da Universidade Federal Fluminense com o objetivo de "sacudir a poeira" desta produção reprimida na busca por uma conciliação entre uma produção elaborada por prazer - embora escondida e uma produção artística voltada para responder disciplinas do curso de graduação. A disciplina CONFORMAÇÕES ATRAVÉS DOS MEIOS TECNOLÓGICOS foi oferecida com um tópico especial de INVENÇÃO GRÁFICA e os discentes foram convidados a apresentar, em um seminário inicial, sua produção de desenho, até então, "escondida" da faculdade, dos professores e das disciplinas.

Este seminário inicial tinha como objetivo buscar na produção dos discentes as

questões ainda não detectadas na produção técnica, ou seja, fizemos um exercício coletivo de buscar na produção anterior a graduação, ou desenvolvida a sua margem, qual seria sua vinculação com nosso momento atual. Para tanto, nosso seminário foi contextualizado com o fato de existir na produção artística atual, artistas que desenham e que são legitimados pelo circuito de arte contemporânea, pelo sistema da arte contemporânea e mesmo dentro das escolas de arte, tais como, por exemplo, Claudio Paiva, em sua retrospectiva "Colecionador de linhas", no Museu de Arte do Rio, Vik Muniz, Chang Chi Chai, entre outros. Assim, em nosso seminário, buscamos nos desenhos "recalcados", as questões - aproximando-os das metodologias contemporâneas e, devinculamos estes desenhos de uma análise puramente formal - que os tornaria ligados ao pensamento morfológico da tradição artísticas e da modernidade.

Ao longo do semestre, de forma colaborativa, cada um dos discentes foi motivado a encontrar, nas entrelinhas do seu desenho, seu próprio caminho de conciliação entre desenho e arte contemporânea. Assim, em nossas análises coletivas destes portfólios "invisíveis", fomos detectando que, na maioria das vezes o elemento que distanciava os desenhos de uma familiaridade com as questões contemporâneas. De forma particularmente relevante, algumas características foram evidenciadas como responsáveis pelo distanciamento do desenho ingênuo anterior ao curso de graduação, relacionadas abaixo:

1- A narrativa. Vimos, por exemplo, que a diferença - de uma apropriação de um desenho de história em quadrinhos de Roy Lichtenstein - seria o excesso promovido pelo encontro de narrativas que, nas histórias em quadrinhos implicam em séries de imagens e nas artes visuais, de forma isolada, permitem uma fruição mais aprofundada pelo isolamento da imagem e, conseqüentemente, uma análise potencializada que permite, ao expectador, um encontro com todas as questões inerentes a tal imagem.

2- O tempo. Na análise dos desenhos realizados pelos estudantes do curso de Artes, antes do curso, tornou-se evidente que a temporalidade expressa pela narrativa termina por minimizar o impacto da imagem. Imagens isoladas falam mais alto que seqüências. Por sua vez, as seqüências de desenhos em tiras, história e mangás tornam a imagem o fundo para que a narrativa temporal se torne figura - considerando aqui uma analogia com a relação figura e fundo da *Gestaltheorie* e seu impacto na pregnância da informação.

3- A temática. Observamos que grande parte das temáticas dos desenhos realizados antes do curso de graduação possuem uma temática ingênua, tratada em uma linguagem gráfica análoga a das impressões industriais. Em nosso exercício de "retomada" do desenho, os estudantes foram motivados a aproximar sua produção gráfica do repertório de questões que a arte e o mundo contemporâneo colocam para arte e para vida, hoje.

4 | CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O conjunto de questões que foram levantadas para olhar a produção anterior a graduação, recuperaram o desenho como meio artístico, depois de uma análise cautelosa onde um repertório legítimo de questões artísticas mas, também, profundamente pessoais, se reconciliam com o desenho no campo ampliado de meios contemporâneos. Então, convido os leitores a conhecer no endereço eletrônico <https://cargocollective.com/desenhosdepoisdodesenho> a produção gráfica dos estudantes do Bacharelado de Artes que se dispuseram a reintegrar o desenho em sua produção atual. O site foi lançado em um evento "DESENHO DEPOIS DO DESENHO", com palestras de dois artistas contemporâneos que se expressam graficamente, a artista Chang Chi Chai e o professor da Escola de Belas Artes, Júlio Sekiguchi. Nesta oportunidade os jovens artistas puderam conversar com os palestrantes sobre a pertinência das escolhas que os artistas devem fazer em sua obra, independente de convenções ou comparações com outras trajetórias artísticas, momentos históricos ou escolas.

Conclusivamente, vale destacar, ainda, o fato de nosso exercício de reler a produção de desenhos, anteriores ao curso de graduação aconteceu no primeiro semestre de 2018. Em Setembro do mesmo ano, na inauguração da 33. Bienal de São Paulo (2018), grande parte da produção é plástica, e menos tecnológica. Meios tão tradicionais como desenho são trazidos à tona. Ali, pinturas, esculturas e gravuras integram este evento mais importante da América Latina na área de artes visuais. Reconhecer na Bienal de São Paulo a possibilidade de lidar com meios artísticos tradicionais para tratar de questões contemporâneas nos permite pensar que o exercício de sacudir a poeira dos desenhos foi mais que plausível, foi visionária - por acolher uma produção artística sem hierarquias. Fica, ainda, a possibilidade de identificar o quanto o senso de integridade do artista com sua própria obra deve ficar, sempre, acima dos modismos e dos clichês sobre o que seja arte contemporânea, ou sobre o que não seja.

REFERÊNCIAS

33. Bienal de São Paulo: **Afinidades afetivas: catálogo**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018.

BATTCKOCK, Gregory. **A nova arte**. Tradução Cecília Prada e Vera de Campos Toledo. São Paulo: Perspectiva, 1986.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva & Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

FOSTER, Hal. **Recodificação**. Tradução Duda Machado. São Paulo: Casa Editorial Paulista, 1996

GOMBRICH, Ernest Hans. **Meditações sobre um cavaleiro de pau e outros ensaios sobre a Teoria da Arte**. Tradução Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São

Paulo: 1999.

GREENBERG, Clement et al. **Clement Greenberg e o debate crítico**. Organização, apresentação e notas de Glória Ferreira e Cecília Cotrim de Mello. Tradução Maria Luiza X. de A Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar & Funarte, 1997.

HARISON, Charles. **O ensino da Arte conceitual**. In.: Arte & ensaios n.10. Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Artes Visuais/ Escola de Belas Artes, UFRJ, 2003.

HARVEY, David. **A condição pós moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

LEBEL, Jean Jacques. **Happening**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1969.

RESENDE, José. **A formação do artista no Brasil**. Arte & Ensaios n. 7. Programa de pós graduação em Artes Visuais/ Escola de Belas Artes, UFRJ, 2000.

STANGOS, Nikos (org). **Conceitos da arte moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997

DIÁRIOS: ESCRITAS DE SI COMO REFERÊNCIA DE IDENTIDADE

Adriana de Oliveira Tavira

UFRJ, Instituto de História

Rio de Janeiro - RJ

Espero contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda. (FRANK, 2016, p.19)

Notei que quando escrevo sinto o coração muito mais leve depois. É como se tivesse me confessado com alguém. (LASKIER, 2008, p. 24)

RESUMO: O presente artigo tem como objeto de estudo os diários das adolescentes judias Anne Frank, Rutka Laskier e Helga Weiss, escritos durante a Segunda Guerra Mundial. Apontar a contribuição desses diários, enquanto referência de identidade da Shoá, é o seu principal objetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Shoá. Diários. Identidade.

DIARIES: SELF-WRITTEN AS IDENTITY REFERENCE

ABSTRACT: The present article has as object of study the diaries of the jewish adolescents Anne Frank, Rutka Laskier and Helga Weiss, written during the World War II. Point out the contribution of these diaries, as a reference of Shoah's identity, is its main objective.

KEYWORDS: Shoah. Diaries. Identity.

1 | INTRODUÇÃO

Apesar de toda a tentativa de silenciamento das vítimas e de todo o terror instaurado durante a ocupação nazista em território europeu, os judeus utilizaram diversas estratégias de resistência, que se apresentavam de maneira distinta e conforme as possibilidades existentes em cada local. Mesmo com a proibição de frequentar as sinagogas, as escolas e os teatros, bem como de publicar jornais e revistas, persistiram com essas atividades, ainda que sem periodicidade e com muitas dificuldades. Além disso, as pequenas resistências diárias se faziam presentes naquela realidade concentracionária.

Estudos recentes como o da historiadora Silvia Lerner apontam a questão da resistência dentro do território ocupado pelos alemães. Ela ressalta que houve resistência em sete guetos, três campos de extermínio, em dezoito campos de trânsito e nas florestas, e que consistia em combater ou reduzir efeitos materiais, psicológicos ou morais. O aspecto cultural é ressaltado em sua obra:

Resistiram organizando atividades culturais, fazendo apresentações

teatrais, produzindo músicas, escrevendo poemas e diários, deixando documentos com a finalidade de que no futuro soubessem o que estava acontecendo sob domínio nazista, organizando concertos, publicando jornais, fazendo desenhos, providenciando “escolas” para suas crianças, trocando receitas culinárias como no campo de Terezin em um momento de tanta fome, cada qual com o objetivo de manter o dia a dia com um pouco de dignidade apesar da vida indigna que lhe restava sendo imposta e mostrar ao inimigo que, mesmo em condições subumanas, resistiam, criando a sensação de normalidade como ingrediente de fortalecimento existencial. (LERNER, 2015, p. 27)

Entretanto, este artigo volta-se para o diário, instrumento bastante peculiar, que mesmo pertencendo à esfera do privado, permitiu que houvesse uma personificação das vítimas da Shoá, ao dar uma identidade a elas e contribuiu para que a barbárie nazista tornasse pública.

Portanto, o presente artigo parte da análise dos diários de três adolescentes de nacionalidades distintas: a alemã Anne Frank, a polonesa Rutka Laskier e a tcheca Helga Weiss e pretende responder a seguinte questão: os diários podem ser considerados referências de identidade da Shoá?, a fim de contribuir com as discussões da nova historiografia sobre o tema em questão.

Desse modo, o objetivo geral é apontar a contribuição dos diários de Anne, Rutka e Helga, escritos durante a Shoá, enquanto fonte legítima de identidade a serviço da Shoá e destacar como os envolvidos estabeleceram suas estratégias através da escrita de si, que ia de encontro à política antissemita.

Parte-se da hipótese de que os diários escritos durante a Segunda Guerra Mundial podem ser considerados referências de identidade a serviço da Shoá.

Todavia, cabe uma breve justificativa para a escolha do termo *Shoá* no presente artigo, tendo em vista que o termo Holocausto é mais conhecido; entretanto, ambos são utilizados pela historiografia.

O termo Holocausto, ainda muito utilizado no mundo todo, significa oferenda pelo fogo, remete-se ao sacrifício de Isaac (Gn 22, 1-19), possui um caráter religioso. Nesse sentido, pressupõe-se que os judeus foram sacrificados em nome de algo, há uma sacralização do acontecimento, há uma justificativa para o Holocausto.

Por outro lado, a *Shoá*, termo hebraico que significa devastação ou catástrofe, começou a ser usado ainda na Palestina, nos anos de guerra, “[...] quando surgiram os primeiros relatos dos massacres perpetrados na Europa”, destaca Leila Danziger (DANZIGER, 2007, p. 3). Portanto, o termo não possui cunho religioso e depreciativo como Holocausto. Diante disso, fica evidente a escolha de tal termo neste artigo.

Contudo, há o risco na escolha aparentemente inofensiva do termo, entretanto, este carrega fortes concepções históricas e religiosas conforme demonstrou Leila Danziger: “Todos os termos são parciais e insatisfatórios, impregnados de concepções históricas, políticas, filosóficas, ideológicas e teológicas” (DANZIGER, 2007, p. 1).

Assim, o termo, apesar de ser extremamente importante, traz uma concepção ideológica. Por isso, é sempre polêmico, gerando diversas discussões, muitas

vezes não sendo possível se chegar a um consenso. O fato é que a escolha de um determinado conceito identifica a construção ideológica que está por trás dessa escolha.

Portanto, *Shoá* e Holocausto são concepções que trazem em seu bojo uma perspectiva ideológica. No entanto, é necessário dizer que o termo *Shoá* também não dá conta da complexidade do processo da barbárie.

2 | DIÁRIO: ESCRITA DE SI

O diário, segundo Philippe Lejeune, é uma espécie de refúgio, onde o diarista faz dele um confidente, um lugar especial para descarregar as emoções: “O diário é um espaço onde o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real” (2014, p. 303).

Esse instrumento entendido como destinatário de segredos, feito longe dos olhares dos outros, envolto em certa magia pelo seu caráter sigiloso e atravessado pela experiência particular tem a “[...] pretensão de abraçar a existência” (LEJEUNE, 2014, p. 335).

O diário insere-se no contexto da escrita de si, um ramo de pesquisa sobre registros da vida social, profissional, familiar, afetiva, religiosa, com o intuito de criar uma memória e uma versão que sobreviva à sua existência. Além do diário, a escrita de si engloba cartas, bilhetes, arquivos pessoais ou de famílias e demais formas de registros individuais. Todos constituem fontes de pesquisa que subsidiam obras nas áreas de Antropologia, Sociologia, Filosofia, História, entre outras.

Entretanto, o processo de escrita de si é tão antigo quanto o próprio processo de escrita se considerar que o registro do cotidiano do sujeito, de forma não oral, é anterior ao próprio aparecimento da escrita formal, evidenciado nas pinturas rupestres, que eram desenhos feitos pelos homens pré-históricos, cujo objetivo era contar seu dia a dia, suas dificuldades em encontrar alimentos, seus ritos aos deuses, suas batalhas contra os predadores. Assim, antes mesmo de se inventar mecanismos formais de escrita, havia a preocupação de registrar fatos sobre si.

Denise Schittine aponta o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna como sendo o início do processo de escrita de si, tal qual conhecemos hoje. Trata-se de escritas individuais, onde o diário pessoal é um dos maiores representantes desse gênero. Antes disso, esses escritos tinham caráter público, como explica Schittine: “Apesar da tradição coletiva inicial dos diários, presente nos livros comunitários e nos diários de bordo, o caráter privado tornou-se um traço forte e conformador da escrita íntima desde o Renascimento europeu” (2004, p. 32).

A prática do diário pessoal ainda sem intuito de divulgação pública começa no Renascimento europeu, no âmbito do individualismo e do culto à personalidade, característicos da época. (CAEIRO, 1980, p. 390)

O Renascimento trouxe uma experiência de perda de referências coletivas devido à falência do mundo medieval e à abertura do ocidente ao restante do mundo. Com isso, houve uma desagregação de velhas tradições, a perda de referências coletivas, como a religião, a “raça”, o “povo”, a família, que obriga o homem a construir referências internas. (FIGUEIREDO; SANTI, 2008, p. 24-25). Surge um espaço para a experiência da subjetividade privada: quem sou eu, como sinto, o que desejo, o que considero justo e adequado?

No entanto, Cunha (2015) afirma que a significativa produção de diários coincide com a ascensão política e social da burguesia e o desenvolvimento da vida nas cidades, aliados aos progressos da alfabetização feminina a partir dos finais do século XIX.

Ângela de Castro Gomes, ao tratar sobre o assunto, afirma que essa prática está relacionada à modernidade, ou melhor, ao desenvolvimento da sociedade em relação ao indivíduo ou à construção da noção de individualidade. A autora afirma:

Na medida em que a sociedade moderna passou a reconhecer o valor de todo indivíduo e que disponibilizou instrumentos que permitiram o registro de sua identidade, como é o caso da difusão do saber ler, escrever e fotografar abriu espaço para legitimidade do desejo de registro do homem “anônimo”, do “indivíduo comum”, cuja vida é composta por acontecimentos cotidianos, mas não menos fundamentais a partir da ótica da produção de si (2004, p.13).

Porém, ainda prevalece uma tendência para o confessional, com fins domésticos, educacionais e religiosos. As mulheres geralmente utilizavam-se dos diários para registrar a sua rotina, ou seja, a vida doméstica era o principal assunto e raras vezes tratavam dos seus sentimentos e de questões relativas ao corpo, assuntos impróprios para a época.

Outra prática que os envolvia era a de instrutora/mãe com o intuito de acompanhar e avaliar o aprendizado da escrita do filho/aluno e fins religiosos: “A escrita do diário era um exercício recomendado, principalmente pela Igreja, que o considerava um instrumento de direção de consciência e de controle pessoal. O mesmo ocorria com os protestantes” (PERROT, 2017, p. 29).

Apesar disso, cabe ressaltar que, ao longo da história, houve pouquíssima valorização da escrita feminina, já que seu acesso à escrita foi tardio, e, por vezes, essas mesmas encontraram uma maneira de descartar suas próprias memórias: “São elas mesmas [mulheres] que destroem, apagam esses vestígios porque julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito” (PERROT, 2017, p. 17).

Nesse contexto, cabe ainda ressaltar que é possível associar o uso dos diários pessoais a uma prática cultural pertencente às pessoas que tinham poder aquisitivo, já que a forma de ocupar o tempo livre estava relacionada à condição econômica das famílias. Essa concepção (CUNHA, 2015, p. 256) propõe além de acesso à alfabetização, uma casa burguesa com espaços individualizados, em especial com

o auxílio de um quarto próprio, que possibilitava um reduto para a escrita desses diários.

Isso indica o quanto a condição do lar permitia o desenvolvimento dos pensamentos sobre a vida íntima, das questões cotidianas, dos sentimentos e assim por diante. Talvez por esse motivo as mulheres das classes populares, em geral, estavam excluídas dessa prática, uma vez que não possuíam condições materiais e até residenciais que lhes garantissem maior intimidade ou isolamento, destaca Maria Teresa Cunha.

Portanto, muitas lembranças escritas delegadas a um pequeno grupo de mulheres letradas, materializadas através de cartas e diários foram perdidas com o passar dos anos. Daí a dificuldade de encontrar documentos que dão vozes às mulheres, o que evidencia a relevância dos diários como locais que recordam a visão feminina de dado contexto e momento histórico, destaca Michelle Perrot (2017).

O diário teve seu ápice no século XX. A racionalidade da Modernidade instigara o sujeito à reflexão pessoal, ao questionamento de suas ações e atitudes. Essa escrita de foro íntimo adquire um *status* mais privilegiado, onde se incluem os diários, correspondências e autobiografias.

Além disso, é ainda no século XX, na crise das duas guerras mundiais, que o diário pessoal se converte em diário para uso externo, passando inclusive a traduzir-se em protesto contra a barbárie humana, uma necessidade de denúncia pública como anseio de mudança (CAEIRO, 1980, p. 390). Vários diários são escritos como uma forma de testemunhar e resistir às atrocidades das guerras.

Mas o que é um diário? A palavra nos diz, em primeiro lugar, que é uma escrita cotidiana: uma série de vestígios datados. Ele constitui um dos tipos de escrita de si geralmente cercado, pelo autor, de cuidados para que seus segredos permaneçam bem guardados, especialmente pela natureza íntima das escritas nele contidas, já que é, em primeiro lugar, para si que se escreve um diário. (LEJEUNE, 2014, p. 299; 302)

A decisão de escrevê-lo é uma iniciativa que varia de acordo com a intenção do autor como: narrar fatos ocorridos naquele dia, contar um segredo que não pode, não quer ou não deve compartilhar, pode anotar periodicamente expressões de saudade, alegria, tristeza, confissões, desejos mais íntimos, sonhos, desabafo, fantasias. Enfim, pode abordar desde aspectos políticos, econômicos, sociais, religiosos e históricos, até os relatos de viagem, ou ainda ser um misto de tudo isso.

Para Maurice Blanchot, há uma necessidade latente que move o ato da escrita do diarista, que o protege do desespero de não ter nada a dizer: “[...] escreve-se para salvar a escrita, para salvar sua vida pela escrita, para salvar o seu pequeno eu (as desforras que se tiram contra os outros, as maldades que se destilam) ou para salvar seu grande eu, dando-lhe um pouco de ar, e então se escreve para não se perder na pobreza dos dias”. (2005, p. 274)

Diferentemente das autobiografias que são narrativas do passado, os diários

são escritos do presente com vistas ao futuro, são marcados pela rotina, pelo dia e hora, ou seja, possuem entradas e datação, que dão conta do dia em que a narrativa ocorreu. Lejeune faz, ainda, algumas considerações fundamentais para a identificação e compreensão de alguns elementos como: data, entradas, autenticidade e vestígios. Comenta que a data é a base do diário:

A base do diário é a data. O primeiro gesto do diarista é anotá-la acima do que vai escrever. [...] A datação pode ser mais ou menos precisa ou espaçada, mas é capital. Uma entrada de diário é o que foi escrito num certo momento [...] O diário é um vestígio: quase sempre uma escritura manuscrita, pela própria pessoa, com tudo o que a grafia tem de individualizante. [...] O diário é uma série de vestígios. Ele pressupõe a intenção de balizar o tempo através de uma sequência de referências. O vestígio único terá uma função diferente: não a de acompanhar o fluxo do tempo, mas de fixá-lo em um momento-origem. (2014, p. 300-301)

O autor destaca, ainda, a utilidade do diário: conservar a memória (“[...] terei um rastro atrás de mim, legível, como um navio cujo trajeto foi registrado no livro de bordo”), sobreviver (“[...] o diário é apelo a uma leitura posterior”), desabafar (“[...] decepções, raiva, melancolia, dúvidas, mas também esperanças e alegrias”), conhecer-se (autoestima, autobiografia, construção de imagem positiva), deliberar (fazer balanço de hoje e preparar para amanhã: “[...] o diário está voltado para o futuro”), resistir (aguentar, suportar a espera), pensar e escrever (LEJEUNE, 2014, p. 302-306).

Além da utilidade, Lejeune destaca que esse instrumento entendido como destinatário de segredos esconde um aparente paradoxo, um desejo de ser lido. Em alguns casos o diarista possui o desejo de que um dia o seu registro seja revelado, de deixar que sua história transcenda a esfera privada e alcance a pública, o que fica evidente nos diários das adolescentes analisados neste artigo.

Assim, a escrita de si caracteriza o escritor e revela as nuances do período histórico no qual está inserido. Essa escrita é vista por Lejeune como fonte de pesquisa e, nesse caso, o diário pessoal de alguém desconhecido possui valor literário e histórico.

Nesse sentido, os diários das adolescentes mulheres Anne, Rutka e Helga, tornam-se instrumentos de identidade, resistência e conservação da memória, ao não apresentarem apenas vestígios do seu cotidiano, mas desvendarem um pouco mais os sujeitos femininos em contextos tão distintos e ao evidenciarem, ainda, os percalços enfrentados em sua época.

Centradas numa experiência particular, têm a consciência de que o que se escreve se enraíza, já que cada dia anotado é um dia preservado (BLANCHOT, 2005, p. 270; 273). Portanto, essa atividade discreta cujo gosto pela escrita e a preocupação com o tempo são suas características principais é uma espécie de arquivo onde a prática torna-se um ato social.

Talvez não fosse ousado dizer que os diários de Anne, Helga e Rutka foram

escritos para acompanharem suas vidas o mais tempo possível, pressupondo uma continuação que as protegessem da ideia de fim, ou seja, “[...] uma face aparente voltada para o passado e uma face virtual voltada para o futuro” (LEJEUNE, 2014, p. 313).

No entanto, há uma descontinuidade nos diários pesquisados, a suspensão involuntária devido à guerra e à morte. Para Anne e Rutka a última palavra de seus diários é a morte: “[...] o fim da escrita e o fim da vida se perfilam juntos no horizonte” (LEJEUNE, 2014, p. 322), ou seja, cessa a escrita, assim como cessa também a vida. Em contrapartida, Helga, de certa forma, recupera a vida ao reencontrar, mais tarde, os seus manuscritos.

Assim, os diários dessas adolescentes são uma espécie de filtro que retêm algumas facetas de suas vidas, deixando implícito o supérfluo e criando, ao mesmo tempo, um sentido para aquilo que faz sentido (LEJEUNE), que é essencial: os diários não apenas estabelecem uma continuidade entre hoje e ontem, mas, pouco a pouco, com a vida inteira, escapando ao presente para se comunicar com um imenso porvir.

3 | ANNE FRANK X HELGA WEISS X RUTKA LASKIER

As histórias de Anne Frank, Helga Weiss e Rutka Laskier possuem muitas semelhanças: são adolescentes que viveram os horrores da Segunda Guerra Mundial, utilizaram seus diários para registrarem suas memórias e tiveram o mesmo destino, Auschwitz. Entretanto, enfrentaram situações extremamente distintas durante a guerra.

Mesmo sendo possível alegar que as três jovens sofreram e que foram vítimas da *Shoá*, não se podem desconsiderar as particularidades inerentes dos locais onde viveram antes de serem deportadas a Auschwitz. Afinal, viver no gueto de Bedzin (Bedzin pertencia à região de *Warthegau/Wartheland*, como foi denominada a parte da Polônia anexada pelo *Reich* alemão), no campo de concentração de Theresienstadt ou Terezín (Terezín pertencia ao Protetorado da Boêmia e Morávia administrado pelos alemães) ou em um esconderijo em Amsterdã, na Holanda ocupada pelos nazistas, eram situações diferentes que, por sua vez, permitiam vivências diferentes.

Ademais, o acesso às informações sobre a guerra e o extermínio dos judeus europeus que estava em curso variava de lugar para lugar, o que explica as diferentes percepções sobre o desenrolar da guerra e do destino dos judeus em cada um dos diários analisados. Portanto, cada família estabeleceu suas estratégias de resistência a partir das condições em que se encontravam e da visão de mundo que possuíam.

O pai de Helga, Otto Weiss, por exemplo, ao receber em segredo no alojamento masculino do campo de Terezín o desenho da filha, escreve de volta: “Desenhe tudo o que vê!”, ao entender a importância desse registro. Já Yaacov Laskier, pai de Rutka, procurou exercitar a consciência política da filha, orientando-a quanto à política

restritiva do gueto, enquanto que a família de Anne Frank entendeu que resistir seria preservar os valores familiares.

Os diários possuem especificidades significativas: Helga é tcheca, Anne é alemã e Rutka polonesa. Enquanto que na Polônia a guetorização é explícita e há pouca preocupação de esconder a violência, na Alemanha sequer houve gueto ou campos de extermínio.

Há um esforço alemão de não mostrar tão explicitamente a violência para quem possuía etnias próximas, o que explica as experiências de Anne e Helga serem um pouco diferentes das vividas por Rutka.

O pai de Anne, Otto Frank, por exemplo, um comerciante judeu e Otto Weiss, pai de Helga, um bancário, ambos se encontravam limitados, o primeiro escondido no anexo e o segundo no campo de concentração, o que fez com que houvesse maior dificuldade de inserirem as suas filhas no contexto político da época.

Ao longo de seus diários é possível perceber que na maioria das vezes mantinham-se informadas através dos boatos que circulavam: “Quando haverá um fim? Qual é a situação política? Se ao menos fosse possível acreditar nas notícias, mas tudo é em parte inventado, distorcido, embelezado, sempre aqueles estúpidos e otimistas *bonkes* – ‘boatos’” (WEISS, 2013, p.123).

Já Yaacov Laskier, pai de Rutka, é um bancário judeu, que circula pelo gueto, pelo menos até abril de 1943, da esquerda ativista (movimento de resistência), ou seja, um militante que procura exercitar a consciência política da filha, deixando-a a par do que estava acontecendo, de um possível destino.

A partir da análise dos diários, é possível destacar no relato de Rutka a clareza que possuía da realidade na qual estava inserida, diferentemente das demais adolescentes, já que, antes de terem Auschwitz como destino, Anne vivia escondida no Anexo, Helga no campo de concentração e Rutka no gueto, onde, apesar das restrições, circulava, conversava, encontrava os amigos, e trabalhava, porque era obrigada a trabalhar (segundo decreto judeus de 14 aos 60 anos eram obrigados a trabalhar) (LASKIER, 2008, p. 37).

É fundamental uma contextualização que leve em conta o ambiente em que elas viviam e o acesso a informações, lembrando que a última vivia no gueto de Bedzin, um gueto aberto, que permitia circulação dentro e mesmo fora da cidade, cujo cercamento só ocorreu por alguns meses, entre abril e agosto de 1943, quando foi liquidado.

Segundo Marek Halter, “A comunidade judaica de Bedzin é considerada esquerdista, o que talvez possa explicar tamanha vivacidade numa garotinha de catorze anos” (HALTER, 2008, p.51).

Isso fica evidente em um trecho do diário de Rutka, datado em 5 de fevereiro de 1943: “O círculo se fecha cada vez mais em torno de nós. No mês que vem o gueto será fechado, será um verdadeiro gueto, com muros de pedra” (LASKIER, 2008, p.26). Ela tinha consciência dos perigos que judeus corriam. O gueto realmente é

fechado, porém, um mês depois do previsto em seu relato.

Segundo Halter, os nazistas ocupam Bedzin em 4 de setembro de 1939 e incendiam a grande sinagoga. Depois desse episódio, veio a criação do gueto. Mas, “[...] apesar de tudo, até 1940-1941 a situação dos judeus de Bedzin podia ser considerada melhor do que a de outras localidades” (2008, p.52).

Os judeus podiam circular mais livremente que em outros guetos, o que aumentava o acesso a informações sobre os assassinatos em massa que estavam ocorrendo nos territórios ocupados, informações que chegavam de todas as partes - inclusive de visitantes como Mordechai Anielewicz, ativista judeu que liderou o Levante do gueto de Varsóvia.

Mordechai ficou por duas semanas em 1942, em Bedzin, organizando o movimento de resistência local que contava com aproximadamente mil e quinhentos ativistas de vários agrupamentos que, unidos, promoveram o levante do gueto de Bedzin, em agosto de 1943, contra novas deportações (segundo Halter existia em Bedzin uma seção da organização judaica de combate, Zydowska Organizacja Bojowa, dirigida em Varsóvia por Mordechai Anielewicz) (2008, p. 56).

O levante do gueto de Bedzin é menos conhecido devido ao fato de sua resistência durar apenas 30 minutos, entretanto sua estratégia era mesma do levante do gueto de Varsóvia. Para Halter, uma das razões pela qual os judeus de Bedzin não se sublevaram foi o fato de serem estudiosos da Bíblia e do Talmud, ávidos pelo saber, porém desprezavam a violência (HALTER, 2008, p.58).

Diante do exposto, é possível afirmar que esses diários permitem um olhar bastante peculiar da vida no gueto, no anexo adaptado à clandestinidade, nos campos de concentração e extermínio.

Com eles é possível ter acesso a muitos detalhes de seu cotidiano, imbuídos de sentimentos tão profundos que, como são relatados enquanto se experimenta tais situações, é possível ter na medida em que a leitura é feita, uma dimensão do estrago causado naquele que registra, diferentemente de uma fotografia, por exemplo, que se mostra estática e sem vida.

Assim, os diários são importantes documentos históricos, pois revelam uma época e ao mesmo tempo ultrapassam as barreiras da memória individual, uma vez que toca na privação de valores universais, como o direito à vida, à cidadania, a uma pátria, ao direito de ir e vir. Eles revelam a experiência vivida pelo ser humano. Enfim, o estudo dos diários, além de dar voz às adolescentes, fornece as diferentes visões sobre a condição de sobrevivência diante dos horrores da *Shoá*.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo se propôs a realizar um estudo sobre os diários das adolescentes Anne Frank, Rutka Laskier e Helga Weiss, escritos durante a Segunda

Guerra Mundial, buscando apontar a contribuição desses diários enquanto referência de identidade da Shoá e destacar como os envolvidos estabeleceram estratégias através da escrita de si, que ia de encontro à política antissemítica, denunciando sistemas de crenças antidemocráticas que se alicerçam no ódio.

De acordo com o exposto, os diários das adolescentes tornam-se instrumentos de resistência e conservação da memória, ao não apresentarem apenas vestígios do seu cotidiano, mas desvendarem um pouco mais os sujeitos femininos em contextos tão distintos e ao evidenciarem, ainda, os percalços enfrentados em sua época.

Assim, a escrita de si passa a traduzir-se em protesto contra a barbárie humana, como citado anteriormente, escreve-se para salvar a vida pela escrita. Ao falarem de si, em seus diários, com o advento da Modernidade, as mulheres romperam com o silêncio imposto pelo modelo patriarcal, mas também o silêncio imposto pelo projeto de genocídio disfarçado de patriotismo.

Constata-se que os diários se constituíram em importantes documentos que respondem às lacunas da história que os repressores nazistas tentaram apagar. Assim, ao deixarem a clandestinidade, ampliaram o campo de pesquisa, possibilitando a compreensão do passado e suas circunstâncias traumáticas, apresentando diversos desafios ao historiador.

Entretanto, torna-se pertinente a reflexão: até que ponto as judias Anne Frank, Helga Weiss e Rutka Laskier podem ser vistas como simples vítimas? A partir de seus diários é possível compreender que essas adolescentes comuns, anônimas (pelo menos até a publicação de seus escritos) buscaram na escrita de si uma maneira de expressar seus sentimentos e, ao mesmo tempo, de não deixar que a memória do sofrimento de sua gente fosse apagada.

Como afirma Carlos Reiss, “A personificação da Shoá por histórias e testemunhos, além de permitir uma reumanização da vítima (e do perpetrador), promove uma obrigação moral diante do sofrimento humano e transforma os jovens em ‘portadores da chama da memória’” (2018, p. 203).

REFERÊNCIAS

Fontes:

FRANK, Otto H. PRESSLER, Mirjam. **O diário de Anne Frank** – edição definitiva. Rio de Janeiro: Record, 2016.

LASKIER, Rutka. **O diário de Rutka**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

WEISS, Helga. **O Diário de Helga**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

Artigos:

CAEIRO, Olivio. JURGENSEN, Manfred. Das fiktionale Ich. Untersuchungen zum Tagebuch, Francke

Verlag, Bern/München 1979, in 8Q, 302 pgs. **Revista Língua e Literatura**, São Paulo, Nº 9, p. 390-394, 1980.

DANZIGER, Leila. Shoah ou Holocausto: A aporia dos nomes. **Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, v.1, n.1, 2007.

Livros:

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada Ave Maria**. São Paulo: Ave Maria, 2018.

CUNHA, Maria Teresa. Diários pessoais: territórios abertos para a História. IN: PINSKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tania Regina de (orgs.). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2015.

FIGUEIREDO, Luís Claudio M.; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro. **Psicologia: Uma (nova) introdução**. São Paulo: EDUC, 2008.

GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

HALTER, Marek, “Os Judeus e a Polônia”. Posfácio. IN: Laskier, Rutka. **O diário de Rutka**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

LEJEUNE, Philippe. Diários e blogs. IN: **O Pacto Autobiográfico: De Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LERNER, Silvia Rosa Nossek. **Liberdade de escolher como morrer: resistência armada de judeus no holocausto**. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2015.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

REISS, Carlos. **Luz sobre o caos: educação e memória do holocausto**. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2018.

SCHITTINE, Denise. **Blog: comunicação e escrita íntima na Internet**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DO ENSINAR E DO APRENDER TEATRO NA SALA DE AULA: CRIANDO E IMPROVISANDO NO COLÉGIO ESTADUAL ODORICO TAVARES

Ana Lucia Ribeiro da Silva

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) – UFBA. Licenciada em Educação Artística habilitada em Artes Cênicas pela Universidade Católica do Salvador e Especialista em Artes-Teatro pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Mídias na Educação, UESB. Regente de classe da Secretaria de Educação no Estado da Bahia.

RESUMO: este artigo relata a experiência da improvisação teatral como propulsora do processo criativo, utilizando a metodologia adquirida pela experiência do exercício pedagógico na disciplina arte-teatro no Colégio Estadual Odorico Tavares na cidade de Salvador. Verifica-se a repercussão da metodologia desenvolvida através dos jogos e da improvisação teatral aplicados em sala de aula, em atividades que estimulam as potencialidades dos estudantes; demonstra-se a apropriação dos elementos constituintes da prática teatral, em que o processo colaborativo é valorizado. Inicia-se o estudo com a improvisação teatral planejada de onde seguimos para a improvisação sem acordos prévios. Chacra, Reverbel, Spolin e outros teóricos do teatro nos acompanharam nesta jornada. A pesquisa destaca a importância do

teatro na educação e busca as contribuições para os adolescentes do ensino médio como parte de um método de educação ativa, com o uso dos jogos de improvisação. As reflexões resultantes deste trabalho levantam questões da realidade que envolvem a pedagogia do teatro, e que nos conduz a uma nova postura, um novo olhar sobre os processos de investigação, e sobre a prática teatral em si.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo teatral. Improvisação. Processo Criativo.

OF TEACHING AND LEARNING THEATRE IN THE CLASSROOM: CREATING AND IMPROVISING IN STATE COLLEGE ODORICO TAVARES

ABSTRACT: this paper reports the experience of theatrical improvisation as propelling the creative process, using the methodology acquired by the experience of teaching exercise in art-theater discipline in State College Odorico Tavares in the city of Salvador. There is the effect of the methodology developed through games and theatrical improvisation applied in the classroom, in activities that stimulate the potential of students; It depicts the appropriation of the elements of theatrical practice in the collaborative process is valued. Begins the study of the theatrical improvisation planned where we follow for improvisation without prior

arrangements. Chacra, Reverbel, Spolin and other theorists of the theater accompanied us on this journey. The research highlights the importance of theater in education and seeks contributions to high school students as part of a method of active education with the use of improvisation games. The reflections resulting from this work raises questions of reality involving pedagogy of theater, and that leads us to a new approach, a new look at the research process, and the theatrical practice itself.

KEYWORDS: theatrical game. Improvisation. Creative process

INTRODUÇÃO

Ao iniciar minha caminhada como professora de artes no começo dos anos noventa, percebi que através da prática teatral conseguia estabelecer um vínculo educativo de uma forma muito especial com meu aluno. Observava a emoção profícua envolvida no processo de criação durante as práticas artísticas na escola, o que tornava essa aprendizagem realmente valorosa para os alunos envolvidos. Passei então a apurar motivos, aperfeiçoando meus conhecimentos, transformando as práticas e reavaliando resultados.

Acredito na capacidade do teatro de liberar as potencialidades da criação e transformar positivamente a realidade a sua volta. Os jogos de improvisação motivam e incentivam o estudante para que este seja capaz de expressar as próprias experiências e capacidades, adormecidas pela falta de estímulo, assim, compartilho minhas experiências e descobertas e sou tocada pelas experiências dos estudantes, pelo repositório que apresentam e pelas suas descobertas.

Nesta elaboração textual faço uma tentativa de organizar estas experiências, dando a conhecer nossas motivações nas diversas possibilidades de interação a partir da ação e reflexão, teoria e prática. Quando se inclui o teatro de improvisação na escola, é possível destacar diversas especificidades de trabalhos que são vantajosos para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, além de ajudar na constituição da própria forma de pensar e agir a partir da observação dos trabalhos práticos em sala de aula.

A intervenção foi composta por etapas definidas, no período compreendido entre março a dezembro de 2015, durante as aulas de arte-teatro em uma das turmas do 1º ano do Ensino Médio, designada pelo colégio pela sigla 1M3, turno matutino, do colégio estadual Odorico Tavares. As aulas ocorrem duas vezes por semana e possuem duração de cinquenta minutos. Além do espaço da sala de aula o colégio possui um anfiteatro, que utilizamos algumas vezes para as aulas práticas e para a exibição de vídeos.

A obra do autor baiano Adonias Filho, romance escolhido pela professora da disciplina Língua Portuguesa da turma, tema para a criação das cenas improvisadas em sala de aula, conforme projeto de integração interdisciplinar criado para estimular a leitura nos estudantes através do teatro, que relata as questões da cidade de

Salvador referentes àquela época, possui personagens pitorescos e valorizam as nossas praças, igrejas e a espontaneidade do nosso povo. Trata-se do romance, *O Largo Da Palma*, composto por seis histórias, sendo escolhida pela turma a novela intitulada “O largo de branco”.

Na segunda fase da proposta da pesquisa a improvisação será espontânea, ou seja, um tema será proposto por mim aos estudantes, sendo o roteiro construído coletivamente pela turma dessa forma, diferentemente da primeira fase em que há a limitação de um roteiro prévio, os alunos terão maior liberdade para a criação das cenas. A intenção foi criar estímulos diferenciados nas duas fases descritas, o que propiciou uma observação mais detalhada do comportamento do grupo em relação ao processo criativo.

No âmbito do desenvolvimento de um projeto de intervenção social, analiso o processo de criação que utiliza a improvisação teatral enquanto metodologia, levando-se em conta a evolução dos participantes. Com ações que permitem a atuação efetiva dos estudantes, valorizando seus conhecimentos e experiências, envolvendo-os nas discussões, identificação e busca de soluções e necessidades suscitadas para saber olhar e transmutar o seu espaço, criar ações e mobilizar as pessoas e a comunidade a sua volta.

Em sala de aula priorizo atividades que estimulam as potencialidades interiores dos estudantes; demonstro a apropriação dos elementos constituintes da prática teatral, valorizando o processo, através do envolvimento dos alunos, no seu diálogo com o mundo. Além disso, busco discutir apresentações de criação colaborativa.

Autores que abordam o ensino do teatro foram devidamente consultados e citados. Olga Reverbel (1989), Viola Spolin (1999), Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006), Sandra Chacra (2007), entre outros, serviram de base para o entendimento de que a prática teatral necessita ser inserida de forma mais ampla, na formação dos indivíduos.

JOGO, IMPROVISÇÃO E PROCESSO CRIATIVO

Comecei a lecionar no colégio Odorico Tavares em 2010, tempo em que iniciei junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a função de supervisora e assim implantei mudanças na minha vida profissional que transformaram a minha visão a respeito da condução das minhas aulas na escola pública, de forma que conquistei um novo patamar de conhecimento e descoberta que me conduziram à aprovação no Mestrado profissional em Artes (PROFARTES) desde então, trabalho com a improvisação de cenas a partir de uma metodologia própria, com apresentações ao final de cada ano letivo. Ao Início do ano letivo de 2015, solicitei aos meus alunos de faixa etária entre 14 e 18 anos, de três turmas do 1º ano do Ensino Médio que respondessem a um questionário inicial sobre o interesse e a experiência deles em relação a arte e ao teatro. Questionei o que significava

arte para eles, que conhecimento possuíam dos elementos teatrais, se já haviam apreciado peças teatrais e com qual dos elementos teatrais mais se identificavam.

Do mesmo modo foi apresentado à turma um questionário final em que repetimos alguns dos questionamentos iniciais e acrescentamos outros referentes à Improvisação, e as relações desenvolvidas com os jogos e os processos criativos. Os resultados provenientes da análise das respostas obtidas após aplicação do questionário (reproduzido no anexo deste trabalho), e apresentados por meio de uma classificação qualitativa – com o intuito de mantermos a visão do todo – confirmam a ideia de que o teatro auxilia o desenvolvimento humano, estimula a expressão da criatividade, trabalhando de forma lúdica os conhecimentos além de proporcionar alegria e prazer a quem vivencia o processo de ensino-aprendizagem que o envolve. A interpretação das respostas dos estudantes nos questionários permitiu-nos reconhecer a importância e o valor do teatro na formação dos estudantes.

Um constante questionamento dos alunos em todas as turmas ao anunciar os nossos ensaios e preparações para as apresentações teatrais sempre se relacionava à memorização do texto. Sabe-se que o teatro dito tradicional está convencionado a cenas com falas decoradas fato este que, para a maioria dos alunos do 1º ano do Ensino Médio do colégio representava um obstáculo intransponível. Assim, percebia a expressão de contentamento dos alunos ao me referir a ausência de cenas com texto memorizado.

Para Michael Chekhov (1996) se um ator apenas declamar e executar as marcações dadas pelo diretor, sem procurar oportunidade para improvisar faz de si mesmo um escravo das criações, de outros e de sua profissão, uma atividade emprestada. Engana-se ao pensar que o autor e o diretor já tenham improvisado para ele, sobrando muito pouco espaço para que ele se expresse livremente. Como ele declama suas falas e como cumpre as instruções são as portas abertas para um vasto campo de improvisação.

A ação teatral improvisada estimula o surgimento de novas ideias, nada é previsível, são experiências com o cotidiano dos alunos que testam o lugar do novo, no aqui e agora numa iniciativa de ação/reflexão que encontram diversos desafios e precisam recorrer à memória, aos limites da realidade individual e de grupo.

Para Sandra Chacra (2007) a improvisação teatral pode ser vista e pensada de várias formas, ora como mero elemento “implícito” ou mero recurso “explícito” no teatro formalizado, até a abrangência da criação, do processo criativo, que configura, um reflexo da ação vivida no cotidiano do aluno e experienciada na sala de aula, ou seja, que provém da realidade personalizada, única.

Assim, em sala de aula quando, durante o exercício em que solicito a criação de três quadros que marquem, cada um, o início, o meio e o fim de uma história relacionada ao cotidiano deles, com a formação de grupos de cinco ou seis alunos, o que se observa é que eles recorrem à memória de fatos que lhes chamam a atenção e/ou de alguma forma os marcou na sua trajetória de vida e quando lançam

ao grupo suas indagações buscando a aprovação sobre o uso da sua história para a representação, interação e ao mesmo tempo adquirem auto confiança quando percebem que as vivências em sua maioria, coincidem com a dos colegas, é um momento em que refletem, sentem-se acolhidos e liberam a imaginação.

Estabelecer o talento ou a falta dele, como critério de participação dos alunos na produção do teatro na escola é um critério incompatível com os objetivos descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs Arte, no qual as atividades de teatro são consideradas fundamentais para o desenvolvimento individual e coletivo.

Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006) diz que a investigação por meio da atividade dramática tem a particularidade de envolver os alunos com áreas complexas da experiência humana e que este acesso, propicia a descoberta de questões e assuntos relevantes às suas necessidades. Diz ainda tratar-se de um processo cíclico e contínuo, pois a natureza do drama se envolve com o descobrir e redescobrir novas dimensões no que está sendo investigado. Continua dizendo que o drama se volta para a diversidade da experiência humana, ele tende a provocar novos níveis de questionamento em vez de promover respostas.

Portanto, entendo que a produção de teatro na escola está diretamente relacionada ao objetivo geral da educação escolar, ou seja, considerar o processo que conduz o aluno a uma formação consciente e organizada integrada a uma atitude crítico-reflexiva.

A partir da minha experiência teatral com alunos do ensino básico é possível contornar as diversas situações conflituosas que surgem, sendo viável o desenvolvimento cognitivo dos alunos através das possibilidades de criação que o teatro de improvisação possa oferecer. Assim, o aluno será capaz de divertir-se, inventar, vivenciar através do jogo, utilizando a linguagem teatral,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte de encontro, calar muito, ter paciência, dar-se tempo e espaço (BONDIA, 1998, p. 24).

Para Jean-Pierre Ryngaert existe “uma impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios olhos, a famosa consciência errada de si.” Por não desejar acionar esse tipo de mecanismo, aprimoro o meu senso crítico na forma em que apresento o jogo, para que ele não se sinta constrangido ou privado de liberdade para atuar (RYNGAERT, 2009, p. 42).

Confirmando o que Ryngaert diz a respeito do constrangimento que o aluno possa sentir durante a sua atuação, coletei o depoimento de alguns alunos, ao final do processo:

“Foi um grande prazer participar por que eu me diverti e pude enfrentar um pouco a vergonha e timidez. [...] foi mais confortável também pelo fato que não foi preciso decorar as falas, foi tudo mais natural...” (Ana Carla aluna do colégio Odorico Tavares).

“A apresentação foi boa porque quase todos os colegas participaram e deram o melhor deles para a peça ser uma maravilha, [...] o melhor foi que ninguém decorou as falas, foi tudo improvisado.” (Amanda Larissa, aluna do colégio Odorico Tavares)

Assim, utilizo as palavras de Chekhov, acreditando que a mediação em teatro ajuda o aluno a lidar com as suas convicções a respeito de si mesmo e do que ele realmente deseja,

Cada um de nós possui suas próprias convicções, sua própria visão de mundo, seus próprios ideais e sua própria atitude ética perante a vida. Esses credos profundamente enraizados e, com frequência, inconscientes constituem parte da individualidade do homem e de seu grande anseio de expressão (CHEKHOV, 1996, p. 41).

Viola Spolin (2010) desenvolveu um método que parte de jogos simples até os mais complexos, sendo um sistema de atuação que está comprometido com a educação, uma proposta educacional a partir de sua vivência com crianças e jovens em que constituiu grupos de teatro improvisacional. Spolin foi uma inovadora, pois questionou o teatro na área educacional e trouxe a possibilidade do teatro fora do palco tendo o foco e a regra do jogo como ponto de partida, tem uma pedagogia baseada na prática com os jogos teatrais, diz que o jogo deve ser constituído pela improvisação para que tenhamos acesso à espontaneidade e ao intuitivo, dando ênfase a uma intencionalidade simbólica em que a criatividade,

[...] é frequentemente considerada como uma maneira menos formal de apresentar ou usar o mesmo material, talvez de modo mais engenhoso, ou inventivo - um arranjo, diferente dos mesmos blocos. Criatividade não é apenas construir ou fazer algo, não é apenas variação de forma. Criatividade é uma atitude, um modo de encarar algo, de inquirir, talvez um modo de vida – ela pode ser encontrada em trilhas jamais percorridas. Criatividade é curiosidade, alegria e comunhão. É processo-transformação-processo (SPOLIN, 2007, p. 30).

Percebo que através do jogo e da improvisação tenho livre acesso ao poder criativo que emerge dos alunos em sala de aula pelo diferencial apresentado através de práticas distintas que desenvolvemos durante as aulas de teatro na escola.

A efemeridade do processo que envolve a improvisação no teatro, seja ele tradicional ou não, é um fato. Para mim é isto que garante uma ação única, verdadeira, espontânea, pois ela nunca será repetida da mesma forma e a cada nova apresentação teatral a criatividade sempre poderá estar presente,

O jogo conforme a professora Olga Reverbel (1997), implica antes de tudo no prazer em estar fazendo. Ela conjuga com o jogo as atividades da música, da dança,

das artes plásticas, mímica, literatura etc. Inclui temas religiosos, políticos e sociais. São como a autora diz, atividades globais de expressão, que visam fornecer estímulo às habilidades artísticas do educando, em quatro etapas: estímulo, sensibilização, objetivo e roteiro.

Ao desenvolver os jogos e exercícios de criação da professora Olga Reverbel, percebo que os alunos se tornam mais afetivos, devido à natureza dos jogos que buscam o autoconhecimento e a integração entre os jovens, havendo a liberação das emoções, conseqüentemente há uma carga de afetividade que também é liberada. Daí, por estar muito próxima a todos eles num papel de mediadora, posso demonstrar a importância da aproximação com meu grupo de alunos. Dito isso, concordo com os estudos de Henri Wallon,

As emoções, que são a exteriorização da afetividade, ensejam mudanças que tendem a reduzi-las. Sobre elas repousam arrebatamentos gregários que são uma forma primitiva de comunhão e comunidade. As relações que elas tornam possíveis aguçam seus meios de expressão, fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (WALLON, 2007, P.124).

Henri Wallon (2007) diz que o contágio emotivo é como uma espécie de contágio mimético, quando estabelecido, e como consequência temos a participação. O sujeito estará inteiro, unido em sua emoção, confundido por ela com o ambiente humano de onde a situação emocional resulta. Alienando-se nelas o sujeito é incapaz de apreender a si mesmo como distinto de si mesmo e de outrem.

O aluno precisa abandonar a carteira de estudante e dar posse ao seu corpo em movimento, testar a sua voz, tocar o colega, enfim, dar posse ao contágio emotivo de que nos fala Wallon. Para favorecer todo o processo, tento ouvi-lo, conhecê-lo.

Acredito que a comunhão de sentimentos que surgem aliados às efetividades desenvolvidas com os jogos, ajudam na performance da cena, pois a confiança estabelecida entre os envolvidos nos jogos estará sempre em um movimento crescente.

Para Sandra Chacra (2007) a improvisação teatral é o resultado de uma prática voluntária e premeditada de criação, onde a espontaneidade e o intuitivo também exercem papel de importância, como algo que vai surgindo no decorrer da criação artística, aquilo que se manifesta durante os ensaios para se chegar à criação acabada. Com a conjugação do espontâneo e do intencional, o improvisado vai tomando forma para alcançar o modelo desejado, passando a ser traduzido numa forma inteligente e esteticamente fruível. A minha prática teatral em sala de aula dá ênfase a descoberta, criação e exploração. Exime de controlar ou ser controlado. Abandona o previsível, com a certeza de que os fins não precedem os meios.

Atuo como mediador de um trabalho que enfatiza o respeito mútuo, exemplifico a ampliação da percepção dos alunos, que após a chegada, são acolhidos e o espaço organizado, executo exercícios de aquecimento e preparação: caminhada

pelo espaço com foco em um ponto, observam o espaço e depois fecham os olhos e dizem para todos quais os elementos que constam em sala de aula, no segundo momento conversamos a respeito da visão periférica no fazer teatral, finalizo com uma avaliação processual e gradativa. Assim,

Os processos criativos são processos construtivos globais. Envolve a personalidade toda, o modo de a pessoa diferenciar-se dentro de si e de relacionar-se em si e de relacionar-se com os outros. Criar é tanto estruturar quanto comunicar-se, é integrar significados e é transmiti-los. Ao criar, procuramos atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas. Ganhamos concomitantemente um sentimento de estruturação interior maior; sentimos que nós estamos desenvolvendo em algo de essencial para o nosso ser. Daí se torna tão importante, para o artista ou para qualquer pessoa sensível, saber do trabalho de outros, ter contato com seres criativos, não no sentido de uma rivalidade, mas no sentido de um crescimento interior que também em nós se realiza quando podemos acompanhar a realização de outro ser humano (OSTROWER, 2014, p.142).

A vivência como regente de classe em teatro faz com que floresça em mim o desejo de tornar a experiência teatral uma importante atividade educacional, inserindo tal prática no cotidiano dos alunos e também da comunidade escolar. Ao início das atividades sofro com as críticas de funcionários, colegas professores, pelo movimento intempestivo dos estudantes, as vezes correndo por todos os lados do colégio, causando uma rotina diferenciada, mas ao final do ano quando ao perceberem as mudanças comportamentais e abandonam as críticas e tecem elogios sinceros.

POR UMA METODOLOGIA DO DESEJO

A metodologia do desejo nasceu do entrelaçamento da vontade de atuar dos estudantes, a partir do estímulo dado através do contexto dos elementos teatrais que através dos meios que disponho e pela experiência, torno atraentes para eles. A cada novo ano os estudantes são estimulados por elementos distintos, a partir de características de cada turma, assim, em 2014, foram despertados pelo figurino da montagem, em que todos desejavam pesquisar o vestuário da época da montagem havendo uma “disputa” entre eles, uma competição saudável pela melhor caracterização dos seus personagens através do figurino.

No ano de 2015 o desejo de atuar foi despertado através de vídeos de maquiagem coletados da internet sobre a maquiagem teatral e de um mini curso ministrado por um antigo estagiário da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia, bastante motivador para o grupo, despertando-os, motivando-os a pesquisar outras ferramentas da maquiagem teatral. A maquiagem foi a alavanca motivadora que abriu as portas do desejo de atuação de alunos que não possuíam esta ambição, e através desse estímulo introduzi a improvisação teatral, despertando integralmente a vontade de cada aluno de estar atuando colaborativamente para a efetivação do processo teatral.

Na metodologia que emprego, os alunos no momento dos jogos e também dos ensaios, desempenham o papel de espectadores, quando subdivido a turma e eles observam os colegas, sendo através desse contato que o ato de criação se concretiza, o que também caracteriza as atitudes e habilidades deste espectador, adquiridas a partir da sua cultura e experiência de vida.

A Improvisação Teatral e o jogo sempre fizeram parte de minha metodologia de ensino nas aulas de arte/teatro, sendo estimulada a cada jogo lançado em sala de aula, a cada atividade executada pelos alunos, por acreditar na força criadora que os envolve. O aluno estará diante de escolhas e terá autonomia, permitindo lidar com as suas emoções, para optar pelo caminho que lhe seja mais prazeroso, sendo a sua própria experiência e suas emoções responsáveis pela melhor solução para os problemas que surgem no jogo.

Assim, a comunicação em sala de aula ocorre na dimensão diversificada do olhar, trabalho não apenas um tipo de expressão, oportunizando a experimentação das variadas manifestações teatrais pelos adolescentes. Acabamos por romper com o conceito que vê o teatro de uma única forma, criando outras possibilidades para eles.

No processo ensino-aprendizagem me preocupa saber qual experiência estou considerando quando conduzo meus alunos ao processo de criação teatral. Será a minha apenas ou a do coletivo? Pois, nesse envolvimento também estou formando espectadores e assim, nada me dá a certeza de que este será um público mais atento e questionador. Isso não é factível. E a respeito da construção teatral ninguém me garante que eles possam ter o conhecimento necessário para tal. E qual seria o meu papel como mediadora teatral? Acredito que seja o de acompanhá-los nesse mundo de ficção, deixando fruir o potencial de sensibilidade, o meu e o deles.

Fayga Ostrower (2014), diz que em nosso consciente, a memória desempenha um papel destacado quando consegue fazer com que interliguemos o nosso passado, fazendo com que compreendamos o presente, que toca o futuro e novamente se torna passado e assim se torna apto a reformular as intenções do seu fazer, recolhendo de experiências anteriores a lembrança de resultados obtidos capaz de orientá-lo em ações do dia a dia da vida.

Desta forma, comecei a desenvolver uma metodologia que tenta buscar uma memória individual/coletiva na sala de aula, e também capaz de desenvolver no estudante o senso crítico/reflexivo.

Tem importância fundamental na metodologia que emprego o resgate da imaginação, por vezes perdida com o fim da infância, para que aconteça uma intervenção transformadora que torna o homem capaz de criar e inovar a partir da sua própria vontade, da sua intuição e percepção diante do mundo que interage com ele, e faço isso através de jogos e de pequenos laboratórios de resgate infantil através de objetos que relembram a memória de brincadeiras da infância dos estudantes.

A imaginação abre as portas para a improvisação e exercitá-la é necessidade no

fazer teatral, uma frase, um olhar, um aceno, provocam e aguçam a imaginação. Para os jovens do Ensino médio, adolescentes que estão na idade do sonho, imaginar faz bem, cria possibilidades antes inexistentes. Imaginar e criar é um pressuposto para a improvisação teatral, se o aluno se vê submetido a um controle do que dizer ou fazer, ele pode paralisar e deixar de jogar o bom jogo, quando no palco, e dentro do jogo, ele pode ter um bloqueio mental.

Complementando a metodologia do desejo, espero que meu aluno acredite no que está fazendo em cena, que se sinta confiante e seguro das suas decisões. Portanto, não me permito desestimulá-lo, mesmo que ele não esteja coerente em cena ou que apresente falhas na interpretação. Porém, no momento em que a executa estímulo para que continue atuando e depois da cena terminada procuro dialogar até chegarmos à melhor solução, condizente com o pensamento do grupo, sem deixar ninguém de fora e compartilhando sempre as escolhas e decisões.

EM BUSCA DO ELEMENTO MOTIVADOR

No momento da aplicação dos jogos de improvisação, modifico o exercício idealizado por autores da pedagogia teatral, e de acordo com o “momento da turma” muitas vezes improviso o exercício fazendo pequenas adaptações que podem colocar a turma no jogo de forma mais efetiva e significativa para eles.

Como exemplo cito a atividade da professora Olga Reverbel em que é dado o comando aos alunos para que representem com seus corpos, diferentes objetos. Na atividade a autora pede que os alunos representem os objetos estáticos, logo após solicita que repitam o exercício com a movimentação característica de cada objeto em funcionamento como no caso de um liquidificador, por exemplo. A repetição entediava os estudantes, desta forma solicito de imediato que coloquem os movimentos próprios de cada objeto quando em funcionamento.

Estas pequenas modificações fazem com que a linguagem se apresente de forma mais atraente para os jovens. Solicito ainda que acrescentem um objeto desconhecido de todos à lista, para que os espectadores possam identifica-lo no momento da apresentação. Este é um exemplo de jogo que se tornou um “coringa” para as minhas aulas de início de ano, por agradar perfeitamente a faixa etária dos meus alunos.

Após a adequação do espaço às atividades práticas em que utilizarão seus corpos em movimento nos jogos propostos, os alunos executam exercícios de aquecimento corporal e vocal com música, e dançam e espreguiçam pelo espaço, a seguir realizam dois exercícios que ajudam a trabalhar a atenção: 1- cabo de guerra sem corda, em que os grupos puxam uma corda invisível. Não há vencedores, só a interpretação do jogo em si; 2- Apenas um apenas dois: os alunos ficam imóveis, apenas um deve caminhar entre os demais, quando ele para, outro imediatamente começa a caminhar, mas apenas um deve estar em movimento Tudo feito em silêncio,

é preciso estar atento ao coletivo.

Despertada a atenção e observação dos alunos, trabalhamos o jogo de improvisação chamado variações do mesmo tema, em que a partir de uma fala ou de uma cena improvisada com dois ou três alunos, repete-se a mesma cena com emoções diferentes. Inicialmente a fala/cena deve ser dita ou feita de modo natural, então proponho a mesma fala ou cena feita com tristeza, por exemplo, ou com alegria, no ônibus lotado, numa festa e o que mais a imaginação criar. Desta forma, trabalho além da cooperação a expressão corporal.

No processo desenvolvido no colégio estadual Odorico Tavares, durante o estudo dos elementos teatrais, percebi o interesse dos estudantes pela maquiagem teatral.

Primeiramente exibi dois vídeos da internet que apresentavam a técnica de envelhecimento teatral com e sem a utilização do látex. O vídeo despertou o interesse geral da turma. Acordamos em ampliar a pesquisa, sendo adquirido pelo colégio os materiais necessários à prática, que foi realizada em sala de aula com pleno envolvimento dos estudantes. Todos desejavam realizar a prática aprendida na apresentação das cenas que estavam prestes a acontecer.

Os exercícios que pratico em sala de aula são simples e ao mesmo tempo complexos, pois, no enfrentamento do dia a dia tento, num ato de criatividade, deixar o cérebro livre de qualquer temor, mas arriscando algo dentro de mim para dar aos outros. Se apenas um aluno acreditar no que está fazendo no palco, os colegas poderão ser contagiados e o público irá interagir de alguma forma. Desperto a atenção do grupo a respeito da importância de manter o foco para o que estão fazendo no palco e dessa forma irão conseguir a concentração de que necessitam para desempenhar um bom papel (Fig 1).



Fonte: Acervo da autora

A IMPROVISAÇÃO TEATRAL NO COLÉGIO ODORICO TAVARES

A forma que o trabalho se realizou constituiu-se no estudo sobre o teatro pedagógico, pesquisando a sua contribuição para a formação do aluno do ensino médio. Ostrower (2014) diz que o processo de criar significa um processo vivencial que abrange uma ampliação da consciência; tanto enriquece espiritualmente o indivíduo que cria, como também o indivíduo que recebe a criação e a recria para si.

O objetivo era obter conclusões no que diz respeito a importância do ensino de teatro na sala de aula e da improvisação teatral enquanto capaz de estimular o poder criativo dos estudantes. Entre jogos de integração de Spolin (1992) e atividades de expressão de Reverbel (1997) além de brincadeiras que aprendi na infância, explorei o movimento dos corpos pela sala de aula, cheia de carteiras empurradas e amontoadas para ampliar o espaço. A turma estava dividida em espectadores e atuantes. Os alunos puderam contar, algumas vezes, com a minha participação nos jogos de improvisação e nas cenas improvisadas.

Iniciando o estudo dos elementos teatrais, os alunos adquiriram os materiais necessários e conforme um acordo prévio, após manifesto desejo dos alunos, trabalhamos com maquiagem teatral para envelhecimento do personagem, de duas formas: a primeira, mais simples, apenas usando lápis para olhos, branco e preto e esfumado. A segunda, mais apurada, com uso do látex e de um secador de cabelos, era para obter um resultado mais eficaz e que denota um envelhecimento maior do personagem.

A partir da leitura da obra literária que serviu de base para a criação do roteiro das cenas, “O Largo da Palma” de Adonias Filho composto de seis novelas sendo a escolhida para a turma, o “Largo de Branco” que conta a história de Odilon e Eliane, um casal que se encontra pela primeira vez, no hospital público, local de trabalho de Odilon, que é médico em residência. Odilon se apaixona por Eliane à primeira vista. Logo após eles se casam e Eliane tem contra esse amor a dedicação de Odilon aos seus pacientes. Ele considera a medicina como um sacerdócio e Eliane esquecida pelo marido, não suporta mais essa situação. Resolve pedir a separação. Eliane conhece Geraldo e se envolve novamente e dessa vez ela sofre muito, pois Geraldo a maltrata, trai e rouba o seu dinheiro. Eles se separam, Eliane vai morar em uma pensão no largo da Palma. Dessa vez é Eliane quem se apaixona, mas, pelo largo da Palma, seus becos, sua atividade rotineira, os pombos que brincam no largo, tudo a alegra e distrai em sua solidão. Após a decepção com Geraldo. Já haviam passados seis meses na pensão, no Largo da Palma. Eliane recebe uma carta de Odilon, pedindo um encontro com ela e após trinta anos eles retomam a relação quando Odilon diz a Eliane: vamos para casa. Neste momento é como se o Largo estivesse vestido de branco, diz o autor.

Toda a turma foi dividida em grupos formados pelos elementos teatrais, havendo um grupo do cenário, do figurino, da maquiagem, de ator/atriz e sonoplastas, que

atuariam em conjunto durante toda a improvisação planejada. E após a leitura fomos conhecer o largo, (Fig. 2).



Fonte: Acervo da autora

A preparação transcorreu sem maiores alterações, sendo o único problema o pouco tempo que nos restava até a apresentação. Fazíamos exercícios de voz que nesta turma foi resultado de uma pesquisa que solicitei ao grupo de atores/atrizes em que cada um, como resultado da pesquisa, trouxe um exercício de voz a ser aplicado à turma, além da voz, continuamos com jogos teatrais de integração, além do aquecimento antes das atividades.

Após a leitura, exercitamos o poder da síntese e nos concentramos na ideia central de cada capítulo. Dividimos em apenas seis cenas toda a história. Procedendo à programação das cenas, na primeira, encontramos o doutor Odilon em atendimento no hospital em que chega Eliane juntamente com os familiares para conduzir o pai dela que estava passando mal. O médico fica fascinado pela jovem mas diante da situação do pai dela, que vem a falecer, ele nada diz. Pergunta o nome dela e a conforta, na segunda cena o noivado em família, Odilon declara seu amor.

Na terceira, Eliane já casada com o médico, comenta com as irmãs e a mãe que a relação não está dando certo e volta pra casa para preparar um jantar de aniversário de casamento. Odilon não aparece no horário marcado. Eliane dorme sobre a mesa e quando ele chega se assusta. Fragilizada pede a separação. Na quarta cena Eliane conhece Geraldo e os dois vão morar juntos, ela está apaixonada. Na quinta cena descobre que Geraldo roubou todo o seu dinheiro ele a espanca diante da irmã e após uma terrível briga se separam.

Na última cena Eliane está morando numa pensão no Largo da Palma, solitária e triste, mas amando o Largo, suas ruelas e os pombos que ali residem, e quando o correio chega ela recebe uma carta. A carta era de Odilon, após trinta anos sem vê-lo, marcaram um encontro na praça da igreja. Eliane preocupada com a aparência se preparava para o encontro muito animada. Chegado o dia eles se reencontram e retomam o casamento.

A turma (1M3) é composta por alunos interessados e participativos, e que se dedicam às atividades escolares. Diferentemente, nas aulas de teatro, eles extravasam um pouco além da conta e alguns brincam demais, sem entrar no jogo. Trabalhei bastante com eles para que entendessem a necessidade de usar a energia da forma correta durante a aula de Arte.

A distribuição dos papéis foi atribulada, muitas meninas queriam interpretar Eliane, a protagonista da história. Conforme o desejo da turma, entre aplausos e gritos, escolhemos duas alunas/atrizes para atuar como Eliane. Uma faria par com Odilon e a outra, na segunda união, com Geraldo. O grupo de maquiagem estava ansioso para mostrar as habilidades, para fazer as atrizes parecerem uma com a outra e também para envelhecer Eliane na cena final, em seu reencontro com Odilon, após trinta anos.

O grupo da sonoplastia estava empenhado nas ações a serem executadas. Ouviam as músicas experimentando-as para embalar cada cena da forma mais adequada, sem fugir do clima desejado. Fui informada pela direção do colégio que haviam solicitado o espaço no turno oposto para ensaios extras.

O grupo do figurino conseguiu várias peças de roupa e fazia com que os alunos experimentassem e marcavam a peça com o nome do personagem, mostrando organização. Havia uma aluna responsável pela organização do figurino que dizia o momento das trocas de roupa.

Também o grupo do cenário estava preocupado em retratar o “Largo” da melhor forma possível, conforme vemos na figura 4, o esforço foi coletivo (Fig. 3).



Fonte: Acervo da autora

Os estudantes trabalharam com afinco e conseguiram realizar uma apresentação motivada, em que foram bastante espontâneos e criativos na presença de um público alegre, que os incentivava expressando a emoção que sentiam nas cenas mais importantes da apresentação. Terminada a apresentação, um grupo de quatorze

alunos executaram uma coreografia simples, composta de movimentos alternados, em que abaixavam e levantavam seus corpos, com o objetivo de demonstrar que o amor, nesta história, venceu impedimentos que dificultava a união do casal protagonista.

LOUCOS PARA MATAR OU MORRER

Terminada a fase em que improvisavam com um roteiro prévio, passamos à segunda fase com a certeza de que estariam contracenando a partir de um roteiro de criação coletiva em que teriam apenas um tema proposto. O que vem a seguir é um caminho inexplicável, escolhido pelos alunos, de cenas de violência atroz (Fig. 5 e 6). Pensei e questionei os estudantes, porque tanta violência? Em quase todas as montagens que já fiz nas diversas escolas, de cenas criadas pelos alunos, em raras vezes não presenciei cenas de morte e violência e quando pergunto o motivo, eles não sabem dizer por que escolhem esse caminho.

O drama sempre os envolve e o que penso é que os adolescentes desejam estar do “outro lado” toda vez que percebem que podem experimentar o que lhes é proibido, o que “não devem vivenciar” ou o que os pais não permitem ou o que o mundo inteiro condena, e isso acontece, acredito eu, pelo desejo de experimentar o diferente, o novo, e fazem isso com alegria, defendem a liberdade de escolha com muita energia pois, viver o lado desconhecido para eles, é de suma importância. Posso dizer que todos, sem exceção, queriam matar ou queriam morrer em suas histórias.

Acredito que a falta de harmonia das estruturas sociais, resulta na criação de uma linguagem teatral contemporânea que inverte os princípios estéticos do teatro aristotélico. Assim, a prática do ensino do teatro na escola, estará sempre influenciada por estes valores de forma inacabada, incompleta, e que por vezes produz cenas independentes (Fig. 4).



Fonte: Acervo da autora

Trabalho esta forma expressiva, buscando as maneiras de como dispor dela em minha prática teatral em sala de aula, valorizando cada cena desenvolvida no decorrer da aula, ainda que seja pobre, sem acabamento (Fig. 5).



Fonte: Acervo da autora

Reconheço em cada uma destas cenas uma manifestação expressiva, uma forma a ser trabalhada. São pequenos momentos de criação que contém uma certa ordem, uma relação, um estímulo à leitura da teatralidade confeccionada em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre o teatro e a educação tem sido interpretada de diversas maneiras, visto que ambas as áreas do conhecimento sempre foram importantes caminhos para a representação e interpretação do mundo. Considero que a arte e o teatro podem ser considerados como possibilidades de entrarmos em contato com o real sentido por trás das aparências.

As reflexões resultantes deste trabalho ora apresentado levantam questões da realidade que envolvem a prática pedagógica, e que nos conduz a uma nova postura, um novo olhar sobre os processos de investigação, e sobre a prática teatral em si. O ensino de arte-teatro na escola pública contribui sobremaneira para que os estudantes possam ser mais contributivos no processo de aprendizagem, assim como trocar experiências que enriqueceram o diálogo durante a mediação.

Alguns profissionais ainda veem a disciplina Teatro apenas como uma disciplina para o aluno “brincar” ou “relaxar” e não a reconhecem como ciência, tal como algumas áreas do conhecimento.

Durante o estudo deparei-me com algumas dificuldades, dentre elas a inadequação do espaço da sala de aula, com uma excessiva quantidade de alunos o que dificulta a minha atenção para as necessidades individuais de cada um e a

impossibilidade de promover atividades integradoras com a participação de todos. Observo também, a precária disponibilidade de materiais didáticos, e a duração insuficiente das aulas, impossibilitando o desenvolvimento pleno do ensino da arte. Além disso, a visão equivocada da irrelevância do ensino de arte entre as outras disciplinas do currículo escolar. Sendo preciso romper essa concepção e para isso buscar motivação, inovação e reflexão sobre a minha prática pedagógica.

Se faz necessário refletir sobre a importância do teatro, buscando as contribuições para os adolescentes do ensino médio como parte de um método de educação ativa, através do qual se poderá tomar o peso e a medida da sensibilidade de cada aluno e, empregando os jogos de improvisação, descobrir e encaminhar, a partir da auto confiança e da autonomia adquirida, em que localiza seu centro de interesse e aprende a desenvolvê-lo. Além disso o intercâmbio social e humano que é estabelecido entre os estudantes que aprendem a se exprimir de forma simples e direta será determinante para a integração do grupo.

Sei que diante das dificuldades não devo desanimar, afinal não estou sozinha, as pesquisas nesta área, são inúmeras e revelam um nível de satisfação elevado entre os estudantes que praticam arte/teatro na sala de aula. O valor da criatividade como forma de representação mental refletida no processo ensino aprendizagem em teatro estimula a continuidade e o aperfeiçoamento da nossa atividade como propulsora da imaginação, em que fazem parte um processo de combinação de jogos de improvisação como estimulantes das cenas criadas pelos estudantes.

Na condição de educadores e também de aprendizes, temos que promover a sensibilização e o desenvolvimento dos seres humanos para que possam contribuir significativamente na transformação da realidade estimulando-os a desenvolverem a criatividade nata de tal forma que nunca a deixem submergir nos condicionamentos que a vida nos impõe, como um anjo da guarda, um anjo chamado criatividade. Não se produz criatividade com hora marcada.

Os jogos na sala de aula oferecem ao aluno a plena liberdade pessoal para experimentar e adquirir auto consciência e auto expressão através da espontaneidade que este oferece a todos indiscriminadamente. É preciso que se quebre a ideia de que o jogo serve apenas como uma atividade para divertir os alunos e que se entenda o seu conceito enquanto necessidade de todo ser humano, como condutor de valores e concepções indispensáveis.

Para que os adolescentes possam ser criativos é preciso deixar que se arrisquem, assim como também entendo que como professora preciso ser, na sala de aula, capaz de dar-lhes apoio suficiente para que não tenham que lidar com as minhas incertezas, além das deles, para que examinem as várias possibilidades da ação.

O interesse pelo aumento da criatividade no ensino exige preocupação com o fenômeno da ameaça e tudo que parece ameaçador a alguém exige atenção, sob tensão os estudantes parecem menos capazes de enfrentar problemas não resolvidos, sentem a necessidade de ter algo definido e seguro, claramente definido. Uma outra

questão é o livre acesso à informação nova em vários terrenos da disciplina.

Durante o jogo o grupo precisa estar motivado a resolver determinado problema e isso significa que precisa ter a vivência, havendo a oportunidade de descarregar a tensão enfrentando diretamente o problema, sem culparem uns aos outros ou jogar a responsabilidade para um fator externo, fora do grupo. Num processo de descoberta de novas significações que não aconteceria a uma pessoa que estivesse sozinha.

Percebo que o grupo, sob a minha mediação, precisa ficar sob tensão para que sejam criadas expectativas de desempenho, discutindo constantemente se estão exercendo a atividade de maneira progressiva, gerenciando as dificuldades e os recursos de energia e tempo. Trabalhando de forma a favorecer decisões que libertem ao invés de por obstáculos.

Como professora desejo sempre fazer avaliações periódicas sem recuar ou me ater ao resultado apenas, utilizo a auto avaliação, e a avaliação cooperativa em grupo que para mim é um campo de treinamento para ajudar na formação de atitude para o aluno avaliar-se dentro da sua realidade, uma vez que a atividade teatral de improvisação é um manancial de infinitas possibilidades para uma experiência educativa carregada de oportunidades. Precisarei utilizar minha experiência para conseguir dar indicações, para julgar como os alunos estão usando as chances oferecidas.

São outros tempos e o que nos toca hoje, nem existia na arte de tempos atrás, portanto, o ensino da arte precisa confluir de acordo com os avanços, o que colocaria o nosso aluno em sintonia com o nosso tempo. Desejo que este artigo possa colaborar para a melhoria do processo ensino aprendizagem em arte/teatro, e para a mediação professor-aluno em sala de aula na busca da melhor qualidade do ensino público.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M.L. Soriano. Criatividade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993, p. 137.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Drama como método de ensino. São Paulo: Hucitec, 2006.

CHACRA, Sandra. Natureza e Sentido da Improvisação Teatral, 2º Edição São Paulo: Perspectiva, 2010).

CHEKHOV, Michael. Para o Ator. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1986, 2ª edição.

KOUDELA, Ingrid. Jogos Teatrais. S. Paulo: Perspectiva, 1984.

LARANJEIRA, Maria Inês. (Coord) Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, 30ª edição

REVERBEL, Olga Garcia. Um caminho do Teatro na Escola. Rio de Janeiro: Scipione, 1989.

REVERBEL, Olga Garcia. Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressões. Rio de Janeiro:

Scipione, 1989.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, representar: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. O jogo teatral no livro do diretor. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. Trad. Ingrid Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WALLON, Henri. Psicologia da Educação e da Infância. São Paulo: Martins Fontes, 2010, 1ª edição, 2ª tiragem.

APÊNDICE A: PLANO DE CURSO ANO LETIVO DE 2015 - COLÉGIO ESTADUAL ODORICO TAVARES

Planejamento anual para o 1º ano do Ensino Médio em Teatro

Professora: Ana Ribeiro

JUSTIFICATIVA

Estudar Teatro através da Improvisação do Jogo e da Recepção Teatral na sala de aula, é uma oportunidade de assumir o controle da própria vida, de entender que podemos ser muitos, representando o coletivo à nossa volta. Transformamos positivamente o mundo que nos cerca, com o gesto simbolizando a vida em todas as suas nuances, falando de colaboração e de parceria, de entendimento mútuo através do jogo teatral, diz Spolin (2008, p. 12):

O próprio jogo o ajudará. O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal O crescimento ocorrerá sem dificuldade no aluno-ator porque o é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada.

O jovem ao vivenciar o Teatro na sala de aula, compreendem a sua importância, e modificam as suas vidas. Sabemos que o teatro aliado às TIC se aproxima com mais vigor dos alunos-nativos tecnológicos, os benefícios são favoráveis à apresentação no palco. Na era da imagem lidamos a maior parte do tempo com códigos e signos, além disso, é possível criar formas e anexar a filmes e vídeos deixando escapar a diferença entre o real e o imaginário, não existe diferença entre a ficção e a realidade, tudo é possível, a verdade escapa aos nossos olhos, assim, Conforme Souza (2010, p.27):

O uso das imagens mentais é o motor que impele nosso pensamento sobre os objetos do espaço. Para colocar as malas num carro ou rearranjar os móveis de nossa casa, imaginamos as diferentes posições espaciais antes de tentar defini-las. E, naturalmente, dando às pessoas uma forma complexa em uma orientação não familiar, elas girarão a imagem até transformá-las numa orientação conhecida, uma imagem familiar.

O entendimento através da discussão em torno da criação dos diálogos, para a apresentação das cenas intensificam a pesquisa em torno da remediação teatral e também propiciam um maior entendimento da criação literária do autor Adonias Filho, obra que será tema para a criação das cenas improvisadas em sala de aula, que relata as questões da cidade de Salvador referentes àquela época, reconhecíveis através de personagens pitorescos que valorizam as nossas praças, igrejas e a espontaneidade do nosso povo.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Desenvolver a produção de aprendizagens significativas em Teatro, entre os alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Odorico Tavares, através da Improvisação Teatral e do Jogo e do estudo dos elementos teatrais unindo a teoria à prática em Teatro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

§ Propiciar a experiência em Teatro através da Improvisação e do Jogo Teatral e da Recepção em sala de aula.

§ Avaliar a influência positiva do uso das TIC, no processo ensino aprendizagem na remediação teatral.

§ Demonstrar a correlação entre a Teoria e a Prática Teatral através da qualidade das interações produzidas em sala de aula.

§ Conhecer e estudar os Elementos Teatrais.

§ Estimular a aptidão artística dos estudantes.

CONTEÚDOS

§ Estudo dos Elementos Teatrais

§ Técnica da Maquiagem Teatral

§ Jogo Teatral

§ Improvisação Teatral

§ Recepção Teatral

§ Cenas improvisadas e processo criativo

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

O aluno terá um acompanhamento contínuo, mediante avaliação das atividades que envolvem o teatro e que serão realizadas ao longo do ano letivo. O registro do desempenho abrangerá as atividades individuais e coletivas, presenciais ou

semipresenciais, assim como a auto avaliação. Para tanto, será utilizada uma ficha de avaliação de desempenho, na qual serão registrados os avanços e as dificuldades nas matérias que estão fazendo parte da interdisciplinaridade.

APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO INICIAL PARA OS ALUNOS DA TURMA 1M3 DO COLÉGIO ESTADUAL ODORICO TAVARES

O presente questionário compõe uma pesquisa de mestrado, tendo um caráter especificadamente acadêmico em que as informações coletadas receberam tratamento percentual.

1. Você já teve experiência com alguma prática artística? Em caso positivo especifique qual.
2. Você acredita que a disciplina arte-Teatro irá contribuir para a ampliação da sua sensibilidade artística?
3. O que você espera das aulas de arte-teatro?
4. O que entende por arte?
5. Você já assistiu alguma peça de teatro? Em caso afirmativo, responda qual o seu sentimento em relação ao espetáculo.
6. Qual a sua informação a respeito dos jogos de improvisação teatral? O que sabe sobre a improvisação no teatro?
7. Qual dos elementos teatrais você mais se identifica? Explique o motivo.
8. Você acredita que ao cursar a disciplina arte-teatro você estará desenvolvendo a sua criatividade? Explique o motivo.

APÊNDICE C – MODELO DE QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO AOS ALUNOS DAS TURMAS 1M1, 1M2 E 1M3, DO COLÉGIO ESTADUAL ODORICO TAVARES

O presente questionário compõe uma pesquisa de mestrado, tendo um caráter especificadamente acadêmico em que as informações coletadas receberam tratamento percentual.

1. Qual a importância para você da experiência artística vivenciada em sala de aula durante as aulas de arte-teatro? .
2. Você acredita que a disciplina arte-Teatro será capaz de influenciar sua escolha profissional futura?
3. Você modificou seu conceito de arte após as aulas?
4. Qual o seu sentimento em relação ao espetáculo de que participou?
5. De que forma a improvisação teatral contribuiu para o processo criativo na sua turma?
6. Qual dos elementos teatrais te estimulou na construção da produção teatral? Você mudou sua opinião a respeito? Em caso afirmativo, explique o motivo.
7. Você acredita que a improvisação teatral e os jogos poderiam estar presentes nas outras disciplinas auxiliando de alguma forma o aprendizado?

APÊNDICE D – PLANOS DE AULA DA DISCIPLINA ARTE/TEATRO

PROFESSORA	Ana Lucia Ribeiro da Silva
INSTITUIÇÃO	Colégio Estadual Odorico Tavares
PROJETO	Esse corpo e essa voz tem é arte
PERÍODO	Ano letivo de 2015
PÚBLICO ALVO	Estudantes do 1º Grau do Ensino Médio
DURAÇÃO	50 minutos

TEMA: CONHECENDO OS ESTUDANTES

Objetivo geral: Promover a socialização do grupo e apresentação da proposta da pesquisa

1º momento

- Chegada, acolhida, arrumação do espaço e roda de conversa, apresentação do projeto para os alunos

Materiais utilizados:

- Quadro Branco
- Piloto

Avaliação: A avaliação é processual e gradativa.

TEMA: CONCENTRAÇÃO EM AÇÃO

Objetivo geral: Introduzir os elementos que serão trabalhados ao longo da montagem.

1º momento

Chegada e organização do espaço. Aquecimento vocal com a dinâmica “z” “s” “vi” “zi” “a” “e” “i” “o” “u”. Exercício de respiração em “s”, jogo da atenção concentração em prontidão (similar ao vivo-morto)

2º momento

Roda de conversa sobre a aula.

Avaliação: A avaliação é processual e gradativa.

TEMA: CORPO E VOZ EM CENA

Objetivo geral: Desenvolver a primeira célula cênica dos alunos para a cena teatral.

1º momento

Chegada, acolhida, arrumação do espaço. Desenvolvimento dos exercícios de aquecimento e preparação: “aquecimento vocal utilizando o vocal frai (Boal)” “jogo do zap” ” alongamento corporal pensando nas extremidades do corpo” “leitura de recortes de jornais com variadas intenções”.

2º momento

- ✓ Exercício de respiração em “s”
- ✓ Roda de conversa sobre a aula.

Avaliação: A avaliação é processual e gradativa.

TEMA: AMPLIANDO A PERCEPÇÃO

Objetivo geral: Trabalhar a percepção e prontidão do ator em cena.

1º momento

Chegada, acolhida, organização do espaço. Desenvolvimento dos exercícios de aquecimento e preparação: “caminhada pelo espaço com foco em um ponto” “observando o espaço” “olhos fechados dizendo quantos elementos tem em sala de aula”

2º momento

- ✓ Conversa sobre a importância da visão periférica no fazer teatral.

Avaliação: A avaliação é processual e gradativa.

TEMA: COMPREENDENDO O TEXTO TEATRAL

Objetivo geral: Ter o segundo contato com o texto teatral, discutindo sobre o mesmo.

1º momento

Chegada, acolhida, organização do espaço. Exercício de respiração em “ VI ” “alongamento das articulações” leitura do final do primeiro ato e conclusão do texto.

2º momento

- ✓ Roda de conversa

Avaliação: A avaliação é processual e gradativa.

TEMA: INTERNALIZANDO O PERSONAGEM

Objetivo geral: Ter o terceiro contato com o texto teatral, utilizando a música como ambientação no espaço.

1º momento

Chegada, acolhida, organização do espaço. “Aquecimento vocal e corporal com as vogais a ,e, i, o, u” “alongamento das articulações” “leitura do terceiro ato” ” escolher falas de qualquer personagem do texto e direciona-las com intenções variadas”

2º momento

- ✓ Roda de conversa

Avaliação: A avaliação é processual e gradativa.

TEMA: MUSICALIDADE CORPORAL

Objetivo geral: Fazer a leitura do ato final, discorrendo sobre as perspectivas do texto.

1º momento

Chegada, acolhida, organização do espaço. “Aquecimento vocal e corporal com música” “dançando pelo espaço” “espreguiçando pelo espaço” leitura do ato final”.

2º momento

- ✓ Roda de conversa

Avaliação:

A avaliação é processual e gradativa.

APÊNDICE D – MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DA OBRA IMAGEM E VOZ

Eu, _____ portador do

RG _____ nº _____ filho (a) de _____

_____ Residente e domiciliado _____

_____ Estudante do colégio estadual Odorico Tavares, autorizo a professora de Arte do colégio **Ana Lucia Ribeiro da Silva, RG 01102188-84**, o uso de minha obra, imagem e voz.

O presente instrumento particular de autorização é celebrado a título gratuito e exclusivo. Esta autorização é celebrada em caráter definitivo, irretratável e irrevogável, obrigando as partes por si e por seus sucessores, a qualquer título, a respeitarem integralmente os termos e as condições estipuladas no presente instrumento.

Salvador, _____ de _____ de _____

Assinatura do estudante

Em caso de menor de idade, assinatura do responsável

FOTOGRAFIA EM CAMPO EXPANDIDO - A PALAVRA COMO PARTE DA MATERIALIDADE DA OBRA

Mari Gemma de La Cruz

Artista Visual-etc, autônoma

marigemma@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Os meios produtores de visualidade na arte contemporânea são autônomos e trabalham diversamente a relação entre imagem e linguagem/texto, combinando e diluindo os limites entre o visível e enunciável, constituindo um campo expandido, onde a prática artística não está mais localizada somente nos diversos gêneros/suportes empregados e suas hibridizações para a realização do projeto plástico. Na performance apresentada, a artista solo usa a fotografia como objeto de auto representação e quando associada à palavra, produz uma fricção surgida do contato entre os três campos, possibilitando a existência de um território próprio. Nesse diálogo/atrito entre estas práticas, a artista é responsável por autoria, pesquisa, texto, direção, coreografia, cenografia, figurino, iluminação e até produção de cena, sem nenhuma interferência que não somente a sua, o que posiciona a artista como um ser social múltiplo em sua própria natureza e requer um aprofundamento constante nas suas técnicas.

O ensaio ‘Ser Tão Gente’ é integrante da série em desenvolvimento ‘Biomias Brasileiros’ (título provisório), que representa a relação das gentes, plantas e bichos nestes grandes espaços geográficos que compartilham das mesmas características físicas, biológicas e climáticas, sendo eles: Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pampa e Pantanal, relacionados com obras literárias que trazem o significado desta vivência.

‘Ser Tão Gente’ propõe um recorte da cartografia afetiva da obra ‘Os Sertões’ de Euclides da Cunha (1902), que é um relato histórico e etnográfico do bioma da Caatinga mesclado à literatura, realizado durante a cobertura jornalística da guerra no Arraial de Canudos.

A cartografia ‘eucladiana’ descreve aspectos, separados aqui por questões didáticas, mas que foram apresentados de forma sistêmica pelo autor, relativos: ao homem que lá vivia e a estrutura social (o sertanejo, o vaqueiro, o jagunço, o negro, o índio e colonizador branco); aos mitos e à religiosidade; ao meio ambiente (o clima, a seca, a desertificação, as espécies úteis); ao uso e posse da terra e os conflitos de Canudos. Cabe salientar que a presença da mulher nesta obra literária é inexpressiva, não ocupando

destaque na descrição de sua atuação na narrativa de ‘Os Sertões’.

A autora, mesmo sem ter pisado nas terras da Caatinga e sendo mulher, o que representa um contraponto na abordagem ‘eucladiana’, realizou uma interpretação imagética, lírica e performática, através de seis imagens produzidas com referência ao conceito estético de campo expandido, onde é apresentado para cada imagem: um autorretrato performático, realizado em imagem única e por longa exposição; uma composição de elementos simbólicos do sertão e sua gente; e a uma tessitura de fragmentos de texto copiados “*ipsis litteris*” da obra ‘Os Sertões’, datilografados e fixados em suporte com espinhos de mandacaru (Figuras 1 a 6).



Figura 1 – O Vaqueiro. Tríptico da série ‘Ser Tão Gente’.

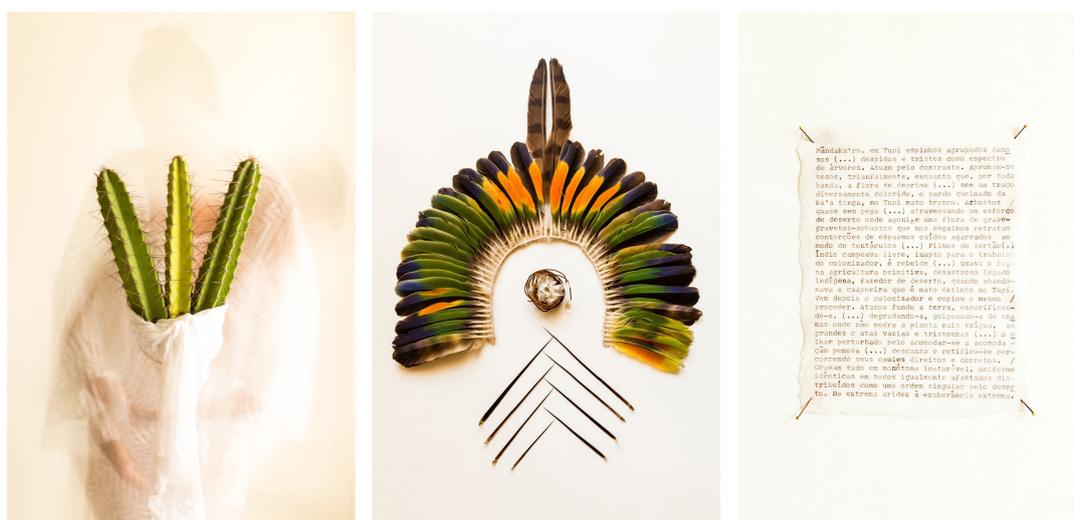


Figura 2 – Mandacaru. Tríptico da série ‘Ser Tão Gente’.



Figura 3 – Águas Transitórias. Tríptico da série 'Ser Tão Gente'.

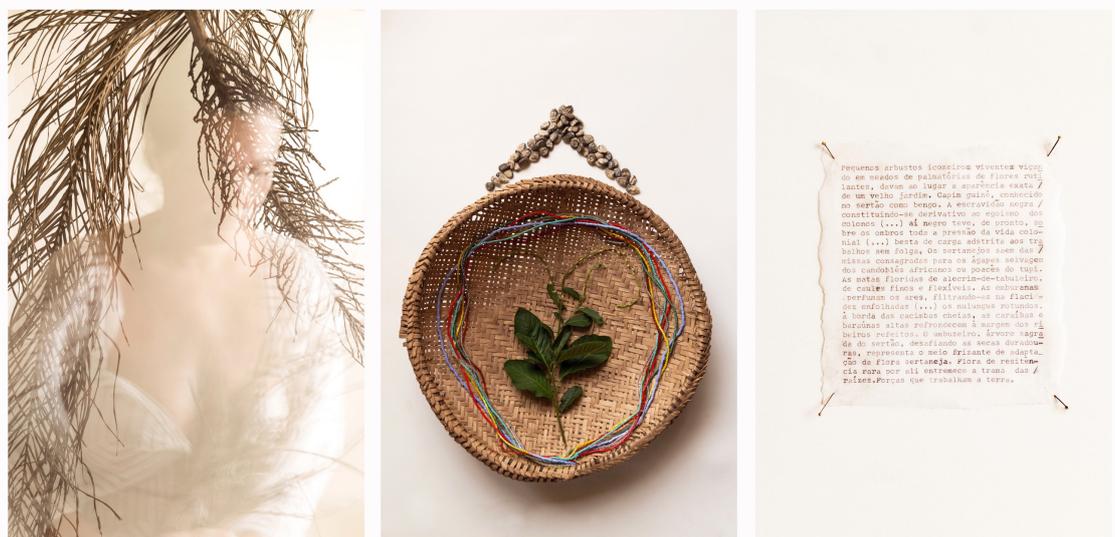


Figura 4 – Africanidade. Tríptico da série 'Ser Tão Gente'.

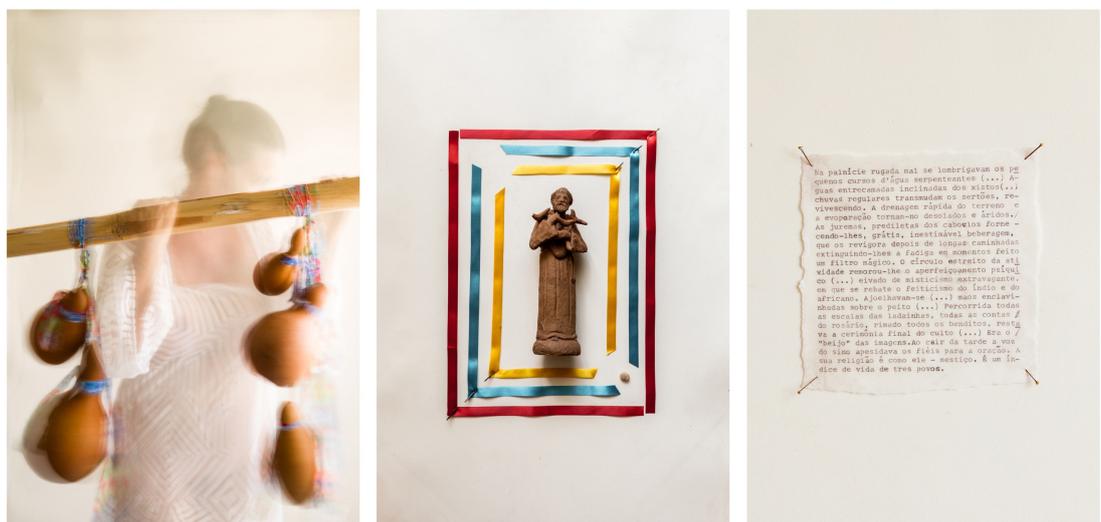


Figura 5 – Misticismo. Tríptico da série 'Ser Tão Gente'.



Figura 6 – Canudos. Tríptico da série ‘Ser Tão Gente’.

Cabe salientar que esta representação é um recorte etnográfico e iconográfico e que não pretende encerrar em si toda a poética de ‘Os Sertões’, pois como Guimarães Rosa escreveu em ‘Grandes Sertões Veredas’,

“E eu me inventei nesse gosto de especular ideias. (...) A natureza da gente não cabe em nenhuma certeza. O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

O processo criativo e a prática relacional

De acordo com BOURRIAUD (2009, p. 151, *apud* OLIVEIRA, 2016), a estética relacional é um “conjunto de práticas artísticas que tomam como ponto de partida (teórico e prático) o grupo das relações humanas e seu contexto social, ao invés de um espaço autônomo e privativo”, ou seja, é um segmento da arte contemporânea que se concentra nas relações diretas entre espectador e obra.

Essas relações se apresentam desde o processo criativo, já que ocorre um processo alquímico de transformação de informações e ideias, combinando ingredientes, planejando e executando o trabalho, de forma que algo que não existia antes passe a existir, a partir de determinadas características que alguém forneceu. Portanto, segundo SALLES (2013, p. 23), “um artefato artístico surge ao longo de um processo complexo de apropriações, transformações e ajustes” que muitas vezes partem do espectador que acompanha o artista.

Durante o processo criativo da ‘serie ‘Ser Tão Gente’ houve intensa troca de informações, ideias e empréstimo de objetos com o público espectador, que passava a interagir com o trabalho em processo (Figuras 7 e 8) e em certos momentos algumas sugestões eram incorporadas ao trabalho.

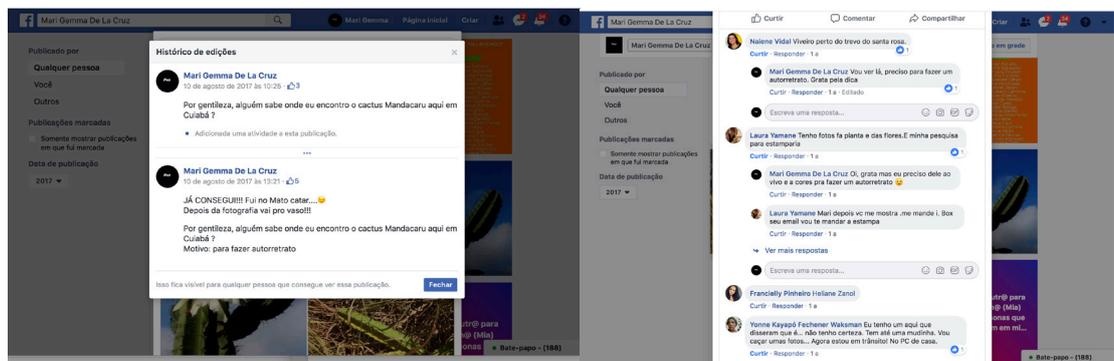


Figura 7 – Pedido de indicação de localização de Cactus Mandacaru pra realizar ensaio. 2017

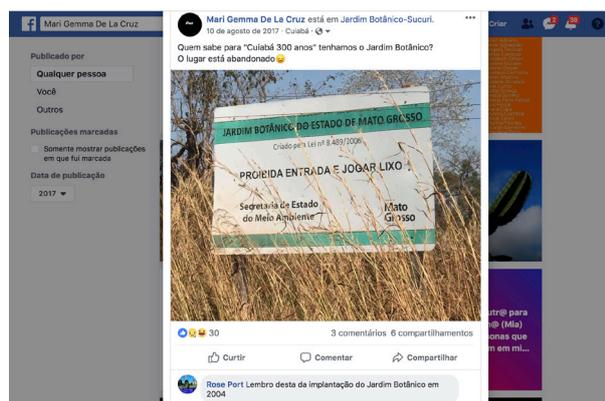


Figura 8 – Postagem gerada após a coleta dos cactos mandacaru relatando o abandono da área destinada a implantação Jardim Botânico de Mato Grosso, cujo projeto inicial foi elaborado em 2005, sendo a artista parte integrante da equipe de elaboração. Até novembro de 2018 a situação da área do Jardim Botânico continuava a mesma, isto é, em completo abandono.

Os vestígios do processo de trabalho podem variar de materialidade (cadernos, blocos de notas, croquis, traços, rabiscos, rasuras, anotações, roteiros, projetos, arquivos digitais de áudio ou de imagens paradas ou em movimento, cópias de postagens em redes sociais, pen drives, HD externos, e-mails, etc.) e são registros de percurso (Figura 9), mostrando claramente as relações entre as pessoas e com o meio ambiente. São pegadas do fenômeno mental que deixam transparecer a natureza indutiva da criação, onde diversas hipóteses são levantadas e testadas.

Esse acompanhamento crítico-interpretativo do processo criativo dos registros estabelece nexos entre os vestígios e é possível entender a forma de organização, classificação e relações que o artista estabelece no trabalho, no exercício da estética do movimento criador (SALLES, 2013).

A artista vai levantando hipóteses e testando-as permanentemente, portanto muitas possibilidades habitam o mesmo lócus, sem a pretensão de alcançar a perfeição, pois está em constante revisão. Mesmo quando se dá por satisfeita, num determinado momento, logo após, surgem as necessidades de novas camadas sensoriais, pois o estado emocional se torna diferente do de antes, uma vez que a obra contemporânea está marcada pela subjetividade e pela interação de comportamentos diversos.

Assim, o tempo contemporâneo, onde o trabalho de criação se desenvolve, é algo que ainda não aconteceu, embora calcado no que já passou de forma velada ou desvelada, pois parte de um diagnóstico preliminar, análise, reflexão e que para o espectador/apreciador pode ou não reverberar, o que não exclui sua participação. A partir da criação, a obra não será mais contemporânea, pois já ocorreu a experiência do fazer. Para a artista, portanto, a obra é contemporânea enquanto acontece e segundo SALLES (2013, p 34) ocorre “a impossibilidade de se determinar com nitidez o instante primeiro que desencadeou o processo e o momento do seu ponto final ... é um momento de regressão e progressão infinitas ... cai por terra a ideia da obra entregue ao público como a sacralização e perfeição... A obra está sendo abordada sob o ponto de vista do fazer, dentro de um contexto histórico, social e artístico ... um movimento feito de sensações e pensamentos, sofrendo intervenções do consciente e do inconsciente”.

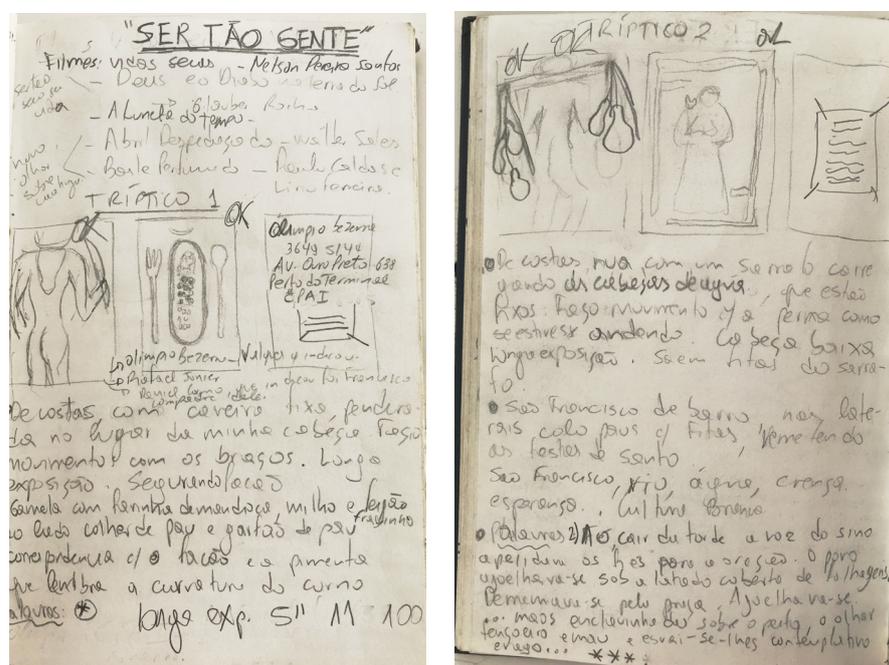


Figura 9 – Caderno da artista – páginas 1 e 2 das anotações e planejamento para a série ‘Ser Tão Gente’. 2017.

O campo expandido e a estética relacional

A rigor, o conceito de “campo expandido” remonta ao artigo da crítica e pesquisadora norte-americana Rosalind Krauss, “Sculpture in the Expanded Field” (1979) nele, a autora tentava definir um novo tipo de práxis, difícil de ser enquadrado no termo “escultura”, que estava se tornando “infinidamente maleável”, onde as ações performáticas aparecem como outro elemento de sua proposta de “escultura social”, pois inseriam “matérias invisíveis”, como o pensamento e a linguagem, articulando-as com gestos, ações e situações destinadas a criar espaços públicos de intervenção e interação (QUILLICI, s.d.).

O crítico e curador francês BOURRIAUD em 1997 (BOURRIAUD, 2009, p. 19,

apud BRAGA, 2011), agrupou sob o título de ‘estética relacional’ um conjunto de ensaios sobre práticas artísticas emergentes naquela década, onde o artista agregava pessoas em ações momentâneas e participativas, operando conexões espontâneas, cujo horizonte teórico possui a esfera das relações humanas e o seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo. O mesmo autor afirma ainda que “a arte contemporânea realmente desenvolve um projeto político, quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações” (p.23).

As obras de arte relacionais pretendem ser mais do que sua mera presença no espaço; elas solicitam o diálogo e a negociação inter-humana, realizando-se no aqui e agora e construindo espaços concretos de vivências em processos flexíveis que regem a vida comum (ALBUQUERQUE, 2015).

Na arte contemporânea, as formas de produções artísticas retomam à ideia de colocar o público no papel de ator, pois a obra apresenta-se como um interstício social, deixando que essa relação seja o que produz a elaboração coletiva do sentido (PALLAVICINI, 2015). O artista contemporâneo, segundo BASBAUM (2016, p.37) “encontra condições de compactar o intervalo de tempo, fazendo com que o signo plástico e o enunciado verbal aproximem-se de um mesmo instante”, performando e deslocando a palavra para o interior da obra, a palavra passa a compor a materialidade da obra, como em ‘Ser Tão Gente’.

Com o passar do tempo a ação performativa, que inicialmente era relativa a relação inesperada do corpo do artista com o público, foram sendo incorporadas outras expressões artísticas - entre as quais a fotografia, que se expressa de diversas formas dentro da performance artística, sendo estas: a documental, a criação de um objeto fotográfico como consequência de uma ação performativa, a performance na fotografia de retrato e a aplicação do conceito do cotidiano fotográfico enquanto objeto performativo (TELA HABITADA, 2011).

O conceito de performance sempre esteve associado às artes cênicas, à ideia de encenação e de representação, especialmente a auto representação, onde o artista fotografa a encenação, produzindo o autorretrato e o público conhece a ação através da imagem produzida. Cada imagem, na forma de tríptico, produzida no ensaio ‘Ser Tão Gente’ se torna algo diferente do que cada fotografia produzida individualmente se propõe representar e que não fica confinado aos seus limites.

Segundo OLIVEIRA (2016), a arte esteve habitualmente, em graus distintos, ligada às relações humanas e a seus contextos sociais, podendo ser lida como uma história dos sucessivos campos relacionais externos, que mudam de acordo com as práticas determinadas por sua própria evolução interna. O mesmo autor postula que “com o avanço tecnológico vivenciado pela sociedade europeia e norte-americana, a arte pedia inovações conceituais e os artistas passaram a explorar novos temas fazendo com que a arte ultrapassasse suas próprias classificações”, proporcionando outras experiências.

Os seres humanos em todas as culturas procuram uma variedade de

experiências que são classificadas como ‘estéticas’, ligadas à percepção de objetos externos, mas não ao uso funcional aparente que esses objetos possam ter (VESSEL, 2012). Assim, as obras de arte deixaram de se apresentar necessariamente sob a forma de objetos; elas se diluíram em acordos conceituais (hibridizando técnicas e se apresentando em campos expandidos), ambientais e interativos, passando a se estender para além dos espaços habituais em que eram expostas/vistas (ALBUQUERQUE, 2015).

Quando visualizamos uma obra de arte e a apreciamos, ocorrem duas percepções na experiência estética: 1) a inata, onde o cérebro do espectador transforma a energia eletromagnética com geração de códigos neuroquímicos que resulta na cognição; 2) a dirigida, onde o espectador incorpora à obra sua história pessoal, expectativas, conhecimentos específicos e sistema de recompensas, o que leva a liberação de hormônios (BORBA, 2013). Portanto, a experiência estética envolve a integração de reações sensoriais e emocionais neuralmente separáveis e ligadas à sua relevância pessoal, mas que é universal, na medida em que as áreas cerebrais ativadas são amplamente conservadas entre os indivíduos diversos (VESSEL, 2012). Entretanto, exames cerebrais da experiência estética e da unidade oculta entre artes aparentemente diferentes lançam a pergunta: - por que obras que abordam diferentes sentidos, utilizando diferentes meios parecem produzir o mesmo conjunto de sentimentos? (PALLAVICCINI, 2015).

Nessa perspectiva, o crescimento da variedade de tendências artísticas, suas hibridizações em diferentes graus e suas manifestações em campo expandido se justificam na medida em que esta estética relacional estimula maior número de conexões neurais, já que “... a arte sempre foi relacional em diferentes graus, ou seja, um fator de diálogo” (BOURRIAUD, 2009, p.21 *apud* OLIVEIRA, 2016), entre as diferentes técnicas, estéticas, espectadores e contextos sociais.

Na prática artística do ensaio “Ser Tão Gente’ performance, imagem e texto produzem a fricção e fluência, surgidos do contato entre estes três campos, o que torna possível afirmar a existência de um território próprio no trabalho apresentado.

A cartografia afetiva e a estética relacional

A prática de uma cartografia artística, processual e aberta à participação de outras pessoas surgiu como uma ideia instigante, primeiro para subverter o sentido autoritário e normativo do uso tradicional da cartografia – instrumento de controle social do Estado e de orientação dos fluxos das massas; e num segundo momento, para provocar a população a repensar a retomada e uso de seu próprio território a partir do exercício experimental de uma cartografia aberta às subjetividades e memórias dos indivíduos e coletividades (BRAGA, 2011).

A cartografia realizada pela artista na obra ‘Os Sertões’ de Euclides da Cunha (que também não deixa de ser uma cartografia), ao mesmo tempo que acompanha

o texto literário proposto, faz um desmanchamento, reconstituindo outras narrativas afetivas à artista, ocorrendo um refazer do objeto-situação-texto, buscando manter conexão junto ao ambiente que em que se busca inserir, atuar ou tornar visível.

Segundo BRAGA (2011), perceber a subjetividade emanada nos encontros é cartografar, situando um plano em que os afetos tomaram corpo e traçaram um território existencial. O artista não se caracterizaria simplesmente por trabalhar de modo singular uma série de ferramentas conceituais importantes, por ele desenvolvidas em estúdio/laboratório, mas sobretudo por efetivamente estabelecer os ritmos relacionais a partir dos quais essas ferramentas se entrelaçam com questões do ambiente, onde o sistema de arte incluído.

Nesta perspectiva, a leitura da obra literária, em suas várias visitas, requereu da artista-cartógrafa a criação de um corpo vibrátil e acolhedor que tornou possível a percepção e a incorporação das subjetividades e das forças incrustadas na obra literária, indissociadas de um devir-outro de nós mesmos, relativizados pelo seu conhecimento, cultura, sensibilidade e sociabilidade, produzindo maneiras de perceber o mundo, cuja postura, segundo BRAGA (2011) “compreende uma articulação ética-estética, uma maneira de lidar com o outro, o diferente, e a possibilidade de invenção de um modo de existência singular, um estilo”.

Cartografar está ligado a uma prática do conhecer, cujo objetivo consiste em traçar linhas de um território existencial. Território este cuja dimensão é: - coletiva, pois se refere a um universo relacional; - política, pela interação de forças que o atravessam; - ética, porque parte de um conjunto de critérios e referências para existir; - estética, pois expressa a relação entre as dimensões anteriores dando forma ao próprio território existencial; - e afetiva pois é acolhedora em suas ressignificações.

A primeira definição de cartografia dada pela psicanalista Suely Rolnik consiste exatamente em tornar visível algo invisível. Num caso específico, tornar visível os movimentos ininterruptos de construções, movimentos do desejo. Cartografia está ligada a uma prática do conhecer, cujo objetivo consiste em traçar linhas de um território existencial (BRAGA, 2011).

A cartografia afetiva no ensaio fotográfico ‘Ser Tão Gente’, é uma forma de articular texto e imagem, como num diagrama, que segundo BASBAUM (2016, p 69-70) “sempre junta palavras e imagens, utilizando recursos gráficos para criar um dispositivo visual... constitui uma estrutura espacial e temporal diferenciada, funcionando como mediador entre o processo real descrito e o campo conceitual que o suporta e lhe fornece consistência ... o espectador é capturado pelo trabalho” em um campo de intensidades sincrônicas e não lineares, na qual duas realidades se interpenetram (a da artista e do autor do texto).

A lógica da prática cartográfica, segundo BRAGA (2001), pode ser pensada como um trabalho de produção singular, seja construindo um papel do artista a partir desse dispositivo cartográfico visual e conceitual, cuja conexão com outros conceitos relaciona-se com todo um processo de produção de transformações e

comprometimento político; seja por contribuir com outras possibilidades em torno da recepção de um trabalho artístico (que pressupõe participação interativa do espectador e a possibilidade de elaboração por ele de um discurso crítico construído conjuntamente com a experimentação e a produção dessas transformações).

A artista-fotografa- performer-pesquisadora-etc. e as considerações finais

Na arte contemporânea, é impossível definir o campo das práticas artísticas apenas através dos meios e materiais utilizados, pois ocorre a diluição dos limites destes fora dos quais a arte pode ser constituída. A noção de campo expandido, considera a prática artística não mais localizada nos gêneros artísticos definidos até o pré-modernismo e nem os diversos meios empregados e suas misturas e hibridizações para a realização do projeto em artes visuais. O campo expandido amplia o número de posições para um artista ocupar e explorar, como uma organização de trabalho que não é ditada pelas condições de determinado meio de expressão.

Formas híbridas combinam e rediscutem, entre outros aspectos, elementos provenientes dos meios ‘tradicionais’ da pintura, desenho, escultura, gravura e fotografia que têm sido continuamente reelaborados à luz de uma crescente visão inter-, multi- ou transdisciplinar da cultura, em que a arte enquanto disciplina autônoma é confrontada com discussões provenientes de outros campos do conhecimento, incluindo a literatura. Todos esses meios de produção de visualidade configuram-se como disciplinas autônomas, trabalham de maneiras diversas a relação entre imagem e linguagem, ou visibilidade e legibilidade, ou signo e pensamento, ou imagem e texto (BASBAUM, s.d.).

A artista-pesquisadora-etc. não apresenta vínculo institucional ao realizar sua pesquisa no campo estético. O processo de pesquisa de conceitos que trazem substância para o trabalho vem a partir de gatilhos externos que estimulam a necessidade de compreensão do fazer artístico e sobre o movimento que ocorre no campo das artes e na sociedade onde o trabalho da artista estabelece uma relação de alinhamento ou de confronto, de forma intuitiva e indutiva, não sendo possível determinar em que momento isso vai ocorrendo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, N. Estética relacional e as marcas na superfície: corpo-afeto-cidades-arte-política. DE JESUS, S. (Org). **Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos**. Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015. Disponível em: https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/up/778/o/2015.GT3_nycolasalbuquerque.pdf. Acessado em: 10 de out. 2018.

BASBAUM, R. Além da pureza visual, 2ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2016. 152 p.

BASBAUM, R. **O artista como pesquisador**. Disponível em: http://www.iea.usp.br/publicacoes/o-artista-pesquisador/at_download/file. (s.d.). em: 10 de out. 2018.

BASBAUM, R. **Migração das palavras para a imagem**. Disponível em: <http://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2017/11/migrac%CC%A7a%CC%83o.pdf>. (s.d) Em: 10 out 2018.

BORBA, C. Arte, educação e neurociência: Estado de união. TCC Instituto de Artes. UFRGS. 2013 disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/97672/000920973.pdf?sequence=1> em: 10 de out. 2018.

BRAGA, J. T. A prática relacional na arte brasileira e a construção de cartografias: esfera pública e subjetividade. **Anais do VII Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Curitiba, Embap, 2011. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/anaisvii/154.pdf> em: 10 de out. 2018.

OLIVEIRA, L. H. C; CORRÊA, A. S. A Arte Relacional e a Participação do Público: Aproximações Poéticas do Período de 1960-70 Com A 27ª Bienal de São Paulo. **Mediações**, Londrina, v. 21 n. 2, p. 254-278, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/27998>. em: 10 de out. 2018.

PALLAVICINI, E. M. Sempre é estética relacional... **Revista estética e semiótica**. Brasília. Volume 5, número 1, p.083-094, jan/jun 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/esteticaesemiotica/article/view/15702> em: 10 de out. 2018.

QUILICI, C. O campo expandido: arte como ato filosófico. **Em pauta**. .v14i2p12-21 Disponível em: http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/download/84758/pdf_16/ . s.d. em: 10 de out. 2018.

ROSA, J. G. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

SALLES, C. **Gesto inacabado: processo de criação artística**, 6ª ed. São Paulo: Intermeios, 2013. 186 p.

TELA HABITADA. **Performance na Fotografia de Retrato**. 2011. Disponível em: http://telahabitada.blogspot.com/2011/01/performance-na-fotografia-de-retrato_31.html. Em: 10 out 2018.

VESSEL, E. A.; GABRIELLE, G. S.; RUBIN, N. The brain on art: intense aesthetic experience activates the default mode network. **Front. Hum. Neurosci.** 2012. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2012.00066/full> em: 10 de out. 2018.

MOTIVAÇÃO: UM RETRATO DO PERFIL DOS ALUNOS DO BALÉ POPULAR DO TOCANTINS

Giorgya Lima Justy de Freitas

Instituto Federal do Tocantins

Palmas – Tocantins

RESUMO: O estudo proposto tem por objetivo avaliar a motivação dos alunos do Balé Popular do Tocantins em participar das aulas de dança realizadas nos polos existentes em cinco escolas diferentes da Capital. Na coleta de dados foi utilizado o Inventário de motivação para a prática desportiva de Gaya e Cardoso (1998), adaptado para a dança. Este instrumento é composto por 19 questões, as quais possibilitaram traçar um perfil dos alunos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação. Dança. Avaliar.

MOTIVATION: A PORTRAIT OF THE STUDENTS PROFILE OF BALÉ POPULAR DO TOCANTINS

ABSTRACT: The proposed study aims to evaluate the motivation of the students of the Balé Popular do Tocantins to participate in dance classes held at the existing centers in five different schools in the capital. For data collection, we used the Gaya and Cardoso Motivation Inventory for Sports Practice (1998), adapted for dance. This instrument consists of

19 questions, which made it possible to draw a profile of the participating students.

KEYWORDS: Motivation Dance. Evaluate.

INTRODUÇÃO

Antes de utilizar a linguagem e a música, o homem dançava para demonstrar sua necessidade de extravasar seus sentimentos, desejos, conquistas, sonhos, decepções ou simplesmente pelo prazer de mover-se (PUOLI, 2010). Sabe-se que a inspiração do homem ao mover-se é regida pela satisfação de objetivos tangíveis e/ou intangíveis, valores materiais e/ou imateriais (ULLMANN, 1978).

Posto que a dança foi incorporada ao conteúdo de Educação Física pelos PCNs, e em 1997 é instituída como disciplina (FERNANDES, ROCHA, ALCADES, 2011), o principal objetivo do professor é, a partir de suas experiências, e de seus alunos, contribuir na formação do educando, uma vez que aspectos cognitivos como criatividade, memorização, autoconfiança e disciplina; e aspectos motores como equilíbrio, coordenação, flexibilidade e resistência são desenvolvidos na prática da dança nas situações escolares (MEIRA, 2009).

O despertar de inúmeros sentimentos, tais como, alegria, tristeza, dor, sofrimento, espontaneidade, conquista, amor, aceitação,

reciprocidade, entre outros; pode ser proporcionado através da vivência dos diversos estilos de dança, desde o ballet clássico até danças populares; expressa-se mensagens corporais que traduzem o que o indivíduo deseja transmitir na lida com o próprio corpo ou com o corpo do outro (HAAS, GARCIA, GONÇALVES, 2002).

O trabalho corporal gera o conhecimento das suas possibilidades e impossibilidades, que conseqüentemente, trás ao educando a autoconfiança necessária para o seu processo de comunicação interpessoal, visto que a dança é uma arte de participação na qual todos são atores ao mesmo tempo; importantes relações são estabelecidas ao passo que juntos, os alunos têm a oportunidade de realizar ou criar novas sequências de movimentos com os mesmos propósitos e a mesma motivação (VARGAS,2007).

A partir de um enfoque educacional, a dança deixa os padrões meramente estéticos de técnicas e regras pré-estabelecidas, para encontrar-se com o ser humano enquanto ser pensante, criativo, expressivo e dotado de capacidade de ter ideias, participante da construção, seja de algo ou de si mesmo, de todo processo de transformação e criação de experiências culturais e corporais (SBORQUIA, GALLARDO, 2006).

Sendo assim, o objetivo do estudo é fazer um levantamento do perfil de alunos de ambos os sexos, com idade entre 10 a 46 anos – são atendidos alunos da comunidade, estando em idade escolar ou não – que fazem parte do Balé Popular do Tocantins, baseado na motivação acerca de áreas específicas discriminadas no inventário proposto. Foram avaliados 100 alunos, sendo 6 do sexo masculino e 94 do sexo feminino. Com base na análise estatística das respostas ao questionário proposto, foi possível traçar um perfil dos alunos participantes das aulas de dança. Verificou-se o nível de seriedade, a preocupação com o corpo, a importância da participação em eventos e apresentações, o desejo de tornar-se bailarino profissional, entre outras particularidades que envolvem a participação no projeto de dança proposto.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa descritiva (LIBERALI, 2011). O grupo pesquisado faz parte de um projeto do Governo do Estado do Tocantins, que funciona em cinco escolas da Capital. O projeto, de cunho social, atende cerca de 400 alunos nos polos que funcionam em escolas estaduais da cidade. As aulas oferecidas são nas modalidades Ballet Clássico, Jazz e Danças Urbanas.

A população do estudo corresponde a N = 100 alunos. Os quais foram selecionados por atenderem a dois critérios de inclusão: ter passado nas audições realizadas para seleção de alunos desde 2013, e participar regularmente das aulas por, pelo menos, seis meses, ou seja, ter frequentado as aulas regularmente no primeiro semestre de 2019.

No que se refere aos aspectos éticos, foi informado aos indivíduos o propósito

da pesquisa e a avaliação foi realizada online, por meio de formulário em plataforma gratuita digital. A identificação possuía caráter sigiloso, ou seja, o acesso a essa informação ficará restrito aos pesquisadores de forma a não causar constrangimento ao voluntário. Todos os alunos que foram entrevistados aceitaram participar voluntariamente, acessaram o link correspondente a pesquisa, que ficou disponível por três dias. Sendo assim, os princípios éticos contidos na Declaração de Helsinki e na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde¹ foram respeitados em todo o processo de realização desta pesquisa.

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário adaptado: Inventário de motivação para a prática desportiva de Gaya e Cardos (1998), adaptado para a dança. Este instrumento é composto por 19 questões. Os fatores motivacionais para a prática desportiva e suas relações com o sexo, idade e níveis de desempenho desportivo. As variáveis a serem medidas pelo questionário são: idade, por que o aluno faz parte das aulas, se seu objetivo é apenas se divertir, ou se ele leva as aulas a sério, se ele tem o interesse em emagrecer, entrar em forma, definir músculos, fazer novas amizades, encontrar os amigos, ser um profissional da dança, aprender novas danças, por questões estéticas ou apenas para não ficar em casa.

A análise dos dados foi através da estatística descritiva.

RESULTADOS

Participaram do estudo 6 alunos do projeto de dança do sexo masculino, com idade entre 15 e 24 anos; e 96 alunas do sexo feminino, com idade entre 10 e 46 anos. A tabela 1 apresenta os valores descritivos do perfil motivacional da amostra, a tabela 2 apresenta os valores percentuais e a tabela 3 apresenta as categorias afins avaliadas por meio do inventário utilizado na pesquisa.

1 http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html

Por que você faz parte do Projeto de Dança?

Marque com X, Considere: 1 – nada importante; 2 – importante; 3 – muito importante.

TABELA 1: VALORES DESCRITIVOS	1	2	3	TOTAL
01 – Para apresentar	3	40	57	100
02 – Para exercitar- se	2	17	81	100
03 – Para brincar	49	43	8	100
04 – Para ser o (a) melhor na dança	25	36	39	100
05 – Para manter a saúde	2	22	76	100
06 – Porque eu gosto	2	12	86	100
07 – Para encontrar os amigos	32	59	9	100
08 – Para dançar melhor que todos	66	26	8	100
09 – Para ser um bailarino (a)	10	42	48	100
10 – Para desenvolver bem a musculatura	2	36	62	100
11 - Para ter boa aparência	43	41	16	100
12 – Para me divertir	8	54	38	100
13 – Para fazer novos amigos	13	71	16	100
14 – Para manter o corpo em forma	8	48	44	100
15 – Para desenvolver habilidades	2	18	80	100
16 – Para aprender novas danças	0	28	72	100
17 – Para ser bailarino quando crescer	29	44	27	100
18 – Para emagrecer	50	35	15	100
19 – Para não ficar em casa	62	27	11	100

TABELA 2: VALORES PERCENTUAIS	1	2	3
01 – Para apresentar	3%	40%	57%
02 – Para exercitar- se	2%	17%	81%
03 – Para brincar	49%	43%	8%
04 – Para ser o (a) melhor na dança	25%	36%	39%
05 – Para manter a saúde	2%	22%	76%
06 – Porque eu gosto	2%	12%	86%
07 – Para encontrar os amigos	32%	59%	9%
08 – Para dançar melhor que todos	66%	26%	8%
09 – Para ser um bailarino (a)	10%	42%	48%
10 – Para desenvolver bem a musculatura	2%	36%	62%
11 - Para ter boa aparência	43%	41%	16%
12 – Para me divertir	8%	54%	38%
13 – Para fazer novos amigos	13%	71%	16%
14 – Para manter o corpo em forma	8%	48%	44%
15 – Para desenvolver habilidades	2%	18%	80%
16 – Para aprender novas danças	0%	28%	72%
17 – Para ser bailarino quando crescer	29%	44%	27%
18 – Para emagrecer	50%	35%	15%
19 – Para não ficar em casa	62%	27%	11%

DISCUSSÃO

Observa-se a importância de viabilizar-se o ensino da Dança na escola quando há a compreensão de que a dança proporciona o autoconhecimento, o relacionamento estético com os outros e com o mundo, a expressividade, e contribui para a sensibilização, posto que promove relações mais equilibradas e harmoniosas

entre seus praticantes (BARRETO, 2004).

Sendo assim, na TABELA 1 pode-se averiguar o resultado numérico exato das respostas escolhidas pelos avaliados sem margem de erro. Em seguida, na TABELA 2, encontram-se os resultados do percentual de cada amostra. Para facilitar a análise dos dados, dividiu-se o questionário de forma a agrupar as questões do teste em categorias afins, o que resultou na TABELA 3. Logo, obteve-se o resultado do percentual dos níveis de motivação dos alunos em cada categoria (INTERDONATO, et al, 2008).

Para ficar mais claro, faz-se o agrupamento das questões para compor uma categoria da seguinte forma: a categoria “TÉCNICA” é composta pelas questões 1, 4, 6, 8, 9, 15, 16, e 17. Já a “SAÚDE” pelas questões 2, 5, 10, 11, 14 e 18. Por fim, “AMIZADE/LAZER” pela 3, 7, 12, 13, e 19.

CONCLUSÕES

Tratando-se dos percentuais dos níveis motivacionais em cada categoria, obtiveram-se os seguintes resultados: 52% dos entrevistados consideram a Competência Técnica muito importante; 31% consideram importante e 17% consideram que não é importante. Na categoria Saúde, 49% dos entrevistados consideram muito importante; 33% consideraram importante e 18% consideraram que não é importante. E finalmente, na categoria Amizade e Lazer, 16% dos entrevistados consideraram muito importante; 51% consideraram importante e 33% consideraram que não é importante.

É interessante observar que, os itens que obtiveram maior rejeição – NADA IMPORTANTE – por parte dos entrevistados foram as questões 8 (Para dançar melhor que todos), 19 (Para não ficar em casa) e 18 (Para emagrecer) respectivamente por ordem de rejeição. Aprecia-se que os relacionamentos interpessoais se encontram saudáveis, visto que dançar melhor que o colega não é prioridade; que veem a aula de dança com compromisso, não apenas uma razão para sair de casa; e que a maioria já se encontra satisfeito com seu padrão físico em relação a dança.

Da mesma maneira, podemos observar os itens que obtiveram maior aceitação – MUITO IMPORTANTE – estando em primeiro lugar a questão 6 (Porque eu gosto), em segundo lugar a 2 (Para exercitar-se), e terceiro lugar a questão 15 (Para desenvolver habilidades). Podemos inferir, então, que os alunos acreditam ser muito importante gostar de dançar para fazer parte do projeto; que, também, veem com seriedade a necessidade de se exercitar; e que as aulas são importantes no processo de aprendizagem para desenvolver suas habilidades.

A pesquisa proposta sugere ainda estudos mais aprofundados quanto à motivação dos alunos que fazem as aulas de dança no projeto social oferecido pelo governo do Estado do Tocantins. Torna-se oportuno também despertar-se o interesse de aprimoramento da pesquisa traçando uma análise comparativa quanto aos itens

que obtiveram maior aceitação versus os que tiveram maior rejeição.

REFERÊNCIAS

BARRETO, D. Dança... **Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola**. 1º ed, Campinas: Autores Associados, 2004, 66p.

FERNANDES, R. ROCHA, A. ALCADES, T. **A dança como conteúdo de Educação Física escolar e os desafios da prática pedagógica**. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 15, Nº 153, Febrero de 2011. <http://www.efdeportes.com/>. Acesso online 02/10/2013.

GAYA, Adroaldo. CARDOSO, Marcelo. **Os fatores motivacionais para a prática desportiva e suas relações com o sexo, idade e níveis de desempenho desportivo**. *Revista Perfil*, Porto Alegre: Editora da UFRGS. Ano 2, N. 2, p. 40-52, 1998.

HAAS, A. GARCIA, A. GONÇALVES, C. **Cadernos Universitários – Expressão Corporal: Aspectos Gerais**. 1º ed, Canoas: Ed. ULBRA, 2002, 36p.

INTERDONATO, G. et al. **Fatores motivacionais de atletas para a prática esportiva**. *Motriz*, Rio Claro, v.14 n.1 p.63-66, jan./mar. 2008, 6p. Acesso online 30/09/2013.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. Ed. Organizada, ULLMANN, L. 5º ed, São Paulo: Summus, 1978, 19p.

LIBERALI, R. **Metodologia Científica Prática: um saber-fazer competente da saúde à educação**. 2ª ed rev ampl, Florianópolis: Postmix, 2011, 206p.

MEIRA, M. **Transformações na Vida Escolar de Crianças e Adolescentes que Participam do Projeto de Dança na Escola Municipal de Ensino Fundamental Neuza Goulart Brizola**. Porto Alegre, 2009, 30 p. (Monografia: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Disponível online: www.bibliotecadigital.unicamp.br/. Acesso online: 20/06/2019.

PUOLI, G. **O Ballet no Brasil e a Economia Criativa: Evolução Histórica e Perspectivas para o Século XXI**. FAAP, 2010. 115 p. (Monografia: Curso de Graduação em Relações Internacionais da Faculdade de Economia da Fundação Armando Alvares Penteado). Disponível online: www.bibliotecadigital.unicamp.br/. Acesso online: 28/09/2013.

SBORQUIA, S. GALLARDO, S. **A Dança no Contexto da Educação Física**. 1º ed, Ijuí: Editora Unijuí, 2006, 97p.

VARGAS, L. **Escola em Dança: Movimento Expressão e Arte**. 1º ed, Porto Alegre: Mediação, 2007, 74p.

MUDANÇAS NA RELAÇÃO ENTRE RAZÕES MATEMÁTICAS E INTERVALOS MUSICAIS: ASPECTOS HISTÓRICO/CULTURAIS

Oscar João Abdounur

Instituto de Matemática e Estatística
Universidade de São Paulo

RESUMO: Este texto trata das transformações estruturais em teorias de razões musicais no período moderno e conseqüente surgimento do conceito moderno de número nestes contextos, como exemplo do efeito de princípios epistemológicos no desenvolvimento histórico das ideias matemáticas, assim como o potencial educacional de tais reflexões. Utiliza-se aqui o termo “aritmização das teorias de razão”, para descrever o processo em que, especialmente no final da Idade Média e início do período moderno, o conceito de razão matemática perde seu caráter geométrico, para assumir um caráter estruturalmente semelhante, mas semanticamente distinto. Por exemplo, razão matemática perde o significado de comparação entre duas grandezas de mesma natureza, aproximando-se semanticamente do conceito de número; composição de razões torna-se multiplicação de razões e proporções entre razões matemáticas tornam-se gradativamente equações envolvendo números. Analisando diferentes estruturas em teorias de razão na argumentação de tratados de música teórica do início de período moderno, identificam-se novas ideias com potencial educacional que, por um

lado, possuem papel decisivo na aritmização de teorias de razão e; por outro lado, lidam com problemas estruturais da música teórica.

PALAVRAS-CHAVE: teorias de razão; relação matemática/música na história; mudanças conceituais; número em música teórica; aritmização em teoria musical.

ABSTRACT: This article deals with structural transformations in theories of musical proportions in the Early modern times and the consequent emergence of the modern concept of number in such contexts, as an example of the effect of epistemological principles in the historical development of mathematical ideas, as well as the educational potential of such implications. We use the term “arithmetization of theories of ratio” to describe the process in which, particularly in the late Middle Ages and Early modern period, the concept of mathematical ratio lost its geometric aspect, and assumed a structurally similar but semantically distinct one. For example, ratios lose the meaning of comparison between two homogeneous quantities, approaching semantically the concept of number, compounding ratios become multiplication of ratios and proportions between ratios turn gradually into equations involving numbers. By analyzing different structures in the theories of ratios in the argumentation of the treatises on theoretical music from the Early

modern period, this article intends to identify new ideas with educational potential that on the one hand, have to do with arithmetization and, on the other hand, deal with structural problems in music theory.

KEYWORDS: theories of ratio; mathematics/music interrelationships in history; conceptual changes; number in theoretical music; arithmetization in theoretical music.

INTRODUÇÃO

No contexto de resistência da tradição platônico-pitagórica a mudanças em teorias de razão e proporção; são considerados sinais de transformações em tais teorias nos tratados de matemática e de música teórica do período moderno. Assim, pode-se analisar, por um lado, o surgimento da ideia moderna de número por meio de empréstimos, no contexto de teorias de razões matemáticas, de atributos semanticamente distintos de estruturas aritméticas análogas, bem como, por outro lado, o papel de problemas estruturais da música teórica na intensificação das transformações mencionadas.

O complexo processo de aritmetização das teorias de razão no âmbito da matemática e da música iniciou-se na Grécia Antiga, desenvolvendo-se ao longo da Idade Média até o Renascimento. Tendo já recebido durante a Idade Média contribuições significativas das culturas latina, bizantina e árabe, este processo culminou no Renascimento com uma forte confluência destas tradições, o que levou a uma aceleração sem precedentes do processo de aritmetização nas teorias de razão neste período.

. Até o Renascimento, não havia no tratamento com razões uma estrutura bem definida. Em alguns casos, tal conceito era tratado aritmeticamente, em outros com características geométrico-musicais e outros ainda ocorriam como combinação destas tendências. A estas diferentes estruturas, que acompanharam os conceitos de razão e proporção desde a Antiguidade, correspondiam teorias, que fundamentaram os tratados de matemática e música até o Renascimento.

No decorrer da história, muitos teóricos contribuíram para o processo de aritmetização de razões e de mudanças estruturais em suas teorias:

No século IV a.C., Aristoxeno de Tarento fez uso de intervalos musicais, e indiretamente razões, como grandezas unidimensionais contínuas, possibilitando com isto a divisão de intervalos.

No século IV d.C. Theon de Alexandria realizou interpolações no livro VI de “Os Elementos” de Euclides, alterando conseqüentemente o sentido euclidiano original de composição de razões.

No século XI, Psellus sugeriu uma divisão geométrica do Tom. Partindo de contextos teórico-musicais, sua concepção implicava na interpretação de razão como um contínuo.

No século XIII, Campanus de Novara atribuiu um significado aritmético à

definição 5 de sua tradução do árabe do livro V de “Os Elementos” de Euclides, ao inserir o novo termo “denominatio”, embora não existente no texto original, propiciando transformações significativas em teorias de razão.

No século XIV, Oresme introduziu o termo razões de razões, „proportio proportionium“ com expoentes fracionários, proporcionando um método, que possibilitava a divisão de uma razão arbitrária em um número qualquer de partes.

No final do século XV e início do século XVI, Erasmus Horicius publicou pela primeira vez em contexto musical um tratado, que lidava com o conceito de razão como uma quantidade contínua.

Cabe aqui ressaltar o caráter singular do tratado *De musica* de Erasmus Horicius (Horicius, 1500) como forte evidência da intensificação do processo de aritmetização particularmente a partir deste período, anunciando potencialmente a emergência da idéia de número irracional em contextos teórico-musicais. Embora tenha considerado a tradição de Boécio, Erasmus parece ser o primeiro no Renascimento a aplicar explicitamente geometria euclidiana na resolução de problemas da música teórica. Por outro lado, Erasmus propôs, por exemplo, uma divisão numérica (e não geométrica) proporcional do intervalo de tom inteiro -- 9:8 --, procedimento estruturalmente semelhante aquele utilizado na definição 5 de Eudoxo do livro V de Euclides. Ele devia talvez possuir pelo menos um conceito rudimentar de número como *continuum*, anunciando um tratamento aritmético de razões em contextos teórico-musicais durante o século XVI, o que aproxima, do ponto de vista estrutural, razão matemática de número. Tal procedimento forneceu ainda a ideia de uma estrutura teórica matemática para um espaço de relação de alturas musicais virtual, um continuum de números racionais, que pode ser visto como um passo importante para os fundamentos da idéia de número. Tais fatos, associados à influência desta obra bem como evidências posteriores de transformações em teorias de razão nos fundamentos da música teórica corroboram a plausibilidade do surgimento e desenvolvimento da ideia moderna de número em contextos teórico-musicais a partir de Erasmus.

No século XVI, as transformações mencionadas e o processo de aritmetização aceleravam-se até que finalmente no século XVII a teoria aritmética se tornasse predominante.

QUESTÕES DA PESQUISA

O presente artigo trata de um ensaio preliminar acerca das transformações nas teorias de razão e conseqüente surgimento do conceito moderno de número em música teórica no Renascimento, apontando quando for o caso o potencial educacional de tais considerações. Ele é uma tentativa, por meio de uma investigação da dimensão epistemológica de tal desenvolvimento, de encontrar uma explicação para a evolução de tais teorias.

Para isto, considera-se dois grupos de questões, consideradas sob uma

perspectiva histórico-educacional e tratadas aqui em caráter preliminar, que se encontram no foco do objeto aqui considerado, os quais concernem à relação das teorias matemáticas de razão com as teorias de razão em música teórica. Como mencionado, apresenta-se aqui um ensaio preliminar acerca de aspectos histórico/educacionais de mudanças em teorias de razão e conseqüente surgimento do conceito moderno de número em música teórica, que se insere na pesquisa desencadeada por todas as questões que abarcam os dois grandes grupos mencionados.

O primeiro grupo de questões diz respeito ao problema de porque a aritmetização e a intensificação das transformações mencionadas não puderam se estabelecer no decorrer de um longo período de tempo; embora tais idéias remontassem ao século I d.C.. O segundo grupo de questões diz respeito a como se explica a intensificação e aceleração deste processo no Renascimento.

O primeiro grupo caracteriza-se mais especificamente pelas questões apresentadas a seguir. Podem as teorias de obstáculos e rupturas epistemológicas, concebidas por Bachelard e posteriormente modificadas na pesquisa epistemológica, serem aplicadas ao desenvolvimento da teoria musical entre a Idade Média e o início do período moderno, a serviço de uma explicação sobre as dificuldades no processo de aritmetização associadas à resistência da tradição platônico-pitagórica? Em que medida e de que maneira podem-se transportar as idéias de verdade, convencimento, demonstração e prova da matemática para a música teórica da Idade Média e início do período moderno? Até que ponto essas idéias já foram transportadas antes da matemática para a teoria musical? De que maneira e em que medida a legitimidade da tradição platônico-pitagórica predominante na Idade Média tardia resistiu à emergência de uma concepção de razão como quantidade contínua em contextos teórico-musicais e matemáticos; e conseqüentemente a transformações em teorias de razão e ao surgimento da ideia de número como um contínuo nestes contextos? Como se dá a recepção e/ou impacto das tradições de teorias de razão e proporção medievais nos tratados de música teórica no século XVI e posteriormente? De que maneira a argumentação presente nos contextos envolvendo razão e proporção em tratados teóricos deste período -- ora preservando as estruturas de teorias de razão e proporção em favor de respeitar a tradição platônico-pitagórica, ora abrindo mão pelo menos parcialmente de atributos de tais estruturas em favor de resolver problemas prementes da teoria musical e/ou de contextos dentro dos quais as teorias de razão passam a estar inseridas -- revelam a tensão entre a legitimidade da tradição platônico-pitagórica e a necessidade de resolução de problemas estruturais incompatíveis com a sustentação de tal tradição? Em que medida e de que maneira pode-se transferir o conceito de Revoluções Científicas de Thomas Kuhn para a teoria da música do início do período moderno no contexto das transformações ocasionadas pelas mudanças nas concepções de razões matemáticas mencionadas? Poderia o processo que abarca a aritmetização e as transformações estruturais nas teorias de razão associado as suas conseqüências no desenvolvimento da música teórica ser

concebido como uma revolução científica, no sentido de Kuhn? Em que medida e de que maneira a tradição platônico-pitagórica predominante na Idade Média tardia impediu o surgimento da interpretação de razão entre tons como uma grandeza contínua? Representam particularmente o pensamento platônico-pitagórico a respeito de razões exclusivamente comensuráveis em contexto musical, e além disso, a teoria geométrica de incomensurabilidade de Eudoxos transmitida por Euclides, obstáculos epistemológicos para o desenvolvimento do Temperamento?

O segundo grupo caracteriza-se mais especificamente pelas questões apresentadas a seguir. Que papel desempenharam mudanças na prática musical do início do período moderno na aritmetização e nas transformações estruturais em teorias de razão e proporção em música-teórica neste período e posteriormente? Qual papel desempenhou em particular a emergência da Polifonia na aritmetização de teorias de razões musicais e no surgimento da ideia moderna de número em música teórica? Em que medida existe influência contrária das modificações estruturais em teorias de razão e proporção em mudanças na prática musical? Que papel desempenhou a necessidade prática de dividir o tom na interpretação de razão e proporção em música teórica e na matemática em geral? Que razões existem para uma relação de estreitamento entre a teoria e a prática musical no Renascimento? Que papel desempenham, por um lado, inferências analógicas e por outro lado, inferências dedutivas nas diversas teorias de razão na transição do final da Idade Média para o início do Período Moderno como obstáculos ou potencial para a intensificação da aritmetização e para o surgimento da ideia moderna de número em música teórica? Que papel desempenham abordagens heurísticas na resolução de problemas matemáticos e teórico-musicais no Renascimento?

PESQUISAS RELACIONADAS

Apartir da segunda metade do século XX, desenvolveram-se diversas pesquisas acerca de teorias de razão e proporção na Idade Média, cujos resultados ampliaram significativamente a compreensão historiográfica acerca da matemática medieval, bem como do reflexo das tradições gregas mencionadas nesta última. Junto a Clagett (Clagett, 1953, 1964) com investigações a respeito de matemática, assim como de suas relações com física na Idade Média, em cujo contexto razões e proporções desempenham um papel fundamental; cabe-se ressaltar sobretudo trabalhos de Grant (Grant, 1960), Murdoch (Murdoch, 1963, 1968), Drake (Drake, 1973), Molland (Molland, 1978, 1983) e Sylla (Sylla, 1984). Os trabalhos de Murdoch influenciaram consideravelmente as pesquisas sobre teorias de razão e proporção neste período. Seus estudos fornecem não somente uma visão mais ampla acerca de teorias de razão e proporção, mas consistem, considerando trabalhos anteriores sobre o tema, em uma investigação detalhada de elementos específicos relacionados, por exemplo, à introdução do termo “*denominatio*” por Campanus, um indicador importante de

modificações estruturais em tais teorias. Enquanto Molland tem como centro de sua pesquisa as reflexões de Bradwardine sobre razões, Grant concentrou-se em Oresme e suas idéias de “Proportio proportionium”. Já Sylla e Drake discutiram, sob diferentes perspectivas, a confusão de argumentos nas tradições geométrica e aritmética das teorias de razão e proporção, o que evidencia a existência concomitante de estruturas híbridas em tais teorias já neste período pelo menos em matemática, teorias estas que competem e ganham prioridade dependendo do contexto de utilização. Enquanto Sylla investigou como tais tradições eram combinadas de maneira incomum dentro do contexto específico de composição e multiplicação de razões; Drake ocupou-se com os diversos modos de combinação dessas teorias no contexto das definições dos conceitos de razão e proporção utilizadas por teóricos medievais. Complementarmente a estes trabalhos, existem inúmeras traduções de fontes primárias, realizadas por Busard, Evans, Folkerts, Hoyrup, Lorch oder North.

Neste contexto, torna-se relevante analisar de maneira ampla a terminologia de razões e proporções presente em tratados de matemática e de teoria musical do século XVI, assim como de períodos um pouco anteriores e posteriores com o intuito de identificar elementos de origem platônico-pitagórica bem como indicativos de transformações em tais elementos. Isto permite estabelecer um panorama geral das tendências de teorias de razão e proporção, bem como contextualizar o período analisado e considerar obras relevantes na investigação acerca de mudanças estruturais em tais teorias. Tal pesquisa permitiu uma primeira avaliação acerca das transformações estruturais em teorias de razão e proporção, bem como detectar sinais de resistência a tais transformações e da presença da tradição platônico-pitagórica neste processo. No que concerne ao papel da música grega no desenvolvimento da matemática pura, Arpad Szabo (Szabo, 1974) reuniu uma série de argumentos, que sustentam a tese, segundo a qual a teoria pré-eudoxiana de razão e proporção é uma herança da teoria musical pitagórica. Para essa finalidade, ele realizou uma análise minuciosa de termos técnicos gregos, na qual ambas teorias foram consideradas. Inúmeros autores trabalharam a respeito da influência platônico-pitagórica sobre a teoria musical em épocas posteriores. Por exemplo, Koehler (Koehler, 1990) analisou relações platônico-pitagóricas em obras da *Ars Nova* e *Ars Subtilior*. Barbour (Barbour, 1933) mostrou que o temperamento pitagórico perseverou intensamente, embora novas formas de expressão musical já mostravam nitidamente, quão rígidos e restritos eram os modelos pitagóricos, cujos sistemas tonais eram baseados exclusivamente em grandezas comensuráveis. Barbera (Barbera, 1980) enfatizou a persistência da matemática antiga pitagórica no pensamento musical. Por um lado, os termos técnicos analisados por Szabo foram transmitidos e tais termos e/ou vestígios aparecem a partir do século XVI como elementos da tradição platônico-pitagórica, constituindo um obstáculo epistemológico para transformações em teorias de razão e proporção na teoria musical, Por outro lado, a transmissão, por exemplo, de termos técnicos, tais como o “*denominatio*” mencionado anteriormente e outros

que induzem a transformações em direção a significados aritméticos para razões e proporções, atuaram como catalizadores para as transformações mencionadas e para a emergência da ideia de número irracional em música teórica neste período.

Tal investigação permitiu analisar a utilização de estruturas de pensamento dedutivo e analógica no processo de plausibilidade e demonstração em música teórica. Além disso, esta análise pode contribuir para uma compreensão mais profunda de até que ponto os conceitos de verdade e prova foram incorporados na música. Sob um ponto de vista mais geral, esta análise permite mostrar, até que ponto processos heurísticos e axiomatização desempenharam um papel na tradição musical.

Desde a Antiguidade, há na música teórica tratados, que tentam seguir uma forma axiomática e conseqüentemente, provam proposições teórico-musical por meio de seqüências de inferências silogísticas no estilo de argumento dedutivo como, por exemplo, o tratado *Sectio Canonis*, atribuído a Euclides. Com base neste documento, Busch (Busch, 1998) examinou o papel da matemática na teoria da música antiga. Boécio utiliza no *De Institutione Musica* (Bower & Palisca, 1989) algumas das idéias já existentes no *Sectio Canonis* e transmite por meio deste, não somente a fonte, mas pelo menos em parte, a tradição do estilo dedutivo para a música teórica da Idade Média. Neste contexto, cabe-se mencionar o tratado *Musica* de Erasmus Horicius (Palisca, 1994) do final do século XV e início do século XVI, que é construído em uma base axiomática geométrica no estilo euclidiano. Outras tentativas de axiomatização em contextos teórico-musicais se encontram em Zarlino (Zarlino, 1571). Fend mostrou de modo convincente, que o tratado *Dimostrazioni Harmoniche* de Zarlino pode ser interpretado como uma tentativa de axiomatizar a música teórica (Fend, 1989). Ao mesmo tempo, existem ainda tratados de música teórica do período que vai da Idade Média ao início do período moderno, que mostram uma forte presença do raciocínio analógico em sua estrutura argumentativa, uma vez que tais formas estão ancoradas aos fundamentos do pensamento pitagórico.

Nos tratados mencionados, cabe-se ressaltar até que ponto tanto formas de raciocínio analógico quanto de raciocínio dedutivo são utilizadas em suas estruturas de argumentação, e até que ponto podem-se detectar em tais formas processos de axiomatização e heurísticos. Isto é necessário, para fins de avaliar qual significado possuem tais argumentos e processos no contexto das diversas teorias de razão existentes e das transformações estruturais mencionadas na música teórica, para fins ainda de avaliar o papel que eles desempenham na solução de problemas teórico-musicais do período considerado.

As pesquisas realizadas até o momento sugerem a hipótese de que as necessidades práticas, tanto na matemática como na música, como por exemplo, a necessidade de dividir o tom faziam necessário, contrariamente à tradição platônico-pitagórica predominante, interpretar o conceito de razão como uma grandeza contínua. Pode-se ainda ser assumido com grande probabilidade, que desta nova interpretação, resultava a necessidade de incorporar mais elementos aritméticos nas teorias de

razão e com isto, excluir delas elementos não aritméticos. Com base em pesquisas preliminares, parece plausível neste contexto, que especialmente em textos teórico-musicais, esta tendência era contrária à tradição platônico-pitagórica dominante. Juntamente à constatação desta hipótese, verifica-se que, em certa medida, tal tensão levou a um desenvolvimento irregular das transformações mencionadas e do processo de aritmetização, assim como à emergência da ideia de número irracional em contextos teórico-musicais.

Na revisão das hipóteses consideradas, pode-se ainda analisar tratados que discutem a divisão do tom e/ou o temperamento, para fins de se mostrar, como os conceitos "razão" e "proporção" eram manipulados nestes contextos e até que ponto o pensamento platônico-pitagórico concernente ao uso exclusivamente de razões comensuráveis em contexto musical impediu o desenvolvimento da ideia de razão como uma grandeza contínua, bem como a sistematização do temperamento. Em seguida, pode-se também verificar, até que ponto é possível pensar em uma transferência do conceito desenvolvido inicialmente por Bachelard (Bachelard, 1996) de obstáculo epistemológico para a teoria musical, por exemplo, no que concerne a explicações para as dificuldades envolvidas no processo de aritmetização e na emergência de razão como uma grandeza contínua, dificuldades estas associadas à resistência da tradição platônico-pitagórica.

Ainda no contexto de necessidades práticas, tanto na matemática quanto na música, deve-se ainda considerar que o ceticismo ao dogmatismo aritmético pitagórico em música teórica por volta do final do século XVI promoveu o interesse pelos fundamentos físicos do conceito de altura musical. Vincenzo Galilei (Palisca, 1961; Palisca, 2000) levantou a questão sobre a possibilidade de haver diferentes razões matemáticas subjacentes a um mesmo intervalo musical, dependendo da fonte sonora. Em 1638, Galileo Galilei sugeriu uma nova concepção para consonância, segundo a qual consonância era compreendida como coincidência de pulsações das frequências das notas envolvidas. Essa concepção encontrava-se em contradição com a compreensão precedente aritmético-especulativo sem fundamento físico-empírico, segundo a qual consonâncias eram produzidas por razões entre os 4 primeiros números inteiros, como na tradição pitagórica, ou entre os seis primeiros números, como no *Senario* sugerido por Zarlino (Bailhache, 1992 & Walker, 1977). Nessa época, houve ainda iniciativas decisivas rumo a explicações para a natureza dos harmônicos (Bailhache, 1992 & Walker, 1977). Todas estas transformações sugerem uma mudança de concepção mais ampla, na teoria musical na época considerada, mudança essa que se caracteriza pela passagem de uma concepção aritmético-especulativa para uma concepção geométrico-físico-empírica, o que se pretende avaliar mais minuciosamente, com base na análise precedente.

Já desde a Antigüidade, havia tentativas de refutar a concepção pitagórica de teoria musical, por exemplo, com o reconhecimento por parte de Aristoxeno da possibilidade de divisão do tom (Winnington-Ingram, 1932), o que introduzia

tacitamente a idéia de incomensurabilidade. Apesar disso e de refutações posteriores, a concepção platônico-pitagórica de teoria musical permaneceu predominante no decorrer da Idade Média até o Renascimento.

Assim, pode-se identificar diferenças que resultem das diversas concepções de razão, assim como da aritmetização de teorias de razão e suas transformações estruturais. Sob uma perspectiva mais geral, investigou-se qual a relação entre a cada vez mais estreita relação da prática com a teoria musical e as transformações mencionadas nas teorias de razão existentes, das quais teóricos faziam uso para resolver problemas da teoria musical.

Com base na análise anterior, caberia analisar até que ponto os conceitos de Revolução Científica de Thomas Kuhn (Kuhn, 1970), assim como de Ruptura e Obstáculo Epistemológicos de Gaston Bachelard (Bachelard, 1996) são transferíveis para a música teórica, em relação às transformações mencionadas nas concepções de teoria musical no início do período moderno, relacionadas a mudanças estruturais em teorias de razão musical e ao surgimento da ideia de número irracional em música teórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As partir das reflexões preliminares anteriores, pode-se considerar o surgimento de uma estrutura teórica matemática para um espaço virtual de relações de alturas musicais, um *continuum* de números racionais, passível de ser considerado como um passo importante para os fundamentos do conceito moderno de número. Neste contexto, é particularmente interessante mencionar o humanista Erasmus considerado anteriormente. No caso deste autor, é plausível pensar que se ele realmente pensou que poderia dividir a razão sesquioitava em termos de uma operação puramente numérica, ele devia ter possuído pelo menos um conceito rudimentar de *continuum*. Tal pressuposto é corroborado pela passagem que aparece mais tarde no capítulo XVII do *De Musica* de Erasmus, onde ele parece se referir diretamente a ideia de tal *continuum*, mencionando Boécio como um prisioneiro da doutrina pitagórica de número inteiro, quantidade discreta, que não abarca todas as razões de números (Erasmus Horicius, [ca. 1500], fo. 67v). Um pouco antes desta passagem, Erasmus afirma que a metade exata de um intervalo de tom inteiro deveria ser obtida pela extração da raiz quadrada do produto dos termos 8 e 9, que seria a raiz quadrada de 72 (Erasmus Horicius, [ca. 1500], fo. 67v). Entretanto, ele não relacionou explicitamente este resultado com o cálculos apresentados por ele. Supreendentemente, Erasmus obteve a razão de um número grande, a partir da qual seria ainda necessário encontrar a média geométrica entre dois termos. Uma vez que ele apresentou o caminho para isto extraíndo a raiz quadrada de 9.8, poder-se-ia perguntar por que ele não o fez a partir da razão 9:8, e se ele obteve a razão numérica grande proporcional, como ele poderia utilizar esta representação para a extração mencionada acima e/ou para aproximar-se da média

geométrica. Tal método é estruturalmente análogo aquele usado por Eudoxus para estabelecer um critério para comparar razões incluindo aquelas incomensuráveis.

Nesta analogia, é especialmente interessante, e talvez seja o atributo que a torne estruturalmente forte, notar que ambos os processos fizeram uso somente de razões comensuráveis em contextos geométricos e aritméticos. Tal característica possui potencial educacional singular, sendo um exemplo de uso da história para fins epistemológicos na dinâmica de ensino/aprendizagem. Tanto o procedimento de Eudoxo como aquele estabelecido por Erasmus usam somente razões/números comensuráveis/racionais para introduzir razões/números incomensuráveis/irracionais, com abordagens geométrica e aritmética respectivamente e exemplificam caminhos para introduzir números irracionais fazendo uso apenas de inteiros. Tais exemplos históricos análogos também permitem introduzir um sentido mais amplo para a crise dos incomensuráveis, agora apresentando-a em paralelo a sua versão musical, na qual Erasmus criou um critério para lidar com tais grandezas fazendo uso somente de grandezas comensuráveis como o fez Eudoxo.

Teoricamente baseado em muitas proposições geométricas e, diferentemente dos tratados da época por exemplo por ser organizado em um estilo euclidiano, *De Musica* lidou com razão como uma quantidade contínua, anunciando talvez o que emergiria como um tratamento aritmético para razões em contextos teórico-musicais durante o século XVI, aproximando razão do conceito moderno de número.

Sob uma perspectiva educacional, estas duas abordagens históricas para teoria de razão faz da música um contexto favorável para a diferenciação entre razões, frações e números, na medida em que a distinção semântica entre estas duas abordagens se revela de forma clara neste contexto. Em contextos musicais, dois intervalos musicais produzidos por duas razões proporcionais são claramente diferentes embora similares, ao passo que esta diferença desaparece em um contexto aritmético, no qual tais razões são identificadas com números. Por exemplo, as razões 2:3 e 4:6 produzem musicalmente duas quintas com a diferença de uma oitava. Elas são proporcionais, similares mas não são o mesmo intervalo, são perceptivelmente diferentes, enquanto que a diferença entre tais razões desaparece em um contexto aritmético, uma vez que $2/3$ é igual a $4/6$ aritmeticamente falando. Curiosamente, Erasmus poderia ter facilmente resolvido a divisão igual do tom fazendo uso da proposição de Os Elementos de Euclides que fornece a média geométrica como a altura de um triângulo retângulo. Entretanto, sem a noção de infinito, ele preferiu usar um método numérico para abordar tal média, embora ele não tenha reconhecido seu procedimento como uma aproximação do valor do número real, anacronicamente falando, correspondente à média geométrica.

A partir das considerações anteriores, Erasmus e de modo geral o contexto histórico no qual ele se insere possibilitou a concepção de uma estrutura teórica matemática para um espaço virtual de relações de alturas musicais, um *continuum* de números racionais, que pode ser visto como um passo importante para a constituição

do que viriam a ser os fundamentos de um sistema de número real. Fortemente vinculada a contextos teórico-musicais, a percepção de tal caminho nos possibilita compreender um sentido mais amplo para fenômenos da história da matemática tais como a crise dos incomensuráveis, que possui potencial considerável para o ensino de conceitos matemáticos relacionados às ideias de número, razão e proporção.

REFERÊNCIAS

- Bachelard, Gaston.** La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance. Paris: Vrin, 1996.
- Bailhache, P.** Cordes vibrantes et consonances chez Beeckman, Mersenne et Galille. In: Sciences et techniques en perspective (devoted to mathematics and music), vol. 23, 1992, pp.73-91.
- Barbera, C. A.** The persistence of Pythagorean mathematics in the ancient musical thought. Chapel Hill, North Caroline University Thesis, 1980.
- Barbour, J. Murray.** The persistence of the Pythagorean tuning system. Scripta mathematica, vol. 1, 1933, pp. 286-304.
- Bower, C. M., Palisca, C.** Fundamentals of music. Anicius Manlius Severinus Boethius. New Haven: Yale University Press, 1989.
- Busch, O.** Logos Syntheseos. Die euklidische Sectio Canonis, Aristoxenos und die Rolle der Mathematik in der antiken Musiktheorie. Berlin: Veröffentlichungen des Staatlichen Instituts für Musikforschung Preussischer Kulturbesitz, 1998.
- Clagett, M.** "The medieval Latin translations from the Arabic of the Elements of Euclid with special emphasis on the versions of Adelard of Bath," *Isis* 44 (1953), pp.16-42
- Clagett, M.** Archimedes in the Middle Ages, Madison: University of Wisconsin Press, 1964.
- Cohen, H. Floris.** Quantifying Music: The Science of Music at the First Stage of Scientific Revolution 1580-1650. Dordrecht: Springer, 2004.
- Cohen, H. Floris.** The Scientific Revolution: A Historiographical Inquiry. Chicago: University of Chicago Press, 2010.
- Drake, Stillman.** Renaissance music and experimental science. In: Journal of the history of ideas, v. 31, 1970, pp. 483-500.
- Drake, S.** "Medieval ratio theory vs. compound indices in the origin of Bradwardine's rule," *Isis* 64 (1973), pp.66-67.
- Fend, M.** „Zarlinos Versuch einer Axiomatisierung der Musiktheorie in den Dimostrazioni harmoniche (1571)“. *Musiktheorie*, v. 4, 1989, pp. 113-126.
- Grant, E.** "Nicole Oresme and his *De proportionibus proportionum*," *Isis* 51 (1960), pp. 293-314.
- Hart, W. D.** The philosophy of mathematics. Oxford: Oxford University Press, 1996
- Hesse, Mary.** Models and analogies in science. London ; New York, 1963
- Horicius, Erasmus.** Musica. Staatsbibliothek Berlin mus.ms.theor.1310, ca. 1500.
- Horitius, Erasmus** "De Musica" [ca. 1500], Reg. Lat. 1245, Biblioteca Apostolica Vaticana

Koehler, L. Pythagoreisch-platonische Proportionen in Werken der Ars Nova und Ars Subtilior. Kassel: Bärenreiter-Verlag, v. 1,2, 1990.

Kuhn, Thomas S. The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

McKirahan, R. D. Principles and proofs: Aristotle's theory of demonstrative science. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press, 1992.

Molland, A. G. "An examination of Bradwardine's geometry," *Archive for History of Exact Sciences* 19 (1978), pp. 113-175.

Molland, A.G. "Campanus and Eudoxus, or, trouble with texts and quantifiers," *Physis - Riv. Internaz. Storia Sci.* 25 (1983), pp.213-225.

Murdoch, J.E. "The medieval language of proportions," in: Crombie, A.C. (ed.), *Scientific Change: historical studies in the intellectual, social and technical conditions for scientific discovery and technical invention, from antiquity to the present: Symposium on the History of Science, University of Oxford, 9-15 July 1961, (London: Heinemann, 1963), pp. 237-271.*

Murdoch, J. E. "The medieval Euclid: salient aspects of the translations of the 'Elements' by Adelard of Bath and Campanus of Novara," *Revue de Synthèse* 89 (1968), pp. 67-94.

Palisca, Claude. Scientific Empericism in musical thought. In: Rhys, Hedley Howell. *Seventeenth century science and the Arts*, Princeton: Princeton University Press, 1961, pp. 91-137.

Palisca, Claude. The Musica of Erasmus of Höritz. In: *Studies in the History of Italian music and music theory*. Oxford: Clarendon Press, 1994, pp. 146-167.

Palisca, Claude Victor. Boethius in the Renaissance. In: *Studies in the History of Italian music and music theory*. Oxford: Clarendon Press, 1994, pp. 146-167.

Palisca, Claude. Was Galileo's father as experimental scientist? In: Gozza, Paolo, *Number to sound. The musical way to the Scientific Revolution*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2000, pp. 191-199.

Polya G. *Mathematics and Plausible Reasoning*, Princeton: Princeton University Press, 1954.

Sasaki, C. The acceptance of the theory of proportion in the sixteenth and seventeenth centuries. In: *Historia scientiarum*, vol. 29, 1985, pp. 83-116.

Sylla, E. "Compounding ratios: Bradwardine, Oresme, and the first edition of Newton's *Principia*," in: E. Mendelsohn (ed.), *Transformation and Traditions in the Sciences: Essays in Honor of I.B. Cohen*, (Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1984), pp.11-43.

Szabo, Árpád. The beginnings of Greek mathematics. Budapest: Akademiai Kiado, 1978.

Walker, Daniel P. 17th century scientists's views on intonation and the nature of consonance. In: *Archives internationales d'histoire des sciences*, vol. 27(101), 1977, pp. 263-273.

Winnington-Ingram, R.P. Aristoxenus and the intervals of Greek music. In: *The Classical quarterly*, vol. 26, 1932, pp. 195-208.

Zarlino, Gioseffo, *Le istituzioni harmoniche... : oltre le materie appartenenti alla musica, si trovano dichiarati molti luoghi di poeti, d'istorici & di filosofi...*In Venetia : appresso Francesco Senese, 1562

Zarlino, Gioseffo. *Dimostrazioni harmoniche del r. m. Gioseffo Zarlino : Nelle quali realmente si trattano le cose della musica: & si risoluono molti dubij d'importanza. Opera molto necessaria à tutti quelli, che desiderano di far buon profitto in questa nobile scienza. Con la tauola delle materie notabili contenute nell' opera ... Venetia, Francesco de i Franceschi Senese, 157*

NO HORIZONTE DA PALAVRA: A POÉTICA DE VIRGÍLIO DE LEMOS

Camila de Toledo Piza Costa Machado

Doutoranda em Literaturas africanas de língua portuguesa, UFRJ
Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: A palavra, na criação poética de Virgílio de Lemos, é fim e meio. Sua poética se estabelece em profunda reflexão sobre os seus próprios limites e devires. Desse modo, a poesia se esgarça, tanto no corpo do poema, como no diálogo entre as mais diversas artes. No horizonte da palavra, a experiência da obra de arte ganha novas formas e se reconceitualiza: é espiralar, pois tem chave central o próprio ser – a arte e a poesia. É nesse diálogo que emergem as suas palavras e os seus silêncios. O próprio poeta é questão, personagem de sua própria trama e dialoga com artistas e seus nomes. Portanto, o futuro trabalho pretende se lançar na escrita de Virgílio de Lemos, não apenas para lê-la, mas para vivê-la em metamorfose voraz.

PALAVRAS-CHAVE: Virgílio de Lemos, poesia moçambicana, elo entre as artes, metalinguagem.

IN THE HORIZON OF THE WORD: THE VIRGÍLIO DE LEMOS POETICS

ABSTRACT: The word, in the poetic creation of

Virgílio de Lemos, is a goal and a device. His poetics is established in deep reflection on his own limits and becomings. In this way, poetry breaks apart, both in the body of the poem and in the dialogue between the most diverse arts. In the horizon of the word, the experience of the artwork takes on new forms and reconceptualizes itself: it is spiraling, because the very being - art and poetry - has a central key. It is in this dialogue that his words and his silences emerge. The poet himself is an issue, character of his own plot and dialogues with artists and their names. Therefore, the future work intends to launch itself in the writing of Virgílio de Lemos, not only to read it, but to live it in voracious metamorphosis.

As leituras dos poemas de Virgílio de Lemos são mais do que declamações e interpretações: elas se revelam vivências, coexistências, movimentos de interiorização, de exteriorização, contemplação, participação, deslocamentos e tudo aquilo que é oposto a um convencional desejo de afastamento do leitor. Ler a poesia do moçambicano é perceber: presenças, espaços, desejos...

Assim, o presente trabalho pretende, mais do que mergulhar na sua poética espiralar, viajar nela, transcender os espaços nela concebidos, de modo a não só apresentar

uma leitura possível de seus poemas, mas configurar um novo olhar sobre esses universos tão plurais.

Virgílio Diogo de Lemos nasceu na Ilha do Ibo, ao norte do atual território moçambicano, acidentalmente. Filho de pais portugueses radicados em Goa, na Índia, a sua poética perpassa diversas civilizações, sua cosmovisão literária é múltipla de influências.

A proposta hoje é ler alguns dos poemas de Virgílio e compreender a importância de seu manejo com a linguagem para refletir metalinguisticamente sobre os limites da arte. A meu ver, a sua escrita está no horizonte da palavra. À esteira de Collot (2013), compreendo que o horizonte reside na aliança entre o visível e o invisível, entre o sujeito e o espaço, em uma perspectiva tão única que só é capaz de se experimentar uma vez.

Dessa maneira, o poema hoje convocado para a nossa experiência será compreendido sob esse viés: a palavra no espaço do horizonte (mesmo que suas formas pareçam tender para o vertical e espiralar). Uma aliança tão única entre linguagem e silêncio que outras artes serão convocadas para essa miscelânea poética.

Assim, apresento o primeiro poema:

As ilhas de Braque, Klee e Pancho

1.

Enigmas e mistérios das ilhas
transparecem entre a natureza
que se renova
e o abstracto
que nas telas se inventa.
Trocados os olhos ao azul
do mar e ao azul
do silêncio – quem
se interroga?

2.

Entre a ambiguidade do olhar
e aquela que se escreve
no poema, passeiam-se
os enigmas
da Ausência e do Amor.
Nas telas de Picasso e Pancho
falam-me Flores e
Aves cantam-me!
Nestas Ilhas,
neste quase murmúrio
musical é a voz da alma!
E a insubmissa língua é quem

abraça
o corpo visceral da
matéria.
Alquimia do
silêncio.
Ironia.

3.
Silêncios do abstrato.
Desenho e verbo
lentamente
apelam artifícios
e
fugazes brumas
no rosa-púrpura do poente
escrevem a lenda.
Os sinais da matéria –
vertigem
de que nascem o ilegível
e o não dito.

(Lemos, 2009, pp. 599-600)

Logo no título do poema em questão, pode-se observar a presença de um elemento fundamental da poesia virgiliana: a figura das ilhas. A professora Carmen Tindó em artigo intitulado *Virgílio de Lemos: a insularidade reinventada*, iniciou alguns dos debates acerca dessa imagem na poética de Lemos. Segundo ela, as ilhas são mais do que uma geografia relacionada à sua biografia e vivência enquanto ser moçambicano: elas conotam também uma viagem interior para as entranhas da existência humana em um país que ainda não havia nascido (Couto *In Lemos*, 1999, p.15). As ilhas também podem se referir a um movimento de esgarçamento de fronteiras geográficas e artísticas. Segundo o *minidicionário Houaiss de língua portuguesa* (Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 404): “Ilha é uma porção de terra cercada de água.”

Dessa forma, as ilhas são ressignificadas, no poema e em sua poética como um todo, não apenas como uma transcendência do seu significado corrente, mas também como própria condição de elo e de deslocamento de conhecimentos. Para a poética virgiliana, a arte é uma forma de experiência sensorial, vivência afetiva e conhecimento intelectual. A relação direta no título do poema se revela mais claramente: a pintura, forma de expressão artística visual, compartilha com o universo do poema – visual, mas auditivo acima de tudo (cf. Dufrenne, 1969, pp. 63-64) – suas ferramentas, suas alegorias, suas limitações e diferentes artifícios de se reinventar o mundo, a natureza.

A referência direta a pintores, possível metonímia para a arte como um todo, se eleva à experiência sensível e empírica do universo terreno irremediável. Apenas

através da arte, em sua linguagem inventiva e inventada, a existência humana pode ter acesso, mesmo que fragmentado, mesmo que pouco compreendido, ao sublime de todas as coisas.

O poema de Virgílio de Lemos, nesse sentido, coloca em jogo as tensões entre a natureza e o abstrato. A natureza parece tida como um sinônimo de concreto, do mundo sensível a que temos acesso pela percepção empírica; já o abstrato parece ser equivalente à realidade inventada através da obra de arte. Dessa maneira, na cosmovisão poética virgiliana, o espaço intermedial inaugurado por esses dois elementos em tensão é matéria para a reflexão metalinguística.

Na primeira parte do poema, mais do que refletir sobre a mimesis e suas decorrências para o fazer artístico, há a elaboração de uma ideia: nesse espaço entre abstração e a natureza é possível decodificar, desvendar os enigmas e mistérios dessas ilhas. Cabe, assim, ao leitor e ao artista perceber essas tensões e relações.

A primeira parte do poema é capaz de dar a ver esses cotejos entre o mundo em que vivemos, ou uma realidade empírica mais imediata, e o mundo inventado pelas telas – papel, tela, tinta, caneta. O jogo interessante que o poema parece apresentar é antiplatônico: através das maiúsculas alegorizantes, compreende-se a existência de um mundo superior às sensibilidades terrenas, às sombras em que vivemos. Mas a arte, em toda sua plenitude, é capaz de dar formas a essa ininteligibilidade: acessando as formas não em suas representações da natureza, mas elevando as flores e as aves a condições superiores àquelas que experienciamos no mundo sensível.

Filosoficamente, a própria existência do artista, do leitor e do próprio sujeito poético inaugurado através de telas, de palavras, de silêncios, de sons, de sentidos é questionada: quem se interroga? O eu lírico toma consciência de sua própria invenção e compreende que é ele quem escolhe o azul, qualquer azul, mesmo aquele que pode não existir na natureza, pois “Pouco sabe do invento o inventor, antes de o desvendar com o seu trabalho.” (Lins, 1973, p. 15).

A natureza se renova, mas ela não pode mais ser inventada, porque já o foi: a partir da experiência de mundo que é sensível, intelectual, corpórea, metafísica, o poeta é capaz de se interrogar e de o interrogarem, uma vez que o seu mundo pode se distinguir em diversos aspectos daquele vivido.

Um exemplo que pode dialogar com essa ideia é a tela de Paul Klee, cuja citação no título do poema do moçambicano valida tal aproximação,



Figura 1 - *O mensageiro do outono* (*The Messenger of autumn*, 1922)

Nela, elementos abstratos podem ser identificados devido à aparente não-relação imediata com a realidade sensível. As formas geométricas não aparentam encontrar ligação direta com o outono nem com as suas imagens corriqueiras que o associariam a ele. O aparente círculo amarelado, todavia, parece referenciar uma árvore característica dessa estação do ano, com folhas alaranjadas. Da mesma forma, os diversos tons de azul que escurecem e clareiam podem se referir aos tons do céu no outono que coexistem e se revelam à medida que o dia passa.

A paisagem artística, à maneira do que se tenta apresentar na segunda parte do poema, reside no horizonte das ambiguidades do olhar e do escrever. A decodificação de enigmas e mistérios se estabelece na tensão entre concreto e abstrato, uma vez que a imagem do silêncio é polivalente. Nessa dicotomia natureza-abstração, o silêncio potencializa a criação de lógicas a partir do abstrato. O concreto, a natureza, a base para a representação sob uma lógica mimética, se distorce porque seria a partir do abstrato que o concreto se realizaria. A obra de arte deixa, por assim dizer, de ser uma imitação, uma recriação da realidade e passa a ser o espaço em que a realidade se baseia para existir.

Esses enigmas e mistérios que residem no entrelugar da natureza e da abstração podem se referir à decodificação do mundo e da obra de arte. Mesmo empiricamente experienciada, a natureza ainda possui territórios obscuros e desconhecidos; da mesma forma, “o abstrato que nas telas se inventa” não encontra em nenhuma outra lógica de existência suporte suficiente para ser decodificado.

A tensão entre as diferentes linguagens artísticas – pintura e poesia – começa a se relacionar mais fortemente neste segundo momento. O ato de olhar também se revela dúbio: não só a enganiosidade dos sentidos, mas também a potência do ver não vendo que a escrita fornece. As imagens instauradas na poesia são faladas, mas podem ter um quê de concretude; enquanto as imagens pintadas em uma tela podem se abstrair ao máximo da realidade cotidiana (Podemos relacionar essa abstração, por exemplo, a outra tela de Paul Klee intitulada *Highways and Byways*).

Nesse sentido, o poema, como se apropriando da visualidade própria da

pintura à que ele se refere, tenta – através dos movimentos ondulantes de silêncios estruturais, como a fragmentação visual pelo uso de cavalgamentos, – espacializar a arte do tempo.

Esses mundos em diálogo – o espaço da pintura e o tempo da poesia – inauguram, inventam uma nova paisagem que reside no entrelugar entre esse novo cosmos: essa paisagem, multidimensional, filosófica, repleta de horizontes de significados e significantes confere novos sentidos a si própria (cf. Lichtenstein, 2005, p. 13).

Como se não bastasse essa relação profunda entre a pintura e a poesia, esse rompimento de paradigmas se veicula nos versos do poema: a pintura passa a ser uma arte do tempo e no tempo e a poesia se espacializa e ganha cores e formas.

REFERÊNCIAS

COLLOT, Michel. **Poética e filosofia da paisagem**. Trad: Ida Alves et al. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013b.

DUFRENNE, Mikel. **O poético**. Trad: Luiz Arthur Nunes e Reasylyvia Kroeff de Souza. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

LE MOS, Virgílio de. **Eroticus moçambicanus**: breve antologia da poesia escrita em Moçambique (1944/1963). Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Faculdade de Letras, UFRJ, 1999a.

_____. **Jogos de prazer**: Virgílio de Lemos & heterónimos: Bruno dos Reis, Duarte Galvão e Lee-Li Yang. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da moeda, 2009.

LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). **A pintura**. Volume 7: O paralelo das artes. Trad.: Magnólia Costa (coord.). São Paulo: Editora 34, 2005a.

_____. **A pintura**. Volume 8: Descrição e interpretação. Trad.: Magnólia Costa (coord.). São Paulo: Editora 34, 2005b.

LINS, Osman. **Avalovara**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro. **Virgílio de Lemos**: a insularidade reinventada. Disponível em www.unicv.edu.cv/images/ail/65Secco.pdf Acesso em 02/06/2016.

WHITE, Eduardo. **Antologia poética de Eduardo White**: Nudos. Maputo: Alcance Editores, 2010.

O ENSINO DA MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM COMO ELEMENTO QUE EMERGE DA CULTURA

Raquel dos Anjos Veiga
(UFPA, Belém, Brasil)

RESUMO: Este artigo consiste em recorte de pesquisa em andamento. Por meio dele, proponho uma reflexão inicial sobre o ensino da música na Rede Municipal de Ensino de Belém (PA) como elemento que emerge da cultura, a partir da concepção de Ciclos de Formação contida em suas Diretrizes Curriculares, por meio de abordagem teórica e metodológica da Pedagogia de Projetos e do Tema Gerador, dialogando especialmente com teóricos da educação, da estética e da etnomusicologia. Os resultados desta pesquisa panorâmica - o que inclui as reflexões aqui iniciadas - deverão contribuir para o incremento da inserção do ensino da música na Rede de Ensino Municipal de Belém (PA).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Escolar de Música - Cultura – Metodologias.

THE TEACHING OF MUSIC IN THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM OF BELÉM AS AN EMERGING ELEMENT OF CULTURE

ABSTRACT: This article consists of Part of an ongoing research. Through that, I propose an initial reflection on the teaching of music in the Municipal Education Network of Belém (PA) as

an element that emerges from the culture, from the Cycles of Formation design contained in their curriculum guidelines, through theoretical approach and methodological Pedagogy of Projects and Generator Tema, dialogue especially with theoretical education and ethnomusicology. The results of the research panoramic includes the reflections initiated here - should help to increase the insertion of music education in the Municipal Education Network of Belém (PA).

KEYWORDS: School Music Education – Culture – Methodologies.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino da música na Rede Municipal de Ensino de Belém (PA) - RMEB, já se apresenta com visibilidade e reconhecimento nas salas de aula, nos auditórios e em outros espaços das escolas desta rede de ensino, em decorrência de um processo de iniciativa dos Professores de Artes, Gestores e Conselhos Escolares, como também, da conquista local da área de conhecimento Artes/Música através de espaços com parcerias institucionais nos entornos e, em uma quantidade expressiva das escolas, a efetivação dos recursos dos programas federais- MEC/FNDE/PDDE gerenciados pelas escolas, tendo na Secretaria Municipal de

Ensino, a interlocução, mediação e supervisão dos projetos e ações.

O cumprimento da Lei 11.769/2008, que consiste na obrigatoriedade do componente curricular música nas escolas de educação básica em todo território nacional, vem sendo progressivo, através de ações implementadas na formação continuada dos professores de Arte para a inserção e construção desta linguagem no cotidiano escolar, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas Diretrizes Curriculares desta Rede de ensino.

Por meio dos Programas Federais do Ministério da Educação, tais como: PDDE/ PDE/ Mais Educação/ Escola Aberta e Mais Cultura, o ensino da música nas escolas da RMEB tem sido favorecido com recursos para aquisição de materiais, instrumentos musicais, equipamentos, adequação de espaços físicos e contratação de monitores para as oficinas de música, como também a viabilidade da prática musical é estabelecida através de projetos das escolas, contemplando o professor de Arte, com a formação em música, lotado na escola, a partir do seu interesse para os desdobramentos das práticas musicais.

Entretanto, há de ser ressaltado que carga horária para o professor lotado nas escolas para o desenvolvimento de práticas artísticas, como projeto de extensão, ainda não é apresentado como uma política afirmativa nesta Secretaria de Educação.

Outra circunstância favorável ao processo de inserção e construção do ensino da música e suas práticas nas escolas da RMEB diz respeito à entrada significativa de profissionais de Arte, da linguagem musical nesta rede de ensino, no mais recente concurso promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (PA) – SEMEC.

Esta é a realidade que venho pesquisando, por meio de estudo de fôlego que tem o objetivo de investigar a inserção do conteúdo música na RMEB. Destaco neste artigo que por meio de pesquisa panorâmica pretendo analisar a percepção do professor de Arte sobre as orientações metodológicas da SEMEC, através das Diretrizes Curriculares desta rede, da agenda de formação continuada e em serviço aos professores e, em relação às suas próprias escolhas metodológicas de ensino da Música.

Nesta etapa, a pesquisa desenvolvida através dos caminhos metodológicos da história oral, na busca destas respostas que, enquanto professora, artista e técnica me instigam a procurar e onde Alberti (2011) ressalta;

Juntar fatos que deverão ter dimensão social, virar registros, merece atenção e tudo corrobora para a busca de um bom resultado: postura, entonação de voz, tratamento verbal. É na entrevista que o pesquisador encontra o “outro”, sujeito de sua história retraçada com lógica própria e submetida às circunstâncias do tempo da entrevista (ALBERTI 2011, p.22).

O passo inicial se deu na escuta de assessores técnicos que participaram da elaboração e da implantação do Sistema de Ensino em Ciclos de Formação e das orientações metodológicas da SEMEC – Belém (PA) que apontavam para a concepção

de educação pública pretendida, buscando a aproximação e apropriação por parte da RMEB desta concepção de ensino.

Foram utilizadas para pesquisa, fontes bibliográficas que apresentam esta história de implantação; a fim de entender tais orientações nas suas dimensões e amplitudes, para então, em continuidade, abranger os depoimentos de professores de Arte/ Música na forma de questionários que apontem para as formas metodológicas de transmissão dos conteúdos artísticos musicais e nas outras linguagens artísticas; a compreensão política e afirmativa do programa de formação na RMEB e, a apropriação da prática interdisciplinar em sua atuação.

E, diante da peculiaridade desta pesquisa, a metodologia e ou concepção de recontar tempos históricos e dar voz protagonista, vislumbra a possibilidade de;

A História Oral é a sistematização dos processos organizados pela lógica proposta no projeto inicial. Entende-se por projeto o plano capaz de articular argumentos operacionais de ações desdobradas de planejamentos de pesquisas prévias sobre algum grupo social que tem algo a dizer (ALBERTI 2011, p.13).

O roteiro das entrevistas dos técnicos da equipe de ensino da RMEB caminhou na abordagem dialógica, proporcionando a cada uma das pessoas envolvidas relatarem a experiência de implantação do sistema em ciclo na Rede Municipal de ensino de Belém, concepção filosófica e política a partir de seus olhares e percepções.

Ao me deparar na investigação dessa realidade, existem dois aspectos que necessitam ser discutidos, para entender os depoimentos dos assessores técnicos da SEMEC acerca da concepção filosófica e metodológica do sistema em ciclos de formação na RMEB e dos professores de Arte com o advento do ensino da música, a partir da Lei 11.769/2008, das escolhas metodológicas e as interfaces na perspectiva interdisciplinar– o que pretendo neste artigo, ainda que inicialmente dada à ampla abrangência dos dois aspectos, pontuo: 1 . O ensino da música na Rede Municipal de Ensino de Belém como elemento que emerge da cultura e 2 . Ciclos de Formação, Tema Gerador e Pedagogia de Projetos. Finalizo este artigo com reflexões acerca do ensino da música para os Ciclos de Formação.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 O ensino da música na Rede Municipal de Ensino de Belém como elemento que emerge da cultura

Compreender a música e sua manifestação como fenômeno cultural que propicia em sua forma artística o relacionamento do homem com outros seres e com a dimensão da vida em suas possibilidades fomentando transformações de expressividade em sua existência, tanto no campo individual, quanto no coletivo, significa perceber a música como “uma das formas de união do indivíduo com a realidade total da vida”

(LOUREIRO, 2002, p.29). Desta forma de união do indivíduo com a realidade total da vida, que está presente no homem, vem manifesto no íntimo da criação artística o desejo de satisfazer o sentimento do Belo que está em todos nós (LOUREIRO, 2012), recriando e imprimindo novas formas de realização através da capacidade de imaginar, propiciando vinculação do homem ao mundo através de uma ação espiritual e única.

Diante dessa compreensão do fenômeno musical, observo que as condições sociais interferem de maneira contundente nas respostas e produções artísticas de um grupo social. Merriam (1964) aborda e amplia a dimensão desta compreensão da música e do fazer musical como concepção e comportamento, corroborado, por Blacking (1974, p.2), segundo o qual:

A música tem por demais a ver com sentimentos e experiências humanas em sociedade, e seus padrões são, com muita frequência, o produto de explosões surpreendentes de cerebrações inconscientes para que se sujeite ela a regras arbitrárias tais como as dum jogo.

Em prosseguimento à compreensão deste fenômeno, Blacking (1974, p.20) continua a esclarecer que:

Podemos concordar que a música é o som que se organiza em padrões socialmente aceitos, que a prática musical pode ser vista como uma forma de comportamento que se adquire, e que os estilos musicais se baseiam no que o homem optou por seleccionar da natureza como parte de sua expressão cultural, em contraste com aquilo que a natureza impôs a ele.

Diante de tal concepção, emerge a percepção da dimensão contextual dos alunos, escolas e comunidades pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Belém, no que tange às escolhas de metodologias, instrumentos, técnicas e materiais para o ensino da música. Pois, pelas dimensões geográficas consideráveis e atípicas já mencionadas, existem escolas que estão inseridas nas diversas ilhas, região insular, pertencentes a esta Rede de Ensino; com características, riquezas, sonoridades e historicidades peculiares a seus habitantes. Como também, escolas que estão inseridas em contextos urbanos bastante adversos uns dos outros, pois este município carrega e se insere com conotações de uma metrópole.

Considero imprescindível contínua reflexão e investigação para a apropriação de abordagens metodológicas que necessitam ser permeadas de sentidos e significados para o aluno, ou seja, relacionadas à vida real, tornando a exploração sonora e rítmica, estética e estilística um processo dialógico que transcende historicidade e criticidade (Queiroz, 2013).

Aqui, vale ressaltar a cultura “como ferramenta de ação social e não mais exclusivamente como expressão de subjetividades excepcionalmente dotadas de conhecimento, sensibilidade e, em certos casos, técnica”. Esta concepção “faz com que se amplie e diversifique consideravelmente o espectro de sujeitos e discursos

que reivindicam pertinência para falar de música” (ARAÚJO, 2011, p.4).

Tal concepção é fundamental se, como Queiroz (2013, p.121), entender-se que:

A educação musical que almejamos para a escola, como formadora de cultura, deve ser focada no sujeito, nos seus valores e nas suas formas de expressão, a partir das diferentes representações e significações da música como fenômeno social. Portanto, as perspectivas e ações educativo-musicais que concebemos para a escola contemporânea são calcadas em uma formação plena em música; em uma educação musical devotada ao ser humano, à sociedade, à cultura... à vida! (QUEIROZ, 2013, p.121)

Esta concepção de educação musical, que constrói cultura e ao mesmo tempo dela emerge, traz, enquanto fomento dos aspectos fundantes e conceituais, o diálogo de aproximação e enriquecimento nesta pesquisa, à compreensão da experiência estética da Arte/música como conceito que propicia e aponta um exercício reflexivo e catalisador das experiências imaginativas reais e individuais e ou coletivas, como processos em constância e latentes, no processo ensino aprendizagem e que se busca compreender na RMEB, encontrando e amparando seus fundamentos teórico-metodológicos em três aspectos inseridos na prática conceitual, histórica e dialética: Ciclos de Formação, Tema Gerador e Pedagogia de Projetos, e sobre os quais trato a seguir.

3 | CICLOS DE FORMAÇÃO, PEDAGOGIA DE PROJETOS E TEMA GERADOR.

“Ciclos de Formação” é uma forma de organização do ensino escolar adotada pela RMEB. Segundo Ferreira (2005, p. 82-83), nesta Rede,

O trabalho pedagógico nos ciclos de formação visa superar a lógica fragmentada do processo escolar e flexibilizar o tempo de aprendizagem, mudando os critérios de enturmação dos alunos, que se [dá] por faixa etária e não por série, sendo as atividades pensadas e organizadas a partir das vivências culturais, informações e características peculiares às fases do desenvolvimento dos educandos, não deixando de considerar, no entanto, que, mesmo em grupos organizados pela mesma faixa etária, existem diferentes ritmos e tempos de aprendizagem que devem ser respeitados. (FERREIRA 2005, p. 82-83)

Segundo Sousa (2012), “não é possível compreender os Ciclos de Formação sem ter uma visão do processo de desenvolvimento pelo qual passam todos os seres humanos”, pois é nesse processo bem articulado que Educação e Desenvolvimento Humano ganham sentido.

Diante desta imprescindência, a concepção teórica e metodológica dos Ciclos de Formação preconiza atuar na dimensão da peculiaridade e da individualidade do educando, apontando para a desconstrução da concepção de que todos aprendem no mesmo tempo como se todos fossem iguais, passando-se a considerar o lugar de aprendizado de cada um.

Para Sousa (2012), as teorias do Desenvolvimento Humano têm em sua

propriedade as perspectivas psicogenéticas de Jean Piaget e Henri Wallon, sociogenética e histórico-cultural de Vygotsky, como também a contribuição de outros teóricos na contemporaneidade para ampliação da compreensão do processo ensino aprendizagem.

As teorias que estão no cerne dessas perspectivas constituem as bases teórico-metodológicas dos Ciclos de Formação que preparam os professores da RMEB quanto à elaboração dos pressupostos e objetivos de aprendizagem em todos os anos e níveis da educação básica, através de processo contínuo de formação, como também nas áreas de conhecimento inseridas na matriz curricular.

Na concepção dos Ciclos de Formação, o conhecimento é compreendido como fenômeno em construção e reconstrução constantes, com a participação ativa dos sujeitos, sendo a mediação e a interação o mote para fortalecer a construção de aspectos socioculturais dinâmicos. Neste contexto, a cultura é constitutiva de processos de desenvolvimento e aprendizagem. Pois, segundo Arroyo (1999), esta percepção é o que consolida a concepção dos Ciclos de Formação, rompendo com a lógica da seriação que domina o ensino escolar ocidental, desde o século XIX.

Entretanto, além da compreensão dos pressupostos do Desenvolvimento Humano, os Ciclos de Formação, necessitam de outros elementos para a construção curricular, tais como a interdisciplinaridade, a educação ambiental e a inclusão social.

Para as áreas do conhecimento, faz-se importante compreender a organização em Ciclos de Formação para romper com a fragmentação do saber e expandir os tempos de aprendizagem/desenvolvimento. Para tanto, nos Ciclos de Formação, a ação dos educadores fundamentar-se-á em princípios bastante distintos no processo ensino aprendizagem, tais como:

1. O desenvolvimento é estabelecido de modo integrado, abrangendo todos os aspectos da vida humana (físico, perceptivo-motor, emocional, cognitivo e social).

Restringir-se ao aprendizado e ao domínio da leitura distorce o papel e a dimensão integral do educando, pois a aprendizagem é um processo múltiplo e concomitante ao desenvolvimento. Por isso, não é possível a construção do conhecimento com a ideia de encadeamento formal e fragmentação.

Entretanto, faz-se necessário ressaltar que a perspectiva de tempo de aprendizagem em sua totalidade e dimensão apregoada na concepção metodológica de Ciclos de Formação, ainda está esbarrando nesta RMEB como processo a ser conquistado.

Diante dessa condição, a proposição de Planos Pedagógicos de Apoio-PPA, Conselhos de Classe e o Horário Pedagógico, sendo este último um momento de troca de saberes mais específico aos professores, corroboram para uma visão focada nas necessidades e avanços dos educandos.

O uso de possibilidades interdisciplinares diversas para fomentar e ratificar o aprendizado não fragmentado deve estar associado às experiências de vida do educando. E, neste lugar, o jogo simbólico, a imitação, a brincadeira e o gestual

instigam a dar significados à realidade e propiciar o desenvolvimento das habilidades. Neste âmbito, o professor também deve propiciar a socialização das vivências, dos valores, das representações simbólicas da cultura e do conhecimento formal, garantindo nessa complexidade processual o construir e o reconstruir da realidade, apontando para o resguardo da memória coletiva.

2. O tempo e o ritmo de aprendizagem são diferentes em cada educando. Para tanto, a escola deve possibilitar tempos e ritmos mais flexíveis no processo de apropriação do conhecimento. O educador imbuído desta perspectiva e compreensão do processo do desenvolvimento e da aprendizagem do educando definirá as metodologias que fará uso em sua prática pedagógica, buscando assegurar e consolidar o aprendizado de modo a respeitar esses dois aspectos.

Diante de tal processo, a escola, dotada de autonomia para construção de seu Projeto Político Pedagógico, aponta, na concepção metodológica, o contemplar e o garantir da apropriação do conhecimento, a partir das diversas interfaces socioculturais nas quais está inserida. Para tanto, neste processo, as escolas da RMEB têm a propriedade de utilizar-se de linhas teóricas metodológicas que compreendem e dialogam com os pressupostos dos Ciclos de Formação: A Pedagogia de Projetos, tendo em John Dewey seu idealizador e o Tema Gerador idealizado por Paulo Freire.

Segundo Cunha (2005), a educação, para John Dewey, deve ser uma proposta experimental, tendo um problema a resolver, um mundo a descobrir. Sendo a educação um processo de vida, ela deve representar para o aluno e para o grupo de professores, a vida presente de modo real, ou seja, utilizando a Pedagogia de Projetos e suas etapas nos processos e procedimentos didáticos de modo que a dimensão social seja percebida na concretude do aprendizado, tendo nesta Pedagogia de Projetos uma forma de repensar a função social da escola, da sala de aula e suas complexidades.

Nessa dimensão, o professor necessita apresentar posturas reflexivas diante do conhecimento, partindo de concepções filosóficas da inexistência de coisas acabadas, sem verdades prontas; buscando uma atitude democrática e consensual que enfatize a importância da coletividade, dos princípios de liberdade e da possibilidade de contestação, apontando para um ideal democrático de gestão do conhecimento em todas as áreas do educando.

Entretanto, este processo prescinde da construção da autodisciplina pelos educandos. O alcance desta autodisciplina se dá através do interesse organizado por uma participação ativa, significativa e real para o sucesso do aprendizado, por meio de metas, atividades, tarefas definidas coletivamente por todos que compõem a ação pedagógica, vislumbrando uma educação democrática, em que não prescindem verdades prontas e eternas, mas momentâneas que podem ser respondidas pelo consenso dialógico de um coletivo, ou seja, contrapondo aspectos que em um contexto e ou ambiente autoritário isso não cabe.

Vale ressaltar que a liberdade e a disciplina são processos fundamentais na construção e consolidação do conhecimento, fortalecendo a perspectiva do interesse

a partir dos significados imputados a cada educando, estabelecendo a autoridade e regras em processos dialógicos indicando simulacros da vida em uma sociedade democrática.

Atribui-se também à concepção metodológica na Pedagogia de Projetos, ao fomento que a escola aponte em sua ambiência, como as comunidades científicas. Pois, a postura investigativa, contestadora, libertadora para o argumento fortalece o indivíduo em seu aprendizado.

Já no Tema Gerador (GADOTTI & ANTUNES, 2005), que tem as ideias concebidas e defendidas por Paulo Freire, busca-se problematizar as questões sociais. O Tema Gerador é uma proposta metodológica de trabalho pedagógico que está pautada em uma concepção crítica e socioantropológica, com perspectiva interdisciplinar e de aprendizado por aproximação, ou seja, o tema é o mote mobilizador do conhecimento e do aprendizado, sendo suscitado em momentos e tempos em que os processos dialógicos evidenciam-se em busca do desvelamento da realidade nas atividades propostas no espaço e cotidiano escolar.

Tem o princípio da promoção de um aprendizado global, fortalecendo a integração do conhecimento e a transformação social. O Tema Gerador deve operar de modo sistemático com três dimensões: realidade- saber popular/senso comum- conhecimento científico.

Tanto a equipe pedagógica, professores e conseqüentemente, família e educandos, devem estar cientes nos seus diversos níveis e atribuições, que a articulação dessas três dimensões precisa caminhar juntas, dentro e fora de sala de aula. Pois, uma complementarará e elucidará a outra, tornando esclarecedora a realidade.

Diante desta percepção, três são as categorias de como o professor estabelece este aprendizado nos tempos e espaços escolares: a Investigação Temática, a Tematização e a Problematização (GADOTTI & ANTUNES, 2005).

Em continuidade aos desdobramentos da metodologia do Tema Gerador, o professor deve estimular a leitura de mundo nos educandos. Nesta leitura, é efetivada a aproximação daquilo que serve para si e para o outro e, fomenta, assim, a curiosidade e o interesse, bem como o compartilhar. Apresenta em sequência a reconstrução do mundo lido, ampliando o conhecimento com uma função emancipadora de vivência e transformação de mundo, sendo a educação uma prática de liberdade e reconhecimento da identidade através das múltiplas experiências individuais e coletivas.

Para tanto, o professor precisa compreender a potencialidade de uma educação dialógica e seus desdobramentos, perceber as ideias de mundo dos educandos, interpretá-las com suas diversidades e identidades, permeadas de questões que serão geradoras de um conhecimento com significados que transponham barreiras que insistem em distanciar realidade existencial dos conhecimentos já produzidos de maneira interdisciplinar e abrangente.

Portanto, ratifico a seguinte perspectiva: o conhecimento não é só lógico, epistemológico e histórico, ele é dialógico, fomentando autonomia intelectual para e pela cidadania (GADOTTI & ANTUNES, 2005).

4 | CONCLUSÃO

Como área de conhecimento, a Arte/música em sua amplitude e seu ensino têm como proposição na Concepção de Ciclos de Formação da RMEB as seguintes premissas:

Garantir ao educando experiências significativas nas diversas linguagens artísticas, sujeito que pela essência, comparece a este encontro- escola - com anseios, riquezas, afetos, frustrações, musicalidades e histórias únicas, das quais a Arte através de suas potências imagéticas, criativas, estéticas e emocionais apontam para o exercício da expressão, como possibilidade de solidez da experiência, envolvendo intelecto, emoção e sensibilidade.

Nesta dimensão, o documento oficial desta RMEB, preconiza de modo contundente tal assertiva:

O caráter em construção da disciplina Ensino da Arte, na RMEB, rompe concepções que vão em direção à primazia da técnica (formação do artista) ou do espontaneísmo (arte pura), tendo como foco a organização de um processo democrático de vivências a partir da configuração de um ambiente estimulante e desafiador que possibilite aos educandos – para todos e não somente para os mais talentosos, – a interação com situações de aprendizagem diversas que lhes proporcionem vivências e posse de saberes artísticos, críticos e estéticos para sua relação subjetiva com o mundo através de sua expressividade individual e/ou coletiva e, por conseguinte, maior inserção na sociedade. (DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2012 p.71).

Ao professor do ensino de Artes da RMEB, trabalhar sua habilitação específica de formação, elencar seus respectivos conteúdos significativos, objetivos de aprendizagem e métodos de avaliação em todos os ciclos de formação, com vistas a garantir aos educandos, durante o percurso escolar, projetos e trabalhos que inter-relacionem as demais linguagens artísticas e seus respectivos conteúdos, sem, contudo, apropriar-se de uma abordagem polivalente (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM, 2012, p.27) impulsiona a observar a interdisciplinaridade como abordagem teórica e dialética em sua atuação docente, dialogando em busca da essência simbólica de afetos e liberdades indissociáveis propostas na concepção filosófica do processo ensino aprendizagem que Paulo Freire preconiza, através da abordagem metodológica do Tema Gerador, como também na Pedagogia de Projetos de John Dewey.

Desta forma, o ensino das Artes e, em desdobramento, o ensino da Música, devem estar inseridos e integrados no Projeto Político Pedagógico, fomentando e

compondo trabalho coletivo e interdisciplinar. Neste sentido, Figueiredo (2013, p.47) pontua: “a experiência musical pode ser desenvolvida a partir de diversos materiais e diversas metodologias que sejam flexíveis o suficiente para incluir todos os indivíduos, desenvolvendo sua própria musicalidade e ampliando sua visão de mundo”.

Neste sentido, faz-se necessário o aprimoramento da compreensão e da percepção das imbricações e interfaces em que o fenômeno musical como manifestação cultural está inserido na escola e, sendo esta também, o lugar de fomento das expressões humanas, e, ampliar de modo significativo, contextual e simbólico suas formas de ensinar música.

Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade dos alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação das formas podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para o conhecimento progressivo e significativo da função que a Arte desempenha nas culturas humanas. (DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2012 p.71)

E neste processo, o procedimento pedagógico apontará em partir das necessidades sentidas pelos alunos, em traduzi-las em problemas, em inventar soluções que serão verificadas na experiência real, na experiência ativa e dinâmica, o qual é a base para o processo artístico, para a experiência completa que inclui o fazer, o ver, o expressar. E, de modo inquietante sobrevêm: “Os inimigos do estético não são o prático e nem o intelectual. São a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual”. DEWEY, 2010 p.117.

A proposição de refletir inicialmente sobre aspectos em torno do ensino da música na RMEB remonta à pesquisa que ora desenvolvo sobre essa realidade e que aqui encontra indicativo de necessidade de aprofundamento teórico que diz respeito às interfaces críticas, políticas, históricas e metodológicas necessárias entre Tema Gerador e Pedagogia de Projetos, pois as duas concepções teórico-metodológicas amparam a compreensão e efetivação dos Ciclos de Formação na RMEB.

Entretanto, concomitante a todo esse processo de conquistas teóricas a serem consolidadas nesta pesquisa, faz-se premente ressaltar a necessidade de uma atitude coletiva de profundas mudanças conceituais para o ensino da música. E, um dos aspectos a priori é compreender que este processo ensino aprendizagem aponta como elemento que emerge da cultura em um processo contínuo de dialogicidade, para uma atuação respaldada e democrática na e para a educação de indivíduos repletos de subjetividades, historicidades e culturas.

REFERENCIAL

- ARAÚJO, Samuel. **Etnomusicologia e Debate público sobre a Música no Brasil Hoje: Polifonia ou Cacofonia?** Música e Cultura, vol. 6, 2011. Disponível em <<http://musicaecultura.abetmusica.org.br/artigos-06/MeC06-Samuel-Araujo.pdf>>.
- ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n.68, p. 143-162, 1999.
- BLACKING, John. **How musical is man?** Seattle and London: University of Washington Press, 1974.
- BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 01 dez. 2013.
- BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas/** Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey.** [s.l.]: CEDIC - Centro Difusor de Cultura Ltda. ATTA mídia e educação, 2005. (Coleção Grandes Educadores)
- DEWEY, John. **Arte como experiência/** John Dewey; [organização Jo Ann Boydston; editora de texto: Harriet Furt Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro. –São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010. -(Coleção Todas as Artes).
- DIAS, Alder de Sousa. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA ESCOLA CABANA: REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** Revista e-Curriculum, São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.
- FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de formação docente do projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do Programa de Formação Continuada.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.
- FIGUEIREDO, Sergio. **Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade.** InterMeio Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, v.19, n. 37, A Universidade, 2013.
- GADOTTI, Moacir; ANTUNES, Ângela. **Paulo Freire.** [s.l.]: CEDIC - Centro Difusor de Cultura Ltda. ATTA mídia e educação, 2005. (Coleção Grandes Educadores)
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Elementos de estética.** 3. ed. rev. e ampl. Belém: EDUFPA, 2012.
- MERRIAN, Alan P. Social Behavior: **The Musician.** In: _____. **The Anthropology of Music.** Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964.
- MEIHY, José Carlos Sebe B. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias/** José Carlos Sebe B. Meihy e Suzana L. Salgado Ribeiro. – São Paulo: Contexto, 2011.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental.** Secretaria Municipal de Belém, 2012.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2 ed.rev. e ampl.Porto Alegre:Sulina,2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade.** InterMeio Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, v.19, n. 37, A Universidade, 2013.

SOUSA, Iris Amaral de. **Ciclos em revista: como romper com as maneiras tradicionais de ensinar?** Organização Andréa Rosana Fetzner. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

O ESPAÇO CULTURAL GOIANDIRA DO COUTO NA PERSPECTIVA DE USO COMO EMPREENDIMENTO TURÍSTICO PARTICULAR

Washington Fernando de Souza

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST).

Giovanna Adriana Tavares Gomes

Universidade Federal de Goiás – UFG.

RESUMO: O presente artigo discorre sobre aspectos de Turismo e Museu. Aborda o Espaço Cultural Goiandira do Couto como Empreendimento Turístico Particular e aborda os feitos da artista e ativista Cultural Goiandira Ayres do Couto. Discute a situação do espólio deixado por Goiandira e a situação em que se encontra o acervo. Menciona e questiona a importância de sua obra e seu legado para o turismo e a museologia e para a cientificidade. Propõe no âmbito da gestão para sustentabilidade do referido empreendimento. O estudo foi embasado em referenciais teóricos das áreas tratadas e acervo documental propondo também a criação de direito do Espaço Cultural uma vez que este já existe de fato.

PALAVRAS-CHAVE: Goiandira do Couto, Museu, Turismo. Empreendimento Turístico.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão pretende analisar aspectos referentes aos feitos da artista e ativista cultural Goiandira Ayres do Couto e sua arte. Sobretudo, seu legado e às transformações geradas pelo seu trabalho no município de Cidade de Goiás no que tange ao aspecto do Turismo e da Museologia.

E para dar complemento e sustentação à pesquisa propõe-se análise bibliográfica e documental acerca do tema abordado. Além do acervo áudio visual de diversas emissoras de televisão que abordaram sua obra, e o próprio acervo de Goiandira.

Dentro do assunto apresentado, faz-se uma delimitação do tema que é de total complexidade e importância, porque visa pesquisar essa significação refletida nos valores atribuídos na produção do acervo da referida artista e ativista cultural, bem como, nos costumes local, que com a sua produção possibilitou o desenvolvimento da atividade cultural transformando-a em potencial turístico e, sobre tudo possibilitando e influenciando para a outorga do título de Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO – União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 2001 à Cidade de Goiás.

Considerando a generalidade das

definições que envolvem o Museu e Turismo, o presente artigo torna-se um estudo acerca da representação do legado de Goiandira do Couto na Cidade Goiás-GO. Contextualizando a respeito do Espaço Cultural e sua influência na atividade turística e os conflitos existentes são possíveis detectar duas fases.

A desvalorização do legado de Goiandira do Couto tem sido um grande problema para o *trade turístico* e cultural fazendo cair no esquecimento seus feitos, sua arte e sua técnica. O entendimento da memória como parte de uma vivência coletiva e de um fazer participativo, de construção patrimonial, faz perceber a importância da recuperação do legado da referida ativista para a musealização dessa coleção ímpar.

Para estudar melhor o tema, escolheu-se os autores POMIAM (1984), GONÇALVES (2006), PETROCCHI (2006) UNES (2008), BRUNO (2008), LOUREIRO (2009), NUNES & SOUZA (2011), CÂNDIDO (2013), que tratam os seguintes tópicos: Coleção, Patrimônio, Obra e Cronologia de Goiandira, Musealização, Legado, Plano Estratégico e Gestão de Museus.

Os objetivos desta pesquisa é abordar a interdisciplinaridade das áreas referidas de modo a apresentar o Espaço Cultural Goianira do Couto como um empreendimento turístico.

A pesquisa foi realizada com base no referencial teórico das áreas abordadas e do tema escolhido. Além de informações contidas em matérias jornalísticas.

Na parte inicial do artigo foram descritas as bases teóricas desta pesquisa apontando definição de turismo e museu e suas relações assim como o campo da gestão neste caso do museu particular como empreendimento turístico.

Em seguida encontra-se o detalhamento metodológico utilizado nesta pesquisa.

No contexto final apresenta-se o campo de pesquisa e serão demonstrados os resultados, os principais problemas encontrados e as propostas de melhorias para o Espaço Cultural Goiandira do Couto.

Por fim, nas Considerações finais a pergunta-problema será respondida e serão tecidas as conclusões do artigo.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Museu como vetor atrativo no turismo

O turismo cultural vem atraindo cada vez mais pessoas. Estas querem juntamente com o lazer, adquirir algum tipo de conhecimento e conviver com diferentes culturas em suas viagens. Neste cenário é possível perceber a importância, não só pelo aspecto turístico, mas sim pelo fato de a cultura desempenhar um papel fundamental na sociedade. São várias as cidades no mundo que já possuem este mercado consolidado, mas no Brasil muito há para se fazer. Os museus brasileiros, juntamente com o seu patrimônio histórico e cultural, formam um conjunto de atrativos que possibilita ao visitante conhecer melhor a história do local que está sendo visitado, bem

como vivenciar experiência e ainda de desfrutar momentos de reflexão e observação, que servem para o crescimento cultural de seus visitantes.

O museu é uma base institucional necessária não só para o desenvolvimento do turismo enquanto atrativo local, mas também como um espaço do saber. Tornando assim um canal de duas vias onde a comunidade reúne sua memória por meio de objetos sejam eles na sua mais ampla variedade. Também, lhes possibilita um conhecimento sobre seus costumes, história, estilos e outros gêneros. Assim, tal interatividade visa criar mais interatividade e conseqüentemente atrair o público. Desse modo: Gonçalves (2006) afirma que:

O Turismo assim como a Museologia, pelas suas interlocuções e ligações com outros elementos sociais, econômicos e culturais das sociedades contemporâneas, não pode ser analisado isoladamente. Suas práticas são remotas e evoluem à medida que as próprias sociedades se transformam.

Mesmo que muitas instituições museológicas não cumpram na íntegra o papel de estimular a apropriação dos conhecimentos dos museus por parte da sociedade, se faz necessário destacar como elemento fundamental no contexto atual a obtenção desse objetivo. Dentre as várias formas de apropriação dos museus, pode destacar também o uso desse espaço para fins de pesquisa e divulgação científica.

Para o Instituto Brasileiro de Museus (2009) e de acordo com a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus,

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

Para a Museologia, o que interessa é a implementação de uma cadeia operatória, de ações que permitam o gerenciamento da informação, a manutenção dos acervos, as múltiplas ressignificações inseridas no discurso expográfico e a apropriação patrimonial pelos distintos seguimentos da sociedade conforme Bruno (2008, p.146).

Os museus, além de coletar e expor também conservam, documentam, desenvolvem pesquisas e educam. Esta última característica acaba por si transformar em uma função social imprescindível na educação assistemática do visitante, pois ele atua frente à sociedade através da educação informal, desenvolvendo projetos de ação educativa frente aos mais diversos públicos visando tornar estes espaços agradáveis e, atrativos e ao mesmo tempo, criar uma sociedade mais educada e zelosa em relação ao seu legado. Dessa forma, quanto mais didático estes espaços forem e mais inseridos com a comunidade estiver, mais significativo se tornará perante o visitante. Segundo Barreto (2000):

Embora os museus sejam um equipamentos sub-utilizados na América do Sul,

tanto para a educação quanto para a ação comunitária ou para o lazer, no restante o continente Americano, sua importância no contexto cultural e turístico cresce dia a pós dia, razão pela qual o tema merece um capítulo especial dentro do *heritage based tourism planning*, ou planejamento do turismo baseado no legado cultural.

Vale ressaltar que, os museus podem converter-se em instrumento para o fortalecimento das identidades e da integração das comunidades e dos povos. Torna-se indispensável a participação dos museus junto às comunidades e empresas do *trade turístico* e assim, atuando no desenvolvimento do planejamento estratégico, na definição de objetivos e estratégias de marketing visando integrar os museus aos circuitos do turismo cultural.

2.2 O espaço cultural goiandira do couto

A respeito do Espaço Cultural e sua influência na atividade turística e os conflitos existentes são as seguintes fases: a primeira na década de 1980 com a criação do “Espaço Cultural Goiandira do Couto” em Goiânia pela prefeitura da Cidade de Goiás e que ora foi fechado pela gestão seguinte. Já a outra fase se dá no início dos anos 2000 quando Goiandira por motivos diversos decide resgatar o nome “Espaço Cultural Goiandira do Couto” e cria em anexo a sua residência este ambiente museológico, para expor parte do acervo que até então se encontrava distribuído em sua residência.

As figuras acima representam a área interna do Espaço Cultural Goiandira do Couto. Local arquitetônico e de expografia desenvolvidos pela mesma que também está ilustrando a imagem.

Tal empreendimento está situado à Rua Joaquim Bonifácio nº 19 na Cidade de Goiás, Anexo da residência onde residiu a artista em questão.

Tal ambiente museológico encontra se fechado desde idos do ano 2011, assim como sua residência onde também se encontram boa parte do acervo sem um cuidado específico conforme as normas técnicas da museologia e nem tão pouco disponibilizado para pesquisadores como se faz necessário pela sua diversidade de conteúdo, por se tratar de um acervo tridimensional abrangendo desde os documentos de seu pai (magistrado e um dos fundadores da Faculdade de Direito que ora se tornou Universidade Federal de Goiás), como obras de sua mãe e de seu irmão o jornalista Goiás do Couto. Além de seu acervo em específico, com suas variáveis especificidades.

2.3 A artista e ativista cultural goiandira do couto

Goiandira do Couto foi uma artista goiana conhecida internacionalmente pela sua técnica. Para Unes (2008, p. 10), a representação dessa personalidade é multifacetada: declamadora, dançarina, poetisa, escritora, colaboradora em vários jornais, professora, carnavalesca, figurinista, religiosa, artista plástica e considerada, por mim, museóloga. Goiandira ousou e, da matéria prima do cerrado e de sua cidade, desenvolveu sua Arte.

A partir do entendimento da memória como parte de uma vivência coletiva e de um fazer participativo na construção patrimonial, Goiandira do Couto possibilitou desenvolvimento da ‘velha Goyaz’ pós a transferência da capital para Goiânia.

Sua atuação na realização de feitos e na invenção de tradições vilaboense, superou o regionalismo e conseguiu projeção no campo cultural em âmbito internacional. O que enfatizou a cultura local e sua arquitetura vernacular, possibilitando o tombamento do sítio histórico e a outorga do título de Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO – União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

As representações uma vez que possuem um valor histórico, sentimental ou cultural, passam a agregar uma série de valores para além da sua mera função. Logo o legado de Goiandira do Couto transpassa os aspectos religiosos, sociais, turísticos e artísticos.

Goiana nascida em Catalão no ano de 1912, cresceu e viveu na Cidade de Goiás. Goiandira usou sua cidade em sua arte. E com ela transformou a velha Goiás, como mostram sua diversidade de obras.

Poderemos traçar paralelos com diversos outros textos que citam Goiandira do Couto, sejam em matérias jornalísticas, monografias e teses acadêmicas, Nas quais a artista aparece como fator proeminente para a cultura local. No artigo ‘A Invenção do Fogaréu e os enredos do folclore vilaboense’, Silva (SILVA, 2008: 62), afirma que “a localização desta artista nos anos de 1960, em Goiás, estaria no bojo de toda criação artística (...) e por isso acabava se envolvendo na organização da indumentária de vários eventos que ocorriam na de vários eventos que ocorriam na cidade”.

Personalidade, eixo de tantas realizações pela sua interdisciplinaridade, se faz saber: fundadora da Escola Regimental da Primeira Companhia Destacada da Polícia Militar da Cidade de Goiás. Posteriormente esse fato vem a honrá-la com a patente de tenente pela Polícia Militar do Estado, sendo a primeira mulher a receber tal honraria. Pioneira da Igreja Messiânica Mundial do Brasil, na Cidade de Goiás. Foi membro também de diversas Academias de Letras e Artes no Estado de Goiás. Dentre os diversos feitos realizados, contribuiu para alavancar a valorização do patrimônio cultural da cidade. Fatos comprovados pelos diversos títulos honoríficos recebidos. Goiandira do Couto deixa sua amada antiga Vila Boa por motivos de saúde em dezembro de 2010. Em 22 de agosto (dia do Folclore) de 2011 a artista faleceu na capital.

2.4 Os paralelos de goiandira e sua representatividade

Pode-se traçar paralelos com diversos outros textos que citam Goiandira do Couto, sejam em matérias jornalísticas, monografias e teses acadêmicas, nas quais a artista aparece como fator proeminente para a cultura local e para a cientificidade.

Haja vista, a diversidade e relevância deste patrimônio: a casa, as honrarias, os

quadros, as imagens, o acervo documental dentre outros componentes das coleções.

Para tanto as representações uma vez que possuem um valor histórico, sentimental ou cultural, passam a agregar uma série de valores para além da sua mera função. Pois “O legado de Goiandira do Couto transpassa os aspectos religiosos, sociais, turísticos e artísticos formando um todo coerente e coeso” (NUNES e SOUZA, 2011, p. 5). Representando assim, seus feitos e atuação na sociedade vilaboense o que além do criado por ela possibilitou o progresso na comunidade como já dito acima sobre sua colaboração na criação e fundação de instituições na cidade. Além, disso, sua obra que comunica por si só levando a velha Goiás aos horizontes e anos mais tarde tê-la referenciada no Dossiê de Tombamento do Centro Histórico da cidade.

Pois, no que se referem à biografia, as técnicas e fases de atuação da artista, há uma cronologia da artista onde foram abordados fatos relevantes de sua trajetória. Referência inclusive para o FICA – Festival Internacional de Cinema Ambiental da Cidade de Goiás. Ocasão em que Goiandira do Couto foi homenageada.

Dessa forma, podemos ater-nos a teias de memórias concretas, reais e vividas, desta personagem, que ora foi intitulada honorificamente “Cidadã representante da cultura e da comunidade goiana”. E que logrou ultrapassar as dimensões do Cerrado Goiano e as fronteiras da Serra Dourada.

2.5 Gestão e planejamento estratégico

Se faz necessário entender o conceito de sistemas para a eficiente elaboração de um planejamento estratégico. Para Oliveira (2007 p.23), sistema é definido como “um conjunto de partes integrantes e interdependentes que, conjuntamente, formam um todo unitário com determinado objetivo e efetuando uma função”. Oliveira (2007) ainda o classifica como:

um conjunto de partes integrantes e interdependentes, que devem consolidar um todo considerando os diversos fatores controláveis e não controláveis pela empresa, bem como busca determinado resultado – objetivos -, desenvolvendo uma função específica – e importantes – nas empresas.

Na perspectiva de Oliveira (2007), os objetivos podem se referir de dois modos: aos usuários e a proposta do próprio sistema. Os controles e avaliações são os padrões estabelecidos para confrontar os resultados obtidos com os resultados desejados e planejados. Para Martins (2009, p.173), o processo de planejamento deverá ser revisado e avaliado continuamente desde o início do período planejado, tendo como finalidade atualizar cada elemento do processo de resultados.

Pode-se entender o planejamento como uma importante ferramenta para tomada de decisões. Por meio dele o empreendimento conhece seus pontos fortes e pontos fracos e torna-se capaz de identificar as oportunidades e as ameaças. A partir da identificação desses elementos que é possível traçar um plano de trabalho efetivo,

obtendo resultados que permaneçam a longo prazo. Assim, as premissas básicas do empreendimento segundo Oliveira (2007), devem ser:

consideradas no processo de planejamento estratégico; As expectativas de situações almeçadas pela empresa; Os caminhos, inclusive os alternativos, a serem seguidos pela empresa para alcançar os resultados esperados; O quê, como, quando, por quanto, por quem, para quem, por que e onde devem ser realizados os planos de ação; e como e onde alocar os recursos – atuais e futuros – da empresa.

Para Cândido (2013, p 146) na perspectiva da Gestão de Museus, apresenta-se métodos “como caminho possível para a qualificação das instituições museológicas a partir da avaliação (diagnósticos com parâmetros museológicos) e planejamento”.

Para o engenheiro e administrador de empresas Mário Petrocchi (2001), o conhecimento da hierarquia de planejamento é fundamental para possibilitar o direcionamento do modo correto das ações e dos esforços para o planejamento do espaço turístico. Petrocchi (2001), ainda afirma que:

Exige-se inicialmente do gestor desse sistema uma grande habilidade para fazer diagnósticos. É preciso ter conhecimento do que está ocorrendo, quais são as deficiências e as potencialidades, onde estão os estrangulamentos etc. No diagnóstico já se faz necessário identificar o ‘endereço’ dos problemas: se estão no plano estratégico, tático ou operacional. Ou nos três. Feito o diagnóstico adequado, estabelece-se o processo de planejamento e os elos invisíveis entre os três tipos de plano e as atividades contidas em cada um deles.

Partindo do diagnóstico torna-se possível estabelecer planos e metas e direcionar as áreas envolvidas no processo de planejamento. A retroalimentação desse processo, possibilita o sucesso no alcance dos objetivos definidos e fazê-lo de modo ordenado trazendo resultados a curto e a longo prazo.

Ao citar Georges Henri Rivière Cândido (2013, p. 131), enfatiza a afirmação: “Rien de ce qui interesse les musés n’étaitétranger à Georges Henri Rivière. S’il se passionait pour la muséographie et la muséologie, il ne méprisait pas les aspects administratifs de la gestion des musés”¹ (Pattyn, apud Rivière et al,1989, p. 327).

Assim, “Fundos suficientes precisam estar regularmente à disposição do museu sejam eles oriundos de fontes públicas ou particulares. São esses fundos que vão permitir à equipe do museu executar e desenvolver os trabalhos necessários” (CHAGAS; NASCIMENTO JR.,2009 apud CÂNDIDO, 2013, p 131).

3 | METODOLOGIA

3.1 Método de pesquisa

Pode ser entendida como um conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas a serem executadas ao longo da pesquisa de tal modo que consiga atingir os objetivos inicialmente propostos e, ao mesmo tempo atender os critérios de

menor custo, maior rapidez, maior eficácia e mais confiabilidade de informação.

Segundo Martins (2009, p.37), metodologia é entendida como instrumento utilizado para captar a realidade; como isso pode ser alcançado e tem como objetivo o aperfeiçoamento dos procedimentos e critérios utilizados na pesquisa. Para este autor, o importante é entender que o método científico não se trata de regras e receitas para a investigação. Assim, as “estratégias de investigação científica com técnicas gerais e particulares, e métodos especiais para diversas tecnologias e ciências”, converge ao “Método Científico como a maneira de se construir a boa ciência: natural ou social, pura ou aplicada, formal ou factual”.

Neste artigo o estudo é composto por pesquisa bibliográfica. Serão adotados os seguintes mecanismos: análises documental, bibliográfica, matérias jornalísticas e produção áudio visual que acompanharam a atuação de Goiandira do Couto e o processo de desenvolvimento da cultura no município de Cidade de Goiás – GO. Bem como, a busca de referenciais teóricos tanto do patrimônio, da museologia e áreas afins.

3.1.1 Tipos de Pesquisa

Abordagem metodológica empírica será o tipo de pesquisa utilizada neste estudo. Nessa abordagem Martins (2009, p.39) considera “que o fato existe independentemente de qualquer atribuição de valor ou posicionamento teórico [...] A ciência é vista com uma descrição dos fatos baseados em observações e experimentos que permitem estabelecer induções”.

Para Dencker (1998, p.159) “o objetivo da análise é reunir as observações de maneira coerente e organizada, de forma que seja possível responder o problema da pesquisa”. Por esse parâmetro que serão definidos e escolhidos os conceitos que irão orientar a pesquisa.

Para a realização desta pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico para construção do conhecimento conforme apresentado na primeira parte. Também foi feita uma avaliação de conteúdo conforme pode ser verificado no tópico que segue.

3.2 Objetivos da pesquisa

Essa pesquisa tem como objetivos apresentar a interdisciplinalidade das referidas áreas mencionadas (Museu e Turismo) e a importância de sua integralização e assim, suscitar o museu particular como um empreendimento turístico que possui uma gestão com finalidade de atrair turistas e além das funções museológicas integralizar o *trade turístico*, neste caso o Espaço Cultural Goiandira do Couto.

Desse modo pode-se analisar quais foram os mecanismos utilizados para sua criação, resgate do nome, planejamento da obra de edificação, estrutura expográfica, seleção e contratação de colaboradores, bem como sua gestão financeira.

Para realização da pesquisa foram estudados os seguintes documentos:

1. Bibliografia de Gestão de Museus
2. Bibliografia de Turismo e Museus
3. Dissertações e Teses com ênfase no Patrimônio Cultural da Cidade e Goiás e da Goiandira do Couto
4. Artigos acadêmicos que abordam a obra de Goiandira
5. A cronologia de Goiandira do Couto

Os documentos mencionados compõem o acervo Espaço Cultural Goiandira do Couto, além de um referencial bibliográfico das áreas. Os resultados dessa análise podem ser observados na quarta parte deste trabalho.

Tais materiais foram referência para a realização da pesquisa e análise de dados. Além destes foi realizada também leitura bibliográfica para a construção do conhecimento e coleta de informações com a finalidade de alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa. A seguir pode-se observar os dados e a análise dessas informações.

4 | APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA, ANÁLISE DOS RESULTADOS E PROPOSTAS DE MELHORIAS

4.1 Apresentação do campo de pesquisa

Para Pomian (1984, p. 53) qualquer conjunto de objetos naturais ou artificiais, mantidos temporariamente ou definitivamente fora do circuito de atividades econômicas, sujeitas a uma proteção especial, num local fechado e preparado para esse fim e expostos ao olhar do público se define coleção. Já Loureiro (2009: p. 354) recupera a idéia de Pomian ao afirmar que coleções servem para ligar as esferas do visível e do invisível, quando o invisível teria se projetado no visível por meio de uma nova categoria de objetos que provocaram uma fissura na esfera do visível: de um lado, haveria as coisas úteis, do outro, os *semiófaros* – objetos ‘dotados de um significado’, os quais, por não serem manipulados, mas simplesmente expostos ao olhar não sofreriam usura.

Via aspectos formais de sua produção desde idos da década de 1930, com especificidade da técnica em areia a partir da década de 1960, torna assim a proposta de musealização desse patrimônio. Possibilitando maior valorização dos recursos naturais contidos no seio da Serra Dourada (divisora de território – Municípios: Cidade de Goiás e Mossâmedes) entremeio ao Cerrado Goiano (um dos biomas brasileiros e que possui relevância diversidade).

Esta serra é um anteparo para a cidade de Goiás, que acaba envolvida por seus contrafortes. Com suas escarpas, formações de arenito como a extinta Pedra Goiana e campos altos, representa especial valor ecológico, devido à fauna e flora (lá estão árvores como o papiro e a arnica, por exemplo) e às veredas de onde nascem os rios. Ficou conhecida e reconhecida pelas areias dos mais diversos tons, imortalizadas em

uma das coleções contidas no acervo de Goiandira do Couto. À tarde, reflete a luz do sol, provocando o efeito dourado que também lembra o ouro na origem da região.

4.2 Dados da pesquisa

A (des)valorização do *legado de Goiandira do Couto* pode ser considerado um problema para o trade turístico e cultural fazendo cair no esquecimento seus feitos, sua arte e sua técnica.

Do mesmo modo, se encontra em tramitação de inventariamento para compra de todo acervo por parte do Governo do Estado de Goiás.

4.3 análise

Tal reflexão partiu da análise das práticas e representações sobre Goiandira que logrando feitos os quais a tornou importante na invenção de tradições vilaboense, desenvolveu técnicas artísticas colecionando e acondicionando seu acervo e, assim, superando as fronteiras do cerrado, do regionalismo e dos horizontes nacionais, via aspectos formais de sua produção desde os idos da década de 1930, e com especificidade da técnica em areia a partir da década de 1960.

Entendendo que o patrimônio deve significar, em função de sua representação para a comunidade, as representações uma vez que possuem um valor histórico, sentimental ou cultural, passam a agregar uma série de valores para além da sua mera função. Logo, o legado de Goiandira do Couto transpassa os aspectos religiosos, educacionais, sociais, turísticos e artísticos formando um todo coerente e coeso que em sua obra.

[...] é retratada de modo objetivo e com clareza, possibilitando deleitar-se de sua produção para além da técnica, e do fazer processual. A representatividade de seu trabalho seja nas fases Óleo, Assemblagem e mesmo nos figurinos apresentados ao Bispo da época Don Abel, para a (Re)Significação da Semana Santa na Cidade de Goiás. (NUNES e SOUZA, 2012, p. 3)

Para Unes (2007, p. 10) a representação dessa personalidade, surge multifacetada: declamadora, dançarina, poetisa, escritora, colaboradora esparsa em vários jornais, professora, carnavalesca, figurinista, religiosa e por fim artista plástica. Goiandira ousou, e da matéria prima do cerrado e de sua cidade, fez arte, com ela transformou a velha Goiás, exposta dentro da diversidade de suas obras e seus feitos.

As reflexões sobre essa situação, colocam em xeque a disputa de interesses, de caráter social, global ou financeiro, tanto pelo que fez Goiandira como pelo 'valor' do acervo, do objeto que fundamenta a representação patrimonial de seu legado, dos desdobramentos a respeito do exercício político da administração pública e dos próprios cidadãos local e mundial, pela representação do território para o mundo enquanto 'Patrimônio tombado'.

Assim, "é preciso entender a memória como parte de uma vivência coletiva e

de um fazer participativo, urdida no imaginário, de complexidades e esquecimentos que passam por escolhas e eleições” (NUNES e SOUZA 2012, p.1). Pela definição de Nora apud Gomes & Oliveira (2010, p. 42) os museus são lugares de memória, termo apropriado do texto “Entre História e Memória” de autoria de Pierre Nora, ou seja, esses lugares incitam a sociedade a fazer a preservação de uma memória tida como oficial.

Para fazer uma análise detalhada sobre o Espaço Cultural Goiandira do Couto pode ser levantada as seguintes questões:

1. O que leva uma pessoa a frequentar tal espaço museal?
2. Qual a importância do referido museu para a comunidade?
3. Qual o valor do acervo para a cientificidade?
4. Qual o perfil do público visitante: turista ou pesquisador?

É importante citar que o aumento do fluxo de visitantes do museu é importante, porém, mais conveniente ainda é colocar o visitante frente ao legado cultural da localidade, que além da visão de mundo possui o papel importante na construção da memória coletiva.

4.4 Principais problemas apresentados

Após a análise dos dados do questionário e da entrevista, pôde-se perceber que o Espaço Cultural Goiandira do Couto apresenta os seguintes problemas:

1. Inexistência de direito do Espaço Cultural;
2. Inexistência de Plano Diretor/Museológico;
3. Falta de Recursos;
4. Deficiência de Equipe Técnica.

Para a melhoria dos problemas acima apresentados, serão sugeridas algumas ações no tópico abaixo.

4.5 Propostas de melhorias

Regimentar o Espaço Cultural Goiandira do Couto conforme normas técnicas museológica.

Desenvolver o Plano Diretor/ Plano Museológico da instituição.

Documentar o acervo, possibilitando melhoria nas buscas para a pesquisa e acondicioná-lo conforme parâmetros técnicos.

Constituir equipe técnica gestora que possibilite a execução das ações propostas, incluindo o marketing, captação de recursos e parcerias.

As propostas acima apresentadas são importantes porque possibilitarão o êxito do empreendimento e das ações sugeridas conforme a lógica da gestão.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa considera-se a construção historiográfica acerca da análise do determinado objeto mencionado e através das experiências e motivações existentes em sua vida. Nota-se algo que ao mesmo tempo contribua com as multiplicidades do saber. Sendo que, apropriar-se de uma pretensa imparcialidade é querer obrigatoriamente preencher os vazios da própria pesquisa, uma vez que a construção do objeto é primordial quando se refere ao próprio homem.

No entanto, a preservação ou processo de musealização, abrange desde a seleção das referências patrimoniais à devolução para a sociedade, que por sua vez produzirão novos bens patrimoniais e assim, interferirão em novas seleções e atribuições de sentido em modo contínuo da história. Cada etapa concluída do processo desta pesquisa não é completa, é, portanto, variável.

A presente pesquisa procurou evidenciar o Espaço Cultural Goianira do Couto, os feitos de Goiandira o processo de criação e situação do referido 'Espaço'.

O atalho trilhado nesta pesquisa foi sem dúvida longo, árduo, nostálgico, mas, gratificante. O objetivo principal foi salientar a importância da gestão do referido bem patrimonial, para além da gestão direta das coleções. No entanto de esta deverá então ser vista sob duas grandes vertentes: a administração propriamente dita, abrangendo os métodos e gestão adequados ao museu, e a gestão econômico-financeira acrescida do marketing. Bem como, as questões ligadas à gestão das instalações. Assim, o planejamento institucional, ou seja, no caso do museu, o plano museológico, desde sua elaboração, acompanhamento de sua execução e avaliação.

Este trabalho, abre atalhos diante da situação do Espaço Cultural Goiandira do Couto, com certeza, não será um caminho definitivo para o futuro e sim uma possibilidade de pensar na gestão do mesmo de modo a constituir o museu de direito uma vez que já existe de fato, estruturar um plano museológico, e do mesmo modo documentar e cientificar tais acontecimentos.

Portanto, o objetivo real deste trabalho foi abordar o Espaço Cultural Goiandira do Couto na perspectiva de Empreendimento Turístico particular, contextualizando parcialidade de sua constituição e não esgotar, de modo a encerrar toda a investigação. Que outras ações possam contribuir para a construção do campo museal e turístico e do saber acadêmico, porque a cada mergulho profundo, os olhos parecem enxergar mais e os vultos vão tomando novas formas e ficando mais nítidos.

Para tanto, estes vultos são outras longas histórias, que fazem parte da convivência com a artista e ativista Cultural Goianira Ayres o Couto, da pouca atuação no Espaço Cultural e dos diálogos com a mesma onde mencionava sua preocupação com seu acervo após sua ascensão.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Margarida. **Turismo e Legado Cultural: as possibilidades do planejamento**. Campinas: Papyrus, 2000.

- BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **Definição de Cultura – os caminhos do enquadramento, tratamento e extroversão da herança patrimonial.** In: BITENCURT, José Neves (org.); JULIÃO, Leticia. (coord.); Cadernos de Diretrizes Museológicas 2: Mediação em Museus: curadoria, exposições, ação educativa. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008.
- CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. *Gestão de museus um desafio contemporâneo: diagnóstico museológico e planejamento.* Porto Alegre, Medianiz. 2013.
- DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo.** São Paulo: Futura, 1998.
- GOMES, Alexandre Oliveira; OLIVEIRA, Ana Amélia Rodrigues. **A construção social da memória e o processo de ressignificação dos objetos no espaço museológico.** IN: Revista Museologia e Patrimônio. V. 3. Nº. 2. Rio de Janeiro: MAST, julho/dezembro 2010. Disponível In: <<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus>>. Acesso em: 13 set. 2013.
- GONÇALVES, Lasmar Telma. **Lazer é prazer. Museu dá prazer?** Uma análise da relação do morador de Niterói com o Museu de Arte Contemporânea. In: Musas: Revista Brasileira de Museus e Museologia. N.2, Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. 2006.
- GRANATO, Marcus; Marcio F. Rangel. **Cultura Material e Patrimônio da Ciência e Tecnologia.** Livro eletrônico. Museu de Astronomia e Ciências afins – MAST, Rio de Janeiro: 2009.
- IIBRAM/MinC. **Apresentação.** 2005. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/os-museus/o-que-e-museu/> Acesso em: 13 set. 2014.
- LOUREIRO, Maria Lucia de Niemayer Matheus. Notas sobre o papel das coleções na divulgação da ciência. In: **Cultura Material e Patrimônio da Ciência e Tecnologia.** Museu de Astronomia e Ciências afins – MAST, Rio de Janeiro: 2009.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas.* 2 Ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- NUNES & Souza, Samarone Rodrigues da Silva Nunes e Washington Fernando de Souza. **A representação do legado de Goiandira do Couto na leitura do livro Goiandira Arte e Areia.** 2011. Maringá – Paraná Seminário Internacional de Museologia. Disponível In:<<http://followscience.com/content/528550/a-representacao-do-legado-de-goandira-do-couto-na-leitura-do-livro-Goiandira-Arte-e-Areia>>. Acesso em: 10/10/14.
- OLIVERIA, Djalma de Pinho Rebouças de. *Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas.* 24 Ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- PETROCCHI, Mario. *Gestão de Pólos Turísticos.* São Paulo: Futura, 2001.
- POMIAN, Krzysztof. **Colecção.** In: Enciclopedia Einaudi v. 1. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, p. 53, 1984.
- SANJAD, Nelson. **O lugar dos museus como centros de produção de conhecimento científico.** IN: BITTENCOURT, José Neves [et. al.] (orgs.) *Museus, Ciência e Tecnologia – Livro do Seminário Internacional.* Rio Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2007, p. 124-134.
- SILVA, Monica Martins. **A “Invenção do Fogaréu” e enredos do folclore vilaboense.** In: BRITTO, Clovis Carvalho (Org). *Luzes e Trevas: Estudos sobre a Procissão do Fogaréu na cidade de Goiás.* Rio de Janeiro: Corifeu, 2008.
- UNES, Wolney Unes (organizador). **Goiandira Arte e Areia Goiânia:** ICBC, 2008. Goiânia.
- _____. *Jornal Diário da manhã – Suplemento Literário 1, 12/09/11.* Goiânia.
- _____. *Jornal O Popular – Magazine 7, 24/09/11.* Goiânia.

O PALCO E SEUS PROBLEMAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA PARA DIMINUIR A ANSIEDADE PRÉ-PERFORMANCE E AUXILIAR NO ESTUDO DE UMA OBRA MUSICAL

Daniel Souza de Araujo

Instituto Federal de Goiás/Campus Goiânia
Goiânia - Goiás

Francisco Vanderlei Alves dos Santos

Instituto Federal de Goiás/Campus Goiânia
Goiânia - Goiás

Ana Clara Vieira Amaral

Instituto Federal de Goiás/Campus Goiânia
Goiânia - Goiás

Brenno Menezes Faleiro

Instituto Federal de Goiás/Campus Goiânia
Goiânia - Goiás

RESUMO: Este artigo é resultado da pesquisa desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC -EM) dos alunos de Ensino Médio do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical (CTIIM) do Instituto Federal de Goiás (IFG) e teve como objetivo identificar através de uma revisão bibliográfica os fatores que podem causar ansiedade no palco e um modo amenizar seus efeitos. Nos últimos anos, o número de pesquisa envolvendo a performance musical tem aumentado. Portanto, para a realização da revisão bibliográfica leu-se os seguintes autores: Borém e Ray (2012), Castilho (2000), Cerqueira (2011), Cerqueira; Zorzal; Ávila (2012), Sinico (2013), Dourado (2008), Kageyama, Kodama (2008), Laboissière (2007),

Provost (1998), Santos (2018), entre outros. Durante o processo de pesquisa detectou-se alguns fatores que elevam a ansiedade no palco. Entre os vários fatores podemos citar: psicológico, insegurança derivada pela falta ou pelo pouco estudo da obra, a relação aluno-professor durante a formação do instrumentista, diferença entre espaços físicos. Destacamos que a ansiedade não está presente somente durante a apresentação mas, também é característico do período pré-performance. Para diminuir o impacto psicológico e fisiológicos foi sugerido estratégias para amenizar a ansiedade e nervosismo no palco durante o ato da performance musical, bem como medidas para evitar problemas fisiológicos que venham atrapalhar o músico durante a apresentação da obra.

PALAVRAS-CHAVE: Preparação de uma obra musical, ansiedade e pânico na performance musical, palco e seus problemas.

THE STAGE AND ITS PROBLEMS: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW TO REDUCE PRE-PERFORMANCE ANXIETY IN THE STUDY OF A MUSICAL WORK

ABSTRACT: This article is the result of research developed by the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-EM) of high school students of the Integrated Technical

Course in Musical Instrument (CTIIM) of the Federal Institute of Goiás (IFG) and aimed to identify through a literature review of the factors that can cause stage anxiety and a way to soften their effects. In recent years, the number of researches involving musical performance has increased. Therefore, to perform the literature review, the following authors were read: Borém and Ray (2012), Castilho (2000), Cerqueira (2011), Cerqueira; Zorzal; Avila (2012), Sinico (2013), Dourado (2008), Kageyama, Kodama (2008), Laboissière (2007), Provost (1998), Santos (2018), among others. During the research process some factors that raise anxiety on stage were detected. Among the various factors we can cite: psychological, insecurity due to the lack or little study of the work, the student-teacher relationship during the formation of the instrumentalist, difference between physical spaces. We emphasize that anxiety is not only present during the presentation but is also characteristic of the pre-performance period. To reduce the psychological and physiological impact, strategies were suggested to alleviate anxiety and nervousness on the stage during the act of musical performance, as well as measures to avoid physiological problems that may disturb the musician during the performance of the work.

KEYWORDS: Preparation of a musical work, anxiety and panic in musical performance, stage and its problems.

INTRODUÇÃO

A performance é um substantivo difícil de definir em poucas palavras. Para Dourado (2008, p.249) a performance é a “Execução ou apresentação, de forma geral, de qualquer atividade artística, da música e da dança ao teatro e outras manifestações chamadas performáticas”.

Segundo Santos (2018)

A performance musical é a realização artística em um instrumento musical. O ato da execução musical em um determinado instrumento é o produto final de todo um processo de construção e desconstrução de conhecimentos pertinente ao aspecto técnico e musical do instrumentista. (SANTOS, 2018, p.10)

Borém e Ray (2012, p.124-125) afirmam que por muito tempo o músico *performer* carregou o rótulo de “Classe inferior, ignorante”, uma vez a sociedade refletia conceitos que se baseavam no “pensar” música e não no “fazer” música. Contudo, nas últimas décadas esse pensamento tem mudado com o aumento de publicações com o tema *performance* devido à inclusão da música em programas de pós-graduação das Universidades Federais e o incentivo da pesquisa nesta área.

A performance, no contexto musical, é entendida como o ato momentâneo da apresentação musical à um público, que é o produto final de um processo de preparação que engloba as fases de preparação e execução.

Segundo Cerqueira (2011), durante a etapa de estudo e execução de uma obra, temos as seguintes ferramentas:

Análise da obra (observação e definição dos movimentos através de dedilhado, digitação, golpe de arco, impostação vocal e embocadura, entre outros), **Estudo da forma** (estratégia baseada na forma da peça estudada, exigindo Compreensão e análise musical), **repetição** (estratégia para armazenamento das informações, utilizada para consolidação dos vários tipos de Memória na etapa Estudo e reforço destas informações na etapa Execução), **variação** (modificação das estruturas musicais para aquisição de novas habilidades técnicas) **Gravação (estratégia utilizada para desenvolver a autocrítica na interpretação musical e atenuar a ansiedade na Performance)**, **Apresentação Pública** (mesmo sendo o produto final do trabalho, pode ser utilizada sob finalidades didáticas, permitindo observar pontos que necessitam de mais estudo, amadurecer o repertório em público e desenvolver a autocrítica, visando ao crescimento musical e melhoria nas apresentações futuras) e **Ensaio Mental** (estratégia onde não há realização prática externa, baseada na imaginação da sonoridade e as habilidades necessárias para sua realização. Ensaio Mental: estratégia onde não há realização prática externa, baseada na imaginação da sonoridade e as habilidades necessárias para sua realização). (CERQUEIRA, 2011, p. 19-20, grifo nosso)

A Apresentação de uma obra não é somente a reprodução de notas. Exige do músico a interpretação dos signos musicais de forma lógica e coerente, buscando criar o discurso musical. Na verdade, o ato fazer música durante uma performance no palco é arte, e arte é uma atividade humana de manifestação não só de ordem estética, mas comunicativa, que por sua vez tem sua própria linguagem. Essa linguagem, no caso a música, precisa ser decodificada pelo intérprete de forma que esse possa assimilar melhor que matéria prima está trabalhando (o som), e conseguir êxito comunicativo através da sua arte na relação público-intérprete.

De acordo com Laboissière (2007, p.15) a interpretação (um dos conceitos da performance) é uma das mais importantes características da produção cultural nos dias atuais e “[...] a *performance* pressupõe uma determinada teoria da interpretação e vai além das análises técnicas da partitura e do desenvolvimento dos movimentos necessários à sua realização”. Laboissière (2007, p16)

Todos os músicos passam por etapas ao tocar um instrumento. Precisam ler as notas musicais, fazer o dedilhado no instrumento, tocar os ritmos e as articulações, além de perceber através da audição o resultado sonoro. Todo esse processo é realizado em fração de segundos. Assim, para um músico em formação, iguais aos que encontramos no Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do Instituto Federal de Goiás CTIIM - IFG, Campus Goiânia, subir no palco para tocar um instrumento musical pode trazer ansiedade por diversos fatores.

Estes fatos produzem questionamentos: Como diminuir a ansiedade e os problemas que podem surgir no palco durante a performance? A ansiedade é algo da natureza humana ou uma doença externa? Como estudar uma obra musical e obter um resultado aceitável? Até que ponto a ansiedade pode atrapalhar ou contribuir para a performance musical?

Antes de responder perguntas como essas, é de fundamental importância estabelecer o conceito de ansiedade, uma vez que ela se manifesta em diversas circunstâncias costumeiramente em diferentes atividades de ordem humana

ANSIEDADE

Segundo Sinico e Winter (2012) ansiedade “é um estado psicológico e fisiológico caracterizado por componentes somáticos, emocionais, cognitivos ou comportamentais.” E esse estado psicológico e fisiológico fazem parte do espectro normal das experiências humanas e pode efetivamente afetar o desempenho do indivíduo na realização de uma tarefa.

Todo as pessoas já se sentiram ansiosas para a realização de uma tarefa. Na música não é diferente, quando a apresentação musical é ordem natural que os músicos se sintam nervosos uma vez que estão prestes a se expor, seja para uma prova ou apresentação no palco. Contudo, é essencial que o músico tenha ferramentas que o auxiliem durante uma performance musical, porque quanto mais rico é o entendimento relacionado ao aspecto musical do intérprete, maiores serão as possibilidades de alcançar êxito na execução.

Por esta razão, compreender a ansiedade pode oferecer ao músico suporte necessário para que ele consiga controlá-la e obter um melhor desempenho na hora da performance.

Ansiedade apresenta componentes psicológicos, fisiológicos e comportamentais, sendo parte integrante e propulsora do desempenho humano. Ansiedade pode estar presente em diferentes etapas da prática musical: da preparação à performance, apresentando características diferenciadas do pânico de palco. Estudar o fenômeno da ansiedade, suas causas, sintomas, estratégias e tratamentos é vital para compreender uma parte importante da atividade à qual intérpretes musicais estão sujeitos. A performance musical pode ser influenciada positivamente ou negativamente pela ansiedade e os sintomas podem variar conforme a pessoa, a tarefa e a situação. (SINICO; WINTER 2012, p. 60-61).

Além do fato de compreender do que se trata o fenômeno da ansiedade, ela pode contribuir de forma positiva no ato da execução musical. Apesar da maior parte das pessoas pensarem que a ansiedade é tão-somente responsável por uma mal desempenho, ela pode ser propulsora para um bom desempenho, uma vez que o indivíduo se encontra em um estado de ansiedade por enfrentar uma situação de exposição, este possuindo conhecimentos básicos do relacionados à ansiedade, pode direcionar o foco e obter um maior nível de concentração e ter atingido um bom desempenho. Portanto, A ansiedade pode influenciar tanto negativamente como positivamente a performance musical por meio de causas e sintomas variados.

FATORES QUE ELEVAM A ANSIEDADE NA PERFORMANCE

Durante o processo de pesquisa detectou-se alguns fatores que elevam a ansiedade no palco. Entre os vários fatores podemos citar: psicológico, insegurança derivada pela falta ou pelo pouco estudo da obra, a relação aluno-professor durante a formação do instrumentista, diferença entre espaços físicos.

A ansiedade é um dos fatores psicológicos que atrapalham a apresentação

musical. Esta sensação é produzida (na maioria das vezes) pela exposição ao público e pela insegurança que essa sensação gera no músico.

Segundo Castilho (2000, p.1)

a ansiedade é um estado emocional com componentes psicológicos e fisiológicos que fazem parte do espectro normal das experiências humanas, sendo propulsora do desempenho. Por características inatas, a performance musical pode ser influenciada tanto positivamente quanto negativamente pela ansiedade e essa reação pode variar conforme a pessoa.

A partir dessa definição, compreendemos que com esse estado de ansiedade e muitas outras sensações se derivam como: medo, pânico, angústia e preocupação. Em uma pesquisa realizada por Sinico (2013) com estudantes flautistas, ele observou em seus recitais diferentes reações ao meio por parte dos *performers*:

O nervosismo (relatado por onze participantes) e falta de concentração (por dez dos autistas). Pensamentos negativos foram reportados por sete participantes, medo (de errar, ser avaliado, etc.) e “boca seca” por seis e cinco participantes, respectivamente. Falta de ar, aumento dos batimentos cardíacos, mãos e pernas trêmulas foram relatados por quatro estudantes de flauta; sudorese e insegurança por três participantes, seguidos da tensão, apreensão e decepção relatados por dois participantes como sintomas de ansiedade. Em último lugar, os sintomas experienciados por apenas um estudante de flauta foram: dor de cabeça, perda do controle motor fino das mãos, agitação, autoavaliação durante a performance musical e a subestimação do erro. (SINICO, 2013, p.19)

Observamos que todas essas reações partiram da premissa de que estavam diante do público, ou seja em uma situação de exposição, por este fato começam a surgir todos esses sentimentos e reações físicas como uma resposta do sistema nervoso à situação. Os problemas da parte fisiológica do músico no momento de ansiedade e nervosismo no palco estão diretamente relacionados com o psicológico. Não obstante, Lehmann et al., (2007, p. 152) apud Sinico, (2012, p.44) afirma que “a maneira como os músicos pensam, suas atitudes, crenças, julgamentos e objetivos, determinam em grande parte a extensão à qual percebem a performance como ameaçadora”. Ou seja, durante a performance o artista reflete suas convicções com seu corpo e seu instrumento.

A ansiedade não está presente somente durante a apresentação. Entretanto, faz-se presente durante o período pré-performance. A pré-performance é toda a prática instrumental realizada para corrigir problemas técnicos e musicais de uma determinada peça.

São duas fases que compreende a prática instrumental na etapa de preparação de uma obra: Estudo e Execução. Em conformidade com Cerqueira; Zorzal; Ávila (2012):

Estudo: primeira fase, concentrada na compreensão do repertório e aprimoramento ou evocação dos movimentos necessários à sua execução. A principal característica desta etapa é a necessidade de construir os elementos da memória,

portanto, envolve prioritariamente consciência e movimento. [...] Execução: última fase, baseada na manutenção do repertório na memória e preparação para a performance. Requer ferramentas de estudo apropriadas para evitar a perda – esquecimento – de informações, tendo em vista a Ansiedade na Performance que ocorre nas apresentações públicas. (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 100)

Para Kodama (2008, p.23-24) os critérios de seleção no qual uma informação é armazenada pela memória de longo prazo são: foco (estas informações são capturadas durante uma sessão focada de estudos e são mantidas ativas na mente por um determinado tempo) , repetição (está ligado a memória cinestésica e a sinapse uma vez que a informação é transmitida dentro do sistema nervoso de um neurônio a outro. Se a informação ocorre repetidamente ficam permanecem facilmente) e o grau de emoção proporcionado pela informação (É o hipocampo que é responsável pelo armazenamento da memória que é estimulado pela sensação de dor, prazer ou outras emoções, assim a informação só será armazenada por um longo tempo se a mesma lhe trazer ligações emotivas). KODAMA (2008, p.14) também afirma que “A concentração no estudo de música é fundamental para se conseguir apurar todos os aspectos técnicos e mentais necessários para uma plena execução musical”.

Outro ponto que necessitamos abordar é a motivação para a prática do instrumento e a realização da performance. Conforme (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 100) ”o tempo dedicado ao estudo deve se basear em condições satisfatórias de concentração, motivação e solução de aspectos performáticos não desejados”.

Quando falamos de motivação várias teorias já foram geradas. A teoria de Maslow, apesar de questionada em termos de validade, ainda hoje é a teoria sobre motivação mais conhecida. De acordo com Marson (apud SILVA; RESENDE; ULLER, 2015, p.2) “o modo como um indivíduo é motivado se difere dos demais, em decorrência da grande variedade de necessidades e da resposta aos diferentes estímulos motivacionais”. Assim, Silva; Resende; Uller, (2015) concluem que o tema “motivação” pode ser abordado em duas perspectivas distintas: em relação ao conteúdo (uma visão mais ampla das necessidades humanas) e ao processo (proporciona uma compreensão dos aspectos que influenciam o comportamento humano). Em outras palavras, a motivação é a reação de um indivíduo a um estímulo seja ele interna ou externa.

Uma pessoa pode ser motivada por várias necessidades. Considerando isso, recorreremos à teoria motivacional do psicólogo Abraham Maslow (1908 -1970) para compreender como essas necessidades são hierarquizadas, bem como isso pode influenciar na performance. A seguir serão descritas as cinco categorias de necessidades (fisiológicas, segurança, sociais, estimas, auto realização) disposta por Maslow.

De acordo com Hesketh; Costa (1980, p.60-61) o Nível fisiológico aborda as necessidades relativa a vida (fadiga, fome, sede, condições de moradia, falta de ar

devido a falta de ventilação, falta de conforto pessoal). Nível de segurança relativo à segurança e estabilidade na realização de um trabalho. Nível social geralmente está ligado falta de laço afetivo entre o indivíduo com outras pessoas, seja dentro ou fora de uma organização social. Nível de estima, a maioria das queixas estão ligadas a perda de dignidade, à ameaça do prestígio, à autoestima. Nível de auto realização (metamotivação) está voltado para a perfeição, para ser aquilo que o indivíduo tem potencial para ser ou busca como meta.

Logo, para que uma pessoa possa praticar um instrumento, às necessidades mais básicas (fisiológica), que estão na base da pirâmide exposta por Maslow, devem ser atendidas, uma vez que as demais necessidades serão satisfeitas durante o processo de preparação para a performance. Fato é que o topo da pirâmide (auto-realização) só poderá ser alcançado com a apresentação performática da obra.

Outro fator que influencia na ansiedade, pré e durante a performance, é a relação aluno e professor, que o artista teve durante a sua vida acadêmica. Sendo a metodologia utilizada pelo professor um possível agente causador de problemas no palco. Para (HARNONCOURT, 1988, p.29) o processo de ensino de um instrumento ocorre basicamente através do processo audição e imitação, ou seja, através da transmissão oral do conhecimento.

Hoje, existe inúmeras tendências e práticas pedagógicas. Não sendo nosso foco enumerá-las, escolhemos o autor Libâneo (1983) apud RANGEL (2000, p. 3) para identificar as duas principais vertentes de ensino no Brasil. A primeira tendência é classificada como Liberal, que define a escola como um agente que deve preparar o aluno para a sociedade em que ele está inserido de acordo com as suas predisposições, no caso a sociedade capitalista, assim o discente tem que se adaptar às normas vigentes do corpo social. Na pedagogia liberal é tratada a vertente tradicional e tecnicista da educação, podendo ser equiparada ao modelo de ensino existente nos conservatórios de música.

A segunda tendência apontada como progressista tem por objetivo formar o aluno como um indivíduo autônomo na sociedade. Libâneo (1983) apud RANGEL (2000, p. 3) afirma que esse modelo de ensino é mais adotado como uma forma de resistência dos professores à metodologia Liberal do sistema capitalista. A educação progressista cria uma relação onde o educador não tem como papel preparar o aluno para a sociedade e nem mesmo é o único dotado de conhecimento, mas sim é um mediador da realidade, além de criticar o ensino liberal por ser o responsável “domesticador” do discente. Dentro das metodologias apontadas, a partir da nossa vivência no CTIIM do Instituto Federal de Goiás, percebemos que ambas possuem falhas que afetam direta ou indiretamente na performance dos alunos.

A pedagogia Liberal, considerando seu aspecto mais conservador, tende a limitar as possibilidades do educando com relação à interpretação de uma obra musical, uma vez que o docente julga que o aluno não tem bagagem teórica interpretativa e autonomia para tomar algumas decisões performáticas. A escolha do repertório é

de acordo com a leitura do professor, bem como a técnica que será utilizada para a execução da obra. Esse fator também pode vir a dificultar o desenvolvimento da musicalidade do discente, pois este se sente moldado pelos anseios e objetivos que o docente coloca, gerando nele um medo de não alcançar o “som perfeito” ou a “interpretação ideal”.

Observando, por outro lado, a metodologia progressista tende criar um aluno mais crítico. Contudo, se o mesmo não tiver a base necessária para tomar decisões, esta tendência pedagógica pode deixar o aluno sem um ponto norteador, culminando no desinteresse do aluno, ou na falta de segurança do mesmo durante a performance, por não compreender as bases que forma a técnica de seu instrumento. Assim, a pedagogia libertadora torna-se ideal para o aluno que tenha uma formação sólida no instrumento. Caso contrário o aluno “[...] se sente “nu” diante da plateia, e seu domínio técnico é colocado à prova na primeira frase executada” (RAY, 2009, p. 156).

Outro agente da ansiedade no palco está a diferença acústica e espacial entre o local de estudo e o local da performance. Tal diferença, demandaria uma forma diferente de tocar, além de gerar um pessimismo e uma desconcentração no que se está executando. Ao considerar a performance em si, o momento de apresentação da obra, levando em conta que o músico já esteja seguro devido o estudo da sua obra em um determinada sala de estudo o contato com uma sala de concerto no qual a acústica ainda é desconhecida. Tal fato traz ao músico ansiedade.

SUGESTÕES PARA TRABALHAR UMA OBRA MUSICAL, BUSCANDO AMENIZAR A ANSIEDADE NA PERFORMANCE

A seguir especificaremos algumas ferramentas de preparação para a performance que servem para o aprimoramento de habilidades motoras necessárias para o controle do instrumento, conhecimento e amadurecimento musical, todas disponibilizadas por CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA(2012); PROVOST(1998); KAGEYAMA.

É consenso que a rotina de estudo ajuda não somente na preparação de uma obra musical como diminui o stress e ansiedade durante performance. Conforme Provost (1998, p.7) para desenvolver uma rotina de estudo com sucesso devemos observar os elementos: Físicos (relativos as questões técnicas instrumental e corporal), Musical (estudo da obra com todas as implicações), mental (todos os aspectos que envolve o objetivo e os processos para conseguir alcançá-los), Aural (a audição da obra como um todo).

A repetição é sem dúvida a ferramenta mais usada para reforçar o estudo da técnica de um instrumento em área que necessitamos aperfeiçoar. Contudo, não determina o desempenho por completo.

Para Provost (1998, p.8) “uma forma de acrescentar produtividade em seus estudos é estabelecer objetivos claros e bem definidos” Sem dúvida a organização

de uma agenda de estudos com horários regulares é importante para manter uma prática saudável para a preparação de uma obra. Optamos por separar o estudo em duas fases para a melhor contextualização dessas ferramentas, sendo a primeira fase o conhecimento da peça e a segunda a preparação para a performance em si.

A fase inicial compreende a *Análise dos recursos físicos* que consiste em definir a digitação, articulação e respiração a serem usadas durante a performance, partindo da leitura da peça em pequenos trechos de maior ou menor dificuldade, “resume-se à utilização eficiente do corpo na performance musical, a partir do desenvolvimento da consciência corporal e do controle motor”(CERQUEIRA, D, L; ZORZAL, R.C; ÁVILA, G, A 2012 p. 94-109). A partir daí *executa-se os trechos em andamento lento* buscando a “consciência dos movimentos” e “aprimorando as habilidades motoras” através de uma auto observação, não sendo recomendado o uso dessa ferramenta para buscar a compreensão e fluência musical (CERQUEIRA, D, L; ZORZAL, R.C; ÁVILA, G, A 2012 p. 94 - 109). O estudo com o *metrônomo*, visa a “automatização dos movimentos e aprimoramento da regularidade rítmica”, porém o uso dessa ferramenta pode trazer limitações musicais por não permitir mudanças de agógicas. Seguindo, podemos fazer o uso da *variação* rítmica, dinâmica e de articulação sobre os trechos para o controle e compreensão musical da peça.(CERQUEIRA, D, L; ZORZAL, R.C; ÁVILA, G, A 2012 p. 94 - 109).

Na fase seguinte *executa-se a peça completa*, com foco na aquisição de resistência e preparação para a performance. Para que essa ferramenta seja utilizada é necessária segurança e consciência. Faz-se também o *estudo por pontos de referência* para a compreensão dos trechos de maior importância na peça. Por fim, o estudante se *apresenta para um público restrito* onde caracteriza-se uma situação de exposição pública, o que pode auxiliar o performer a diminuir sua tensão no momento da apresentação e perceber quais falhas precisam ser corrigidas, falhas essas que não tinham sido notadas no estudo individual.

Para a preparação para a performance, no quesito palco, Kageyama em seu artigo “Sete dicas chaves para estar mais preparado em seu próximo recital”¹ traz sete estratégias para “bloquear” os problemas que o palco pode trazer, abordando a parte: fisiológica, técnica, ambiente (acústica) e estudo.

Com relação a parte fisiológica, ele aborda a alimentação, sono e a roupa. Ele expõe que a alimentação no dia anterior de um recital é essencial para diminuir os distúrbios fisiológicos. Assim ele recomenda que seja ingerido alimentos leves de fácil digestão (frutas) e bebidas não estimulantes como café. É indiscutível que uma boa noite de sono resultará em uma performance diferenciada. Portanto, recomenda-se dormir entre 9 a 10 horas por dia pelo menos nas duas ultimas semanas que antecede o recital. Assim a fadiga resultante da rotina estudo e ensaio será reparada pelos benefícios de descansar bem. Sobre a roupa é exposto a necessidade de adequar

1 Disponível em : <https://bulletproofmusician.com/use-these-7-key-preparation-tips-to-be-more-successful-at-your-next-audition/>

a roupa que você irá tocar. Para tanto, alguns ensaios devem ser realizados com as roupas e calçados que se usará (os sapatos, por exemplo) no recital para que o instrumentista não estranhe na hora da performance no palco, desviando sua atenção. Esta precaução dar-se uma vez que, geralmente, o estudo da obra é realizado com roupas e sapatos mais leves.

Questões técnicas e instrumentais estão ligadas aos instrumentistas que não podem levar o seu próprio instrumentos como exemplo, o piano. Instrumentos grandes ou de difícil transporte geralmente são oferecidos pelas grandes salas de concertos. Para que não haja estranhamento do instrumentista, faz-se necessário o contato prévio do instrumentista com o instrumento que irá tocar.

A diferença de ambiente já foi abordada nesse artigo. Geralmente estudamos em salas menores com acústica bastante diferente da qual tocaremos em uma sala de concerto. Para instrumentistas em geral, Kageyama, recomenda que o instrumentista tenha um ensaio (se possível) no dia anterior na sala que irá tocar como parte da preparação mental para a performance. Esta preparação ajuda a diminuir o estranhamento da acústica, dando ao músico noção do espaço e permitindo-o fazer os ajustes necessários.

Com relação ao estudo, ele destaca a importância da rotina pré performance, da rotina de aquecimento e da escolha do repertório que se iniciará a apresentação. A peça que irá fazer parte do repertório a ser apresentado deve ser escolhido atenciosamente. A obra que se iniciará o recital deve ser a que tenha maior familiaridade. Deve ser estudado repetidamente pelo menos duas linhas de sistemas (aproximadamente 8 a 12 compassos) para que haja segurança (pela memorização) e conforto no início da música, eliminando assim parte da tensão pré performance. Outro ponto importante é a rotina pré performance que consiste em criar uma rotina mental que ajudará a eliminar as distrações, limpar a mente e concentrar na tarefa que tem em suas mãos para fazer. Um exercício simples, contudo, eficaz, é ouvir mentalmente os primeiros compassos da música que irá tocar. A rotina de aquecimento é um hábito quase meditativo que deve ser criado para ajudar a limpar a mente das distrações diárias e preparar para estudar ou para a performance. Para tanto, o aquecimento deve acontecer antes de abrir o estojo e a montagem do instrumento. Ao revisar mentalmente o que foi estudado no dia anterior e o que precisa ser melhorado, ao colocar o andamento no metrônomo, ao reler as indicações escritas na partitura, ao ouvir a gravação do que foi realizado no último ensaio.

CONCLUSÃO

Vimos que a ansiedade é um estado emocional com componentes psicológicos e fisiológicos. Esta sensação é produzida (na maioria das vezes) pela exposição ao público e pela insegurança que essa sensação gera no músico. Durante o processo de pesquisa detectou-se alguns fatores que elevam a ansiedade no palco.

Entre os vários fatores podemos citar: psicológico, insegurança derivada pela falta ou pelo pouco estudo da obra, a relação aluno-professor durante a formação do instrumentista, diferença entre espaços físicos. Destacamos que a ansiedade não está presente somente durante a apresentação pois também é característico do período pré-performance. Para que uma obra seja executada em público, faz-se necessário considerar a prática instrumental para resolver problemas técnicos e musicais de uma determinada peça. Essa prática envolve o processo de estudo onde é preciso que construamos “elementos de memória e movimento”. Nesse caso a memória é entendida como o “armazenamento de informações adquiridas através de estímulos internos e externos” e o movimento é o “deslocamento do corpo no espaço”. Para diminuir o impacto psicológico e fisiológicos foi sugerido estratégias para o estudo de forma diminuir as surpresas no palco bem como medidas para evitar problemas fisiológicos que venham atrapalhar o músico durante a apresentação da obra.

REFERÊNCIAS

- BORÉM, Fausto; RAY, Sonia. Pesquisa em performance musical no Brasil no século XXI: problemas, tendências e alternativas. **Anais do SIMPOM**, v. 2, n. 2, 2012.
- CERQUEIRA, Daniel Lemos. **Compêndio de pedagogia da performance musical**. São Luís: Ed. do Autor, 2011.
- CERQUEIRA, Daniel Lemos; ZORZAL, Ricieri Carlini; ÁVILA, Guilherme Augusto de. Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. **Per musi**, n. 26, p. 94-109, 2012.
- HARNONCOURT, Nikolaus. **O Discurso dos Sons: Caminhos para uma nova compreensão musical**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1988.
- HESKETH, José Luiz; COSTA, Maria TPM. Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, v. 20, n. 3, p. 59-68, 1980.
- KODAMA, Marcia Kazue. Tocando com concentração e emoção. São Paulo: Editora Som, 2008.
- LABOISSIÈRE, Marília. **Interpretação Musical: a Dimensão**. Annablume, 2007.
- LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação—ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.
- PROVOST, Richard. **The Art & Technique of Performance: Pre-concert Preparation, Programming & Programs, Publicity..** Guitar Solo Publ., 1994.
- RAY, Sonia. Considerações sobre o pânico de palco na preparação de uma performance musical. In: **Mentes em Música**. Ilari, B. e Araujo, R.C. (Orgs). Curitiba: Deartes, 2009. Pgs.158-178.
- SANTOS, Francisco Vanderlei Alves dos. **Memória, Motivação e Prática Deliberada Na Preparação à Performance Musical**. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Música - Habilitação Clarineta.) - Escola de Música e Artes Cênicas – EMAC - da Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2018.
- SILVA, Vander Luiz et al. ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DE PESSOAS: um estudo baseado em princípios

da Hierarquia de Necessidades de Maslow. **Revista Foco**, v. 10, n. 2, p. 148-166, 2017.

SINICO, Andre; WINTER, Leonardo L. Ansiedade na Performance Musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos. **Revista do Conservatório de Música**, n. 5, 2012.

SINICO, André; WINTER, Leonardo L. **Ansiedade na *performance* musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta**. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 239-264, jun. 2013.

OS ESPETÁCULOS LÍRICOS E A CONSTRUÇÃO DO GOSTO MUSICAL DAS ELITES DE SÃO LUÍS DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

João Costa Gouveia Neto

Curso de Música - Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, São Luís, MA

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED-UFPA, Belém, PA

Alexandre Guida Navarro

Coordenador do Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão - LARQ/UFMA, São Luís, MA

Programa de Pós-Graduação em História Social - PPGIS/UFMA, São Luís, MA

Cesar Augusto Castro

Departamento de Biblioteconomia - Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, MA

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED-UFPA, Belém, PA

RESUMO: Um dos requisitos para que uma cidade ostentasse o título de civilizada e moderna no século XIX era possuir um teatro. São Luís, capital da província do Maranhão, ganha o seu teatro em 1817. A partir de então, a maioria dos eventos culturais e cívicos realizados na província aconteciam no palco do Teatro São Luís. Nesse teatro as elites compareciam para verem e serem vistos pelos seus pares e pelos diferentes e também para aperfeiçoar seu gosto musical. Mas o gosto não era adquirido e depurado somente nas noites de espetáculo lírico, pois como

os jornais eram o principal veículo utilizado para a leitura e difusão dos romances e do conhecimento científico produzido contribuía para o refinamento das elites. Este estudo tem como objetivo analisar a importância que os espetáculos líricos realizados no teatro São Luís exerceram na consolidação e aprimoramento do refinamento da sociedade ludovicense, em especial de seus estratos mais elevados, visto que, naquele século XIX as elites queriam ser iguais à Paris. Para realizar o referido estudo analisamos as notícias veiculadas em mais de vinte jornais de diferentes tendências jornalísticas, e que apresentavam em suas páginas notícias relacionadas ao movimento cultural de São Luís. Assim, percebemos que as idas ao Teatro São Luís para assistir aos espetáculos líricos à moda europeia serviam para diferenciar os homens e as mulheres que ao teatro compareciam, e a apresentação de um repertório essencialmente lírico fizera com que as elites ao menos parecessem cultas, modernas, refinadas e letradas.

PALAVRAS-CHAVE: Espetáculos líricos. Teatro. São Luís. Século XIX.

THE LYRIC SPECTACLES AND THE
CONSTRUCTION OF THE MUSICAL TASTE
OF THE ELITES OF SAO LUIS OF THE
SECOND MIDDLE OF THE NINETEENTH
CENTURY

ABSTRACT: One of the requirements for a city boasts the title of civilized and modern in the nineteenth century was to have a theater. São Luís, the capital of Maranhão province, earns its large theater in 1817. Since then, the majority of cultural and civic events held in the province took place on the stage at the Theater São Luís. In this theater the elites make an appearance with the purpose to see and be seen by their peers and the different ones and also to refine his musical taste. But the taste was not acquired and cleared only on the nights of lyrical show, because as newspapers were the main vehicle used for reading and dissemination of novels and scientific knowledge produced, they contributed to the refinement of the elite. This study aims to analyze the lyrical performances performed at the São Luís Theater exercised in the consolidation and improvement of refining ludovicense society, especially its higher strata, as the nineteenth century elites wanted to be equal to Paris. To perform this study, we analyzed the news published over twenty newspapers of different journalistic trends, and had in their pages, related news about the cultural movement of São Luís. So, we realized that the frequency to São Luís Theater to watch the lyrics show based on the European fashion, served to differentiate the men and women who attended the theater, and the presentation of an essentially lyrical repertoire had made the elites at least seem educated, modern, refined and literate ones.

KEYWORDS: Lyric shows. Theater. São Luís. Century XIX.

1 | INTRODUÇÃO

São Luís, capital da província do Maranhão, nos idos da segunda metade do século XIX, estava imersa nas idéias de modernidade e civilidade que atravessavam o Atlântico nas bagagens e nas mentes dos jovens que iam estudar na Europa. Envolvidos como estavam nessas idéias de inovação, as elites queriam a todo custo construir nas províncias pequenos nichos de sociabilidades à moda europeia.

Voltando às suas cidades de origem, esses filhos das elites entravam em choque com a realidade completamente diferente da vivenciada em terras do velho mundo. A partir de então, passam a buscar alternativas para mudar essa situação pelo menos nos espaços onde teciam suas sociabilidades e desenvolviam seus negócios, pois “homens e mulheres modernos precisam aprender a aspirar à mudança: não apenas estar aptos a mudanças em sua vida pessoal e social, mas ir efetivamente em busca das mudanças, procurá-las de maneira ativa, levando-as adiante” (BERMAN, 1997, p.94).

As elites ludovicenses queriam inserir-se nesse ideário e para isso tentaram a todo custo retaliar as ações dos pobres da cidade com a criação dos códigos de posturas municipais e maquiar as práticas dos mais abastados da cidade que ainda estavam muito longe do almejado modelo francês de civilidade e modernidade. No entanto, os redatores dos jornais que eram, geralmente, os intelectuais que estavam repensando a sociedade a partir do modelo europeu, sendo, desse modo parte da sociedade letrada de São Luís naquela segunda metade do século XIX, reclamavam

da grande disparidade entre São Luís e Paris. Ávidos como estavam para mudar os hábitos da sociedade a qual pertenciam, esses estudiosos e intelectuais não conseguiam assimilar essas disparidades que eram e são normais quando se trata de homens e mulheres vivendo em sociedades diversas. Isso fica evidente na nota publicada no jornal A Flecha, em edição de 16 de dezembro de 1879:

Para calcularmos qual a distancia que separa o Maranhão de Paris, tomemos por base o som. Como muita gente não ignora, o som percorre 340 metros pouco mais ou menos por segundo no ar, na temperatura de 16 graós e sob a pressão de 76 centímetros. É fácil, pois saber a distancia em questão, se considerarmos que os Sinos de Corneville foram toados há mais de tres annos em Paris e só agora os ouvimos no Maranhão (p. 207).

Assim, através das vivências musicais, mais especificamente as que estavam relacionadas aos espetáculos líricos que eram realizados no Teatro da cidade de São Luís discutiremos, através das notícias veiculadas nos jornais, como os maranhenses tentavam se enquadrar nos ditames do gosto elegante europeu.

2 | DESENVOLVIMENTO

Um dos indicadores dessa civilidade almejada era a cidade ter um teatro, pois diferenciava do restante da sociedade os que o frequentassem e era símbolo de refinamento. Possuir um teatro era um dos requisitos que uma cidade deveria apresentar para ser considerada moderna, como escreve Berman (1997, p. 146), “os bulevares representam apenas uma parte do amplo sistema de planejamento urbano, que incluía mercados centrais, pontes, esgotos, fornecimento de água, a Ópera e outros monumentos culturais, uma ampla rede de parques”.

Essa “necessidade”, baseada numa mentalidade à moda europeia, que as cidades deveriam ter seu teatro, fora apresentada pelo governo português, ainda no século XVIII, momento em que o Marquês de Pombal, então primeiro ministro de D. José I, manda editar alvará “aconselhando” seus súditos a terem um estabelecimento desse tipo, como diz Marques (1970, p.595):

Por alvará de 17 de julho de 1771 aconselhou o governo da metrópole “o estabelecimento dos teatros públicos bem regulados, pois que deles resultava a todas as nações grande esplendor e utilidade, visto serem a escola, onde os povos aprendem as máximas sãs da política, da moral, do amor da pátria, do valor, do zelo e da fidelidade, com que devem ser aos soberanos”.

Tendo por base essa determinação da Coroa Portuguesa o teatro da capital da província do Maranhão, São Luís, começou a ser construído em 1815 por iniciativa do português Eleutério Lopes da Silva Varela, associado a Estevão Gonçalves Braga, e inaugurado, como nos diz Marques (1970, p.596):

Em 1817, já muito adiantado em suas obras, foi este edifício aberto com o nome de

União, recordando assim a união do Brasil com Portugal formando o Reino Unido. Foi no dia 1 de junho o primeiro espetáculo, representado por uma Companhia que Varela foi contratar em Lisboa, obtendo nessa ocasião do governo da metrópole o Aviso e 3 de setembro de 1817 concedendo a favor do teatro algumas loterias anuais [...].

É evidente que o Teatro inaugurado em São Luís em 1817 não tem a grandiosidade de alguns dos teatros construídos posteriormente, mesmo sendo rico em ornamentos em sua parte interna. De iniciativa particular os recursos financeiros não foram suficientes para maiores luxos e também o embate travado com a igreja, representada naquele momento pela Ordem Carmelita, após árdua batalha na justiça o árbitro da questão o padre João Antônio Teixeira Tezinho, condenou Varela e Braga a edificarem o teatro com a frente para a Rua do Sol.

Durante as pesquisas nos jornais, do referido período, as notícias relacionadas ao Teatro São Luís são constantes, pois no interior desse edifício eram realizados não só os espetáculos teatrais e musicais, como também a grande maioria das solenidades cívicas da província. Trabalhamos com a ideia de que o Teatro São Luís fora crucial para a efetivação do gosto teatral e musical e, principalmente, considerado sinônimo de refinamento, civilidade e modernidade que teoricamente a sociedade ludovicense apresentaria, pois como escreve Daou (2000, p.54):

O ritual de ir ao teatro oferecia à elite uma oportunidade de reconhecer a si mesma e aos comportamentos condizentes com as alterações por que a cidade e a sociedade passavam. Os frequentadores do teatro ao conferirem os gestos e trajés de cada um, nutriam a fantasia de civilização, de comunhão dos benefícios desta modernidade.

Os maranhenses tinham essa consciência da importância do teatro, no entanto, muitas vezes foram impedidos de frequentá-lo sob a ameaça de grande número de pessoas virem a óbito durante uma récita, devido ao estado precário do prédio. Apesar disso, o redator do jornal expõe sua preocupação se o teatro fosse fechado, pois ficariam sem diversão, como noticiou o Publicador Maranhense, na sua edição de 31 de agosto de 1850:

PUBLICAÇÕES A PEDIDO

[...]Não nos iludamos, o teatro ameaça desabar n'um momento, visto que por vezes ali tem acontecido; e só quem for míope é que não verá claramente a inclinação dos camarotes que é tão sensível que só a grande falta de divertimentos nesta cidade fazia com que o publico comparecesse ali – e arriscasse tão inconsideravelmente a sua existência.

E pois repetimos os nossos louvores a quem mandou fechar o teatro, porque d'est'arte, nos livrou de tão eminente risco. Resta agora que se cure de reparar convenientemente esse edifício para que possam continuar os espectáculos; o que nunca poderá ser se não daqui a 3 ou 4 anos !!... Mas daqui até lá em que nos divertiremos? ... Dicant Paduani.

Apesar do fechamento do Teatro, a diversão continuou a acontecer nos teatros

particulares mesmo sem as condições estruturais desejadas pelas elites. Após as reformas no prédio do dito Teatro, a música voltou a soar no São Luís através das companhias líricas que aportavam no Maranhão, como escreve Jansen (1974, p. 47- 48) “Depois das obras terminadas, a casa foi ocupada pela companhia dramática portuguesa de Antonio Luis Miró que era autor de óperas, óperas-cômicas, comedias [...], fora ensaiador de canto no Teatro São Carlos de Lisboa do qual era o primeiro pianista”.

Após a reabertura do Teatro em 1852, o mesmo passa a pertencer à província do Maranhão e é rebatizado de Teatro São Luís, como anuncia o jornal O Progresso, do dia 20 de março de 1852, sobre o espetáculo de reinauguração do teatro:

Chegou finalmente o dia 14 de março, tão ansiosamente suspirado pelos amadores das Belas-Artes, que em torno do edifício do teatro estacavam, sempre que passavam pela Rua do Sol, maldizendo do íntimo da alma a lentidão da obra, a demora da chegada dos artistas mandados contratar em Portugal, e por fim, a tardança do tempo em trazer-nos o dia 14 [...]. Chegou finalmente esse tão desejado dia! E o nosso teatro, mais pomposo e mais belo depois de crismado com o nome de São Luiz, abriu de par em par as suas portas, no meio do geral aplauso de uma população sôfrega de o ver ressurgir do pó a que o tinham desumanamente atirado. O concurso foi o mais numeroso e o mais lúcido que se tem visto; os camarotes, as platéias, as varandas e as torrinhas estavam apinhadas; a satisfação era geral. [...].

Os jornais publicavam quase semanalmente, quando havia alguma companhia lírica na cidade, anúncios dos espetáculos que estavam previstos, como veiculou o jornal O Globo de 1853, na edição que circulou em 21 de maio, o seguinte anúncio de récita:

Teatro Nacional de S. Luiz

15^a Recita da Assignatura

Domingo 22 de maio de 1853

Depois da execução de uma agradável simphonia, pela Orchestra, subirá a scena a muito interessante e jocoza Comedia em 3 actos, ornado de canto (Opera Comica) composição do bem conhecido litterato, o Sr. Luiz Carlos Martins Penna, author do Juiz de Paz da Roça, Dilettante, Inglez, Inglez Maquinista etc.etc. que tem por titulo: O NOVIÇO.

Muzica arranjada e instrumentada pelo Sr. Sergio Augusto Marinho.

O nome só do author da presente COMEDIA, é bastante para demonstrar o quanto é ella interessante e jocoza, e a empreza abstem-se de dar ao Publico a mais leve idéia della, para lhe não roubar o prazer da surpresa.

Terminará o expectaculo com a bem conhecida comedia em 1 acto – O INGLEZ MAQUINISTA.

Os bilhetes achão-se a venda como é costume.

Começará ás 7 horas e meia.

Maria de Lourdes Rabetti (2007) ao analisar a presença da música italiana na formação do teatro brasileiro, diz que foi grande a influência exercida pela música de cunho operístico vinda da Itália. O Imperador e sua esposa foram os principais incentivadores da ópera italiana e, por isso a “elite oficial, monárquica e burguesa,

com seus projetos e realizações espetaculares, por meio de mecenato direto e favorecimentos, na Itália e no Brasil, garantiu a vinda de importantes companhias líricas e de prosa italianas [...], com passagem obrigatória pela Corte do Rio de Janeiro” (RABETTI, 2007, p.71).

O Maranhão, leia-se São Luís, também seguia essa tendência nacional de amor pela ópera italiana. Assim, as companhias líricas italianas também apresentavam suas óperas no São Luís, como dá notícia o Diário do Maranhão, em 6 de novembro de 1857, de espetáculo dado pela Empresa Ramonda, no sábado dia 7 de novembro:

Representação extraordinária em benefício da 1ª bailarina absoluta
VIRGINIA ROMAGNOLI.

Logo que principiar a tocar a orquestra aparecerá um novo pano de boca, pintado pelos insignes cenógrafos Venere e Monticelli, em obsequio particularmente à beneficiada, representando uma bela vista desta cidade.

ÓPERA TROVADOR.

Finalizando com célebre dueto do 3º Ato.

No fim do 1º Ato terá lugar um novo passo a dois, a caráter, composto pela beneficiada.

LES DEBERDEURS

No fim do 2º Ato a beneficiada dançará o passo a caráter

A INGLESA

Em seguida a Sra.Maffei em obsequio a mesma cantará a cavatina da ópera

TRAVIATA

Música célebre do M. Verdi.

No fim do 3º Ato a beneficiada dançará o passo a caráter

GITANA

Com uma nova vista pintada pelo bem conhecido cenógrafo o Sr. Venere, em obsequio à mesma.

A beneficiada, penhorada extremosamente pelas tantas provas de benignidade e simpatia que o publico maranhense lhe tem compartilhado, espera neste dia ver coroado seus esforços, de que desde já ficará sumamente agradecida.

Principiará às 8 horas.

Quando se pensa em espetáculos teatrais, sejam eles de cunho operístico ou de cunho meramente musical, elege-se um repertório específico, como uma sinfonia, por exemplo, no caso de concerto sinfônico, ou uma ópera, se o espetáculo for lírico-dramático. No entanto, nos anúncios encontrados nos jornais oitocentistas de São Luís isso só ocorre em eventos particulares, nos quais um cantor, em benefício próprio, apresenta, por exemplo, peças de um determinado compositor. Geralmente, os espetáculos que eram oferecidos ao público maranhense eram bastante diversificados, como verificamos através dos anúncios citados anteriormente. Sobre essas programações ecléticas, escreve Jansen (1974, p. 53):

[...] Apresentava-se em uma só noite: o drama, a comédia séria ou brejeira, acompanhadas ou não de música e números de variedades; [...] A música, no caso, era um elemento suavizante e portanto, de certo modo, explicava a predileção pelos vários gêneros, conjuntamente.

As pessoas iam ao teatro para divertirem-se, por isso, não era interessante sair taciturno do espetáculo; alegria era o que os empresários das companhias líricas queriam ver nos semblantes dos espectadores na saída do teatro, pois isso lhes garantiria mais lucros, através do retorno desses homens e mulheres para divertirem-se e tecerem suas sociabilidades nas próximas récitas. Isto pode ser verificado pela nota que publicou o Jornal para Todos, em 22 de novembro de 1877: “Desde já pedimos ao Vicente que vá sempre adubando os seus espectáculos com algumas comedias chistosas, do seu variado repertório”. Mario Cacciaglia (1986) também fala sobre essa estratégia usada pelos empresários do teatro em apresentar sempre ao final do espetáculo um número cênico mais alegre após o desfecho, às vezes, trágico, do drama apresentado, pois, “Para aliviar o ânimo dos espectadores emocionados e perturbados pelo drama, que era o prato principal da noite, servia-se como sobremesa uma farsa. No Brasil, essas farsas eram quase todas portuguesas e tinham curta duração [...] (CACCIAGLIA, 1986, p. 47).

Tanto o drama quanto a comédia tinham a função de educar os homens e as mulheres que ao teatro compareciam nas noites de espetáculo. O primeiro organiza sua trama a partir de algum fato da realidade social, naquele momento ainda bastante influenciada pelas tendências europeias, já o segundo, procura educar através do castigo do riso (Cf. FLORES:1995) fazendo com que os espectadores visualizassem seus maus hábitos e, assim, pelo constrangimento, procurassem não os cometer novamente.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ópera foi incontestavelmente, no século XIX, predominante nos programas da grande maioria dos teatros do Brasil Imperial. No entanto devido ao grande desprendimento físico e principalmente intelectual que os cantores, instrumentistas e atores utilizavam nos meses de ensaio preparando o espetáculo e, após os vários dias de récitas, esses artistas precisavam de tempo para descansar e assim começar novamente a rotina de estudo das partituras, dos textos e, finalmente, dos ensaios gerais.

Como disséramos anteriormente, o teatro no século XIX era tido como o lugar onde as elites iriam para aprender a se adequarem aos modos burgueses de civilidade e modernidade. Para essas reuniões tidas como extremamente solenes, pois os homens e as mulheres que a elas compareciam se apresentavam com os últimos lançamentos da moda europeia que os comerciantes anunciavam nos jornais de São Luís e, como escreve Maurício Monteiro, o “conceito de gosto não se distanciou dos conceitos de civilidade etiqueta; ao contrário tornou-se um dos fortes tentáculos destas regras de comportamento e de boas maneiras - e tomou o seu significado a partir do goût francês” (MONTEIRO, 2008, p.70).

Todos esses artigos de luxo que os ludovicenses ostentavam através do seu vestuário, somados aos hábitos refinados e elegantes, não eram representativos se as pessoas que os portassem não apresentassem delicadeza nos gestos, elegância, pois o gosto:

[...]é o operador prático da transmutação das coisas em sinais distintos e distintivos, das distribuições contínuas em oposições descontínuas; ele faz com que as diferenças inscritas na ordem física dos corpos tenham acesso à ordem simbólica das distinções significantes. Transforma práticas objetivamente classificadas em que uma condição significa-se a si mesma – por seu intermédio – em práticas classificadoras, ou seja, em expressão simbólica da posição de classe, pelo fato de percebê-las em suas relações mutuas e em função de esquemas sociais de classificação (BOURDIEU, 2008, p.166).

Assim, através das constantes notícias veiculadas pelos jornais que circulavam em São Luís, capital da província do Maranhão, naquele presente, é possível depreender que apesar do repertório dos espetáculos serem variados, os que predominavam eram os de cunho lírico devido ao grande desejo que os ludovicenses tinham de estar no teatro e vivenciar durante os espetáculos os modos de vida europeia. Essa exibição de roupas, jóias e, principalmente, desejos tinham como palco o Teatro São Luís, por ser a única casa de espetáculos de grande porte que a cidade dispunha e por representar para as elites e os demais que se faziam presentes nesses espetáculos, sinal de refinamento para quem fosse visto no mesmo e, também, pelas oportunidades de tecer suas sociabilidades nas noites de récitas.

REFERÊNCIAS

Jornais

A FLECHA (1879-1880)

DIÁRIO DO MARANHÃO (1857)

O GLOBO (1852)

O PROGRESSO (1852)

PUBLICADOR MARANHENSE (1850)

JORNAL PARA TODOS (1877)

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

CACCIAGLIA, Mário. **Pequena história do teatro no Brasil** (quatro séculos de teatro no Brasil). Tradução Carla de Queiroz. São Paulo: Edusp, 1986.

DAOU, Ana Maria. **A belle époque amazônica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FLORES, Moacyr. **O negro na dramaturgia brasileira: 1838 – 1888**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

JANSEN, José. **Teatro no Maranhão**. Rio de Janeiro, [s.e.] 1974.

MONTEIRO, Maurício. **A construção do gosto: música e sociedade na Corte do Rio de Janeiro - 1808 - 1821**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

RABETTI, Maria de Lourdes. Presença musical italiana na formação do teatro brasileiro. In: **ArtCultura: Revista de História, Cultura e Arte**, v. 9, n. 15, 2007. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História. (p. 61 - 81).

PARA ALÉM DO SAMBA DA LEGITIMIDADE: SAMBISTAS FORA DO COMPASSO DO “ESTADO NOVO”

Adalberto Paranhos

Instituto de Ciências Sociais e Programa de Pós
Graduação em História

Pesquisador do CNPq – Universidade Federal de
Uberlândia – MG

RESUMO: O cerco do silêncio que a ditadura do “Estado Novo” montou em torno das práticas e discursos que pudessem destoar das normas então instituídas levou muita gente, por muito tempo, a acreditar no triunfo de um pretensão “coro da unanimidade nacional”. Trafegando na contramão dessa corrente, que estende seu alcance aos domínios da música popular, este texto procura levantar uma parte do véu que encobre manifestações que desafinaram o “coro dos contentes” durante o regime estado-novista. Seu foco são as vozes destoantes do samba produzido à época, apesar da férrea censura dos organismos oficiais (particularmente do DIP, Departamento de Imprensa e Propaganda). Sitiados pelas forças conservadoras, nem por isso todos os compositores populares se deixaram apanhar na rede do culto ao trabalho propagado pela ideologia governamental. Falas dissonantes repontaram aqui e ali, evidenciando que, por mais ditatorial ou supostamente totalitário que seja esse ou aquele regime, nunca se consegue calar por inteiro as dissidências ou as diferenças. E estas se expressam inclusive

nas representações das relações de gênero acolhidas na música popular.

PALAVRAS-CHAVE: “Estado Novo” – governo Getúlio Vargas – ideologia do trabalhismo – música popular – samba.

ABSTRACT: The siege of silence which the “Estado Novo” dictatorship set up around the practices and discourses that might clash with the established standards led many people for a long time to believe in the triumph of an alleged “chorus of national unanimity”. Traveling in the opposite direction of this thought, which extends its reach to the fields of popular music, this text attempts to lift a veil that covers part of the demonstrations that mistuned the “chorus of excited” during the “estado-novista” regime. It focuses on the dissonant voices of samba produced at the time, despite the hard censorship of government agencies (especially the DIP, Department of Press and Propaganda). Besieged by the forces of conservatism, not really all popular composers let themselves get on the network of the cult of work propagated by the government ideology. Dissonant lines were heard here and there, showing that as dictatorial or supposed totalitarian to be this or that scheme, you can never entirely shut the dissent or differences up. And even these are expressed in the representations of gender relations accepted in popular music.

KEYWORDS: “Estado Novo” – Getúlio Vargas government – work ideology – popular music – samba.

O Estado brasileiro, particularmente no pós-1930, roubou a cena histórica, sendo convertido, numa arraigada tradição intelectual, no grande sujeito da nossa história. É como se o foco de luz do pensamento nacional se projetasse em direção a esse protagonista sem igual, condenando os demais atores sociais a se recolher à função de coadjuvantes. Quanto aos trabalhadores e à massa da população, restaria resignar-se ante a condição de meros figurantes, engrossando as fileiras do coro. Não era este o espaço reservado na tragédia grega aos escravos, às mulheres, às crianças, aos velhos, aos mendigos e aos inválidos de uma maneira geral (NUN, 1983, p. 104-105)?

No caso da tradição brasileira à qual me refiro, o que surpreende, à primeira vista, é que seu leito seja suficientemente amplo para acolher contribuições de procedências as mais distintas, surgidas à direita e à esquerda do espectro político-ideológico nacional. (CHAUI, 1978, itens I e III). A luminosidade do Estado, nesse viés analítico, ofusca a presença de outros sujeitos sociais. A plateia sobe ao palco – quando sobe – sem rosto próprio ou desfigurada.

Com frequência a história se repete quando se abordam as relações entre o “Estado Novo”, o trabalhismo getulista e as classes trabalhadoras. O cerco do silêncio que se montou em torno das práticas e discursos que destoavam das normas instituídas levou muita gente, por muito tempo, a acreditar no triunfo de um pretensão “coro da unanimidade nacional” sob aquele regime de ordem-unida (PARANHOS, 2007, p. 207-214). No limite, seria o equivalente a dizer que a sociedade brasileira não passaria de simples câmara de eco da fala estatal, que, para impor-se, contou com o emprego, à larga, de um sem-número de meios de coerção e de produção de consenso.

O cenário musical não poderia, evidentemente, fugir à regra. A julgar por boa parcela dos escritos sobre a música popular industrializada no período estado-novista, os compositores populares teriam sido devidamente enquadrados nos novos códigos de comportamento, ao colocarem de lado o tradicional elogio à malandragem e entoarem o “samba da legitimidade” (PEDRO, 1980, cap. II). Numa palavra, eles teriam se deixado capturar na rede do culto ao trabalho.

Trafegando na contramão dessa corrente analítica, este texto procura levantar uma parte do véu que encobre manifestações que desafinaram o “coro dos contentes” durante o “Estado Novo”. Apoiada principalmente no DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), a ditadura estado-novista procurou instaurar um certo tipo de sociedade disciplinar, simultaneamente à fabricação de um determinado perfil identitário do trabalhador brasileiro dócil à dominação capitalista. Sua ação, via ideologia do trabalhismo, esteve longe, porém, de alcançar a unanimidade pretendida.

Quando não nos prendemos à superfície dos fatos, que inflaciona as aparências, e nos lançamos à investigação empírica da produção fonográfica dessa época, a situação muda de figura. Apesar da férrea censura do DIP, evidenciam-se, então, as “lutas de representações” que giram ao redor do trabalho e do trabalhador.

Se, de um lado, houve um número elevado de composições e compositores populares sintonizados com o regime estado-novista e a valorização do trabalho, de outro despontaram, como uma espécie de discurso alternativo, canções (sambas, em sua maioria) que traçaram linhas de fuga em relação à “palavra estatal”. Neste caso, pelo menos até 1943/1944, não nos deparamos, é óbvio, com a contestação aberta aos dogmas ideológicos oficiais. Nem por isso deixaram de circular socialmente imagens e concepções que puseram em movimento outros valores. Essa constatação equivale a um atestado de que, ao intervir discursivamente nos problemas vinculados ao mundo do trabalho, a área da música popular industrializada não se reduziu a mera caixa de ressonância do discurso hegemônico (PARANHOS, 2016). A partir daí ficam, no mínimo, abaladas algumas crenças generalizadas que ainda perduram acerca das relações Estado/música popular sob o “Estado Novo”.

Afasto-me, portanto, do campo dos consensos idealizados para pisar o chão que é próprio da vida na sociedade capitalista, marcada por conflitos que a atingem de ponta a ponta. Como frisou Chartier (1990, p. 17), “esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”.

1 | A HISTÓRIA VISTA COM OUTROS OLHOS

Gerar um “novo homem”, um cidadão modelar, ajustado aos princípios de cidadania incensados pelo “Estado Novo”, era tarefa prioritária do “Brasil Novo” que se tentava forjar (GOMES, 1982). Tornava-se imperioso espantar de uma vez por todas o fantasma da vadiagem ou da contestação ao sistema de trabalho reinante. Afinada por esse diapasão, a Constituição promulgada em 10 de novembro de 1937 assemelhava ociosidade a crime e prescrevia, no seu artigo 136, que “o trabalho é um dever social”. Já o artigo 139 capitulava a greve como “recurso antissocial”, ato delituoso passível de prisão por 3 a 18 meses, mais as penas acessórias cabíveis, conforme estipulava o artigo 165 do Código Penal.

O trabalho disciplinado era a régua por meio da qual se mediria o senso de responsabilidade social dos cidadãos, especialmente dos membros das classes populares. Mais do que isso, ele exprimiria parte do sentimento de gratidão que os trabalhadores deveriam cultivar, como reconhecimento da “outorga” da legislação social pelo “gênio do estadista” que presidia o Brasil. Afinal, como pregava um dos principais ideólogos do autoritarismo, ao reforçar o mito da doação, “com as leis trabalhistas de Getúlio Vargas, o trabalhador brasileiro sentiu pela primeira vez na

nossa história ser verdadeiramente um cidadão” (AMARAL, 1941, p. 116).

Acruzada antimalandragem, desencadeada pelo DIP de 1940 em diante, objetivou interromper a relação visceral que uniu, historicamente, o samba à malandragem. Essa ofensiva se conectava, aliás, a reações existentes no próprio *front* da música popular brasileira ao longo dos anos 30. Nele se faziam ouvir vários defensores da “higienização poética do samba” ou do “saneamento e regeneração temática” das canções populares (PARANHOS, 2016, cap. 2).

Com a entrada em ação do DIP, de fato apertaram-se os nós da camisa de força imposta aos compositores. Estes foram, por assim dizer, sitiados pelas forças conservadoras à frente do governo Vargas: seja prodigalizando favores, seja por intermédio da repressão e/ou censura, buscou-se, a qualquer custo, atraí-los para o terreno do oficialismo. Adentramos nos domínios da paráfrase. Esta, tal como nos sambas-exaltação, atua, fundamentalmente, como recurso argumentativo de reforço e celebração da identidade. Distingue-se, por consequência, de forma radical, da paródia, pois o procedimento parodístico sublinha a diferença, quando não institui a inversão.

Aparentemente, o esforço governamental foi bem-sucedido. Uma das mais destacadas estudiosas do período chega ao ponto de assegurar que “o DIP tinha um controle absoluto sobre tudo o que se relacionava à música popular” (GOMES, 1982, p. 159), bloqueando todos os canais por onde pudessem se insinuar discursos concorrentes. As coisas teriam se passado, efetivamente, desse jeito? Depois de ouvir centenas e centenas de gravações originais de discos 78 rpm lançados entre 1940/1945, concluí que essas afirmações taxativas sobre o monopólio do poder estatal precisam ser revistas. Trata-se de dar ouvidos ao “lado B” da história e explorar novos ângulos de visão do “Estado Novo”.

Uma observação preliminar se impõe. Para mim, que não me limito a trabalhar com o par antitético conformismo x resistência, os sambas aqui examinados não se caracterizam necessariamente como um contradiscurso. A maioria das gravações mencionadas destoa, no todo ou em parte, do coro estado-novista, sendo expressão concreta de modos de pensar e agir alternativos. Não têm, em geral, o claro propósito de contestar a ordem disciplinar estabelecida. Tais sambas estão, isso sim, impregnados de experiências vividas sob a lógica de outros valores e outras concepções presentes, em estado prático, nas vivências cotidianas dos sambistas. A meu ver, há, enfim, mais coisa entre o conformar-se e o resistir do que imagina a vã política.

Sem pretender negar a adesão espontânea, forçada ou interessada de muitos compositores populares à cantilena estado-novista, o que se percebe, em dezenas de registros fonográficos, é que, apesar dos pesares, o coro dos diferentes jamais deixou de se manifestar, de maneira mais ou menos sutil, conforme as circunstâncias.

Sutileza é o que não falta, por exemplo, na gravação de “Onde o céu azul é mais azul”, um samba-exaltação que canta “o meu Brasil grande e tão feliz”, onde se “trabalha muito pra sonhar depois”. Até aí nada de mais. O que nela impressiona, acima

de tudo, é a possibilidade da utilização da linguagem sonora como metalinguagem. Sem querer esgotar toda a gama de significados do arranjo do maestro Radamés Gnattali, destaco que ele parece desenhar um notável contraponto crítico ao teor nacionalista/ufanista da mensagem literal da composição, escrita segundo os moldes do figurino estado-novista. A introdução, na conjugação de metais, contrabaixo e bateria, soa às *big-bands* norte-americanas, com a pulsação do jazz *made in USA*. E por aí vai o arranjo cuja sonoridade, com a harmonização à base de um naipe de metais, nos transporta, em outros momentos, para um contexto rítmico-timbrístico de a1ém-Brasil, notadamente no final da execução, configurando como que um *approach* pré-tropicalista.

Logo se vê que, no trabalho com registros musicais, é necessário não nos tornarmos reféns da literalidade da canção. O que eu desejo enfatizar é que não basta nos atermos às letras das músicas. Antes, é indispensável nos darmos conta de que elas não têm existência autônoma na criação musical. Tanto que é importante atentar inclusive para o discurso musical pronunciado de forma não literal, ou seja, como um discurso nu de palavras que pode até entrar em choque com a expressão literal imediata de uma composição (PARANHOS, 2004).

“O amor regenera o malandro” serve como mais um exemplo. Neste samba, à semelhança de muitos outros dessa época, se diz que

Sou de opinião
De que todo malandro
Tem que se regenerar
Se compenetrar (e ainda mais: breque)
Que todo mundo deve ter
O seu trabalho para o amor merecer

A primeira impressão, entretanto, desfaz-se ao acompanharmos a *performance* dos intérpretes, Joel e Gaúcho, no fecho da segunda estrofe:

Regenerado
Ele pensa no amor
Mas pra merecer carinho
Tem que ser trabalhador (que horror!: breque)

O uso do breque a duas vozes – breque que, neste caso, é anunciador de distanciamento crítico – bota por terra todo o blablabá estado-novista que parecia haver contagiado a gravação.

Mais uma vez, abro um parêntesis para um aparte de natureza metodológica. Convém nos mantermos alertas para o fato de que uma canção não existe simplesmente no plano abstrato. Importa é o seu fazer-se, a formatação que recebe ao ser interpretada/reinterpretada. Nessa perspectiva, entendo que interpretar é também compor, porque quem interpreta decompõe e recompõe uma composição, podendo

investi-la de sentidos não imaginados ou mesmo deliberadamente não pretendidos pelo seu autor. Daí o perigo de tomar abstratamente uma canção, resumida à peça fria da letra ou da partitura. Sua realização sonora, do arranjo à interpretação vocal, tudo é portador de sentidos (PARANHOS, 2004). Por essa razão Zumthor (2001, p. 228) conclui que “o intérprete [...] significa”.

É o que se verifica em “O amor regenera o malandro”. Quem analisá-la ao pé da letra, ou melhor, quem se der apenas à tarefa de pesquisar as revistas de modinhas, nas quais se publicavam letras das canções populares, irá se fixar no acessório e não apreenderá o principal de sua gravação. Restringir a análise de uma música exclusivamente à sua letra resulta no rebaixamento da canção – por definição, uma obra musical revestida de letra – a mero documento escrito, amesquinhando seu campo de significações e esvaziando-o de sonoridade. Não é suficiente sequer o acesso à partitura. No caso desse samba, ela nada mais faz do que estampar a letra da composição, sem os breques que lhe foram posteriormente incorporados. Obviamente, o último breque não constava da letra submetida ao crivo da censura.

Malandramente, a interpretação de Joel e Gaúcho se embala num balanço de cabo a rabo. E eles, com o caco que introduzem, quebram a aparente harmonia estabelecida na letra, subvertendo seu conteúdo original. Comportamento, por sinal, tipicamente malandro, como salientam Gilberto Vasconcellos e Matinas Suzuki Jr. (1984, p. 520): há a aparente aceitação das regras instituídas como estratégia de sobrevivência.

O verbo malandrar era conjugado em atos por muitos outros personagens da música popular brasileira. Alguns deles habitavam o mundo do compositor Assis Valente, mulato de origem humilde, que dividia seu tempo entre a arte de fazer prótese dentária e a arte de compor. “Recenseamento” ilustra, à perfeição, os dribles aplicados na censura.

Cronista musical do cotidiano, Assis Valente se aproveita de um assunto que figurava na ordem do dia, o censo de 1940. Narra a subida ao morro do bisbilhoteiro agente recenseador que quis tirar a limpo toda a vida de um casal não casado e, entre outras coisas, “perguntou se meu moreno era decente/ e se era do batente/ ou era da folia”. Diante dessa interpelação, a mulher, que se declara “obediente a tudo que é da lei”, foi logo se explicando:

O meu moreno é brasileiro
É fuzileiro
E é quem sai com a bandeira
Do seu batalhão...
A nossa casa não tem nada de grandeza
Mas vivemos na pobreza
Sem dever tostão
Tem um pandeiro, tem cuíca e um tamborim
Um reco-reco, um cavaquinho

O arremate é digno do mestre Assis Valente:

Fiquei pensando
E comecei a descrever
Tudo, tudo de valor
Que meu Brasil me deu...
Um céu azul, um Pão de Açúcar sem farelo
Um pano verde-amarelo
Tudo isso é meu!
Tem feriado que pra mim vale fortuna...

Eis uma obra que, parecendo reproduzir o discurso dominante do “Brasil grande e trabalhador” dos apologistas do “Estado Novo”, desmonta com perspicácia os argumentos oficiais, salpicando de ironia a fala da mulher que responde ao funcionário que a entrevista. Seu “moreno”, ao que tudo indica, nem de longe poderia ser catalogado no exército regular de “trabalhadores do Brasil”, ele que seria talvez porta-bandeira (ou melhor, mestre-sala) de escola de samba. No barraco em que moravam, faltava tudo – imagem que contrasta com a do “Brasil novo” vomitada pela propaganda governamental. Tudo, em termos: não faltavam os apetrechos reclamados pelo samba. Afinal de contas, o que o “Estado Novo” lhes dera? O azul do céu, um cartão-postal (o Pão de Açúcar, ainda por cima sem farelo)) uma bandeira (apequenada na menção a um releu “pano verde-amarelo”). Além do mais, a louvação aos feriados entra em franca contradição com a idealização do trabalho que ganhava força naqueles dias,

No entanto, a mulher, à primeira vista, era toda felicidade. Ora, como vimos, nos códigos da malandragem fingir é fundamental, ou por outra, a arte da dissimulação é ponto de honra. Por isso, não é sinal de inteligência oferecer-se como caça ao caçador. Noel Rosa e Ismael Silva, que entendiam do riscado, já não tinham advertido, em “Escola de malandro”, que “fingindo é que se leva vantagem/ isso, sim, é que é malandragem”? Nessas circunstâncias, Assis Valente demonstra, com habilidade, como discurso e contradiscurso podem se entrecruzar, extraindo daí um resultado que se choca com a pregação do governo Vargas. Detalhe que não é desprovido de maior significação: “Recenseamento” é um samba-choro, e o acompanhamento cria uma atmosfera musical típica das gafieiras...

Houve, contudo, quem foi direto e reto ao mundo das agruras do trabalhador. Sem maquiar o seu dia a dia, Ciro de Souza, sambista de Vila Isabel, descreve a “Vida apertada” de um estivador:

Meu Deus, que vida apertada
Trabalho, não tenho nada
Vivo num martírio sem igual

A vida não tem encanto
Para quem padece tanto
Desse jeito eu acabo mal

E ele prossegue, na segunda parte:

Ser pobre não é defeito
Mas é infelicidade
Nem sequer tenho direito
De gozar a mocidade

Saio tarde do trabalho
Chego em casa semimorto
Pois enfrento uma estiva
Todo dia lá no 2
No cais do porto
(Tadinho de mim: breque)

Estamos, aqui, como em outras composições da época, bastante longe da assimilação dos princípios trabalhistas de enaltecimento do trabalho. Tudo se opõe à visão do reino dos céus que teria baixado à terra pelas mãos de Getúlio Vargas. Nada remete à grandeza e à grandiloquência que o regime exalava. Até nos aspectos estritamente musicais é possível atentar para isso. O acompanhamento, ao contrário dos adornos orquestrais que vestiam os sambas-exaltação, é confiado a um conjunto regional. Ele é todo balanceado, entrecortado por breques, desde o seu início, com um breque ao piano. O tom mais coloquial do cantor Ciro Monteiro se diferencia, claramente, do estilo de interpretação mais empostado de um Francisco Alves, como, por exemplo, em “Onde o céu azul é mais azul”.

Sob esse prisma, como já ressaltou Santuza Cambraia Naves (1998, p. 66-141), modernismo e música popular se davam as mãos, mesmo que por vias transversas. Nela impera, intuitivamente, a “estética da simplicidade” – que a aproxima do modernismo literário de Oswald de Andrade, de Mário de Andrade e de Manuel Bandeira –, em contraposição à “estética da monumentalidade” que recheia o projeto musical modernista de um Villa-Lobos. E mais: se, no rastro da Semana de Arte Moderna (1986, p. 131), associarmos o modernismo, entre outras características, ao “esforço por tematizar aspectos da vida moderna”, implicando a “valorização do prosaico da vida e da descrição do cotidiano real”, estreitam-se, sem dúvida, as suas relações com a música popular brasileira. Realisticamente, “Vida apertada” elabora uma rima de pé quebrado: trabalho, nessa canção, rima com martírio e miserê.

Realismo e sonho caminham juntos, por outro lado, no samba de breque “Acertei no milhar”, de Wilson Batista, sambista que jamais revelou a menor inclinação pelo trabalho regular. Qual o primeiro pensamento que ocorre ao personagem da música, um “vagolino” que tira a sorte grande no jogo do bicho?

Etelvina, minha filha!
Acertei no milhar
Ganhei 500 contos
Não vou mais trabalhar

Eufórico, ele começa a fazer planos mirabolantes, inclusive de “comprar um avião azul/ para percorrer a América do Sul”. Porém, de repente, não mais que de repente, soou o despertador e “Etelvina me chamou:/ está na hora do batente/ [...] Foi um sonho, minha gente”. Escoou-se o momento do sonho, e a realidade cobrava os seus direitos. A moral da história atropela as formulações habituais que justificam a dominação social e as desigualdades de classe: como regra geral, a ascensão social pela via do trabalho tem muito de quimera.

2 | ROSÁRIO DE LAMENTAÇÕES

Uma enxurrada de críticas à malandragem atingia em cheio as trincheiras da música popular brasileira durante o “Estado Novo”. A “boêmia improdutiva” estava na berlinda. Não era sem quê nem por quê: com base nos dispositivos constitucionais, o ditador Getúlio Vargas (1943, s./n.) proclamaria, de novo, nas festividades do primeiro de maio de 1943, que “a ociosidade deve ser considerada crime contra o interesse coletivo”. Mesmo assim, de maneira enviesada que fosse, tipos que viviam mais ou menos à margem do trabalho continuavam a aparecer em muitas composições.

É impressionante o número de canções que viram muros de lamentação de mulheres insatisfeitas com seus parceiros sanguessugas. Compostas, normalmente, por homens e cantadas por mulheres, tais músicas, apesar da dubiedade de interpretações que possam sugerir, não deixavam de retratar a sobrevivência de figuras masculinas que voltavam as costas ao trabalho.

“Não admito”, com Aurora Miranda, vai nessa direção. Enfezada, a personagem feminina desse samba não estava para muita prosa:

Eu digo e repito
Que não acredito
Que você tenha coragem
De usar malandragem
Pra meu dinheiro tomar

E dispara, a seguir, sua sentença de condenação:

Se quiser vá trabalhar, oi
Vá pedir emprego na pedreira
Que eu não estou disposta
A viver dessa maneira
Você quer levar a vida

Tocando viola de papo pro ar
E eu me mato no trabalho
Pra você gozar

Outra mulher inconformada põe a boca no mundo em *Inimigo do Batente*, samba interpretado por Dircinha Batista. Assinada por Wilson Batista e Germano Augusto (malandro cujas façanhas ficaram famosas, por apoderar-se, com golpes astúcia ou na marra, de composições alheias), essa canção desfia as queixas de uma lavadeira, cansada de sofrer no “lesco-lesco, me acabando”:

Eu já não posso mais
A minha vida não é brincadeira
É, estou me desmilinguindo
Igual a sabão na mão da lavadeira

Mais uma vez, ficamos frente a frente com um “artista” chegado às artes & manhas:

Ele diz que é poeta
Ele tem muita bossa
E compôs um samba
E quer abafar (é de amargar!: breque)
Não posso mais
Em nome da forra
Vou desguiar

Paciência tem limite:

Se eu lhe arranjo trabalho
Ele vai de manhã
De tarde pede a conta
Eu já estou cansada de dar
Murro em faca de ponta
Ele disse pra mim
Que está esperando ser presidente
Tira patente do sindicato
Dos inimigos do batente

Para além daquilo que, nesse samba, quase fala por si, há um aspecto bastante significativo. Apela-se para o uso de gírias, nascidas do linguajar da gente simples ou nas rodas da malandragem, o que atesta a maior proximidade de certos gêneros de música popular com “o brasileiro falado” do que com “o português escrito” (ANDRADE, s./d., p. 115). É como se estivéssemos anos-luz distantes dos sambas-exaltação contemporâneos, com seu carro-chefe, “Aquarela do Brasil”, dominado pelo tom oficioso, altissonante e pelo culto a expressões empoladas, ao celebrar a

“merencória luz da lua”, construção tão ao gosto dos “zeladores de gramatiquices” e dos “perseguidores de letristas da música popular”, como lembra Marques Rebelo.

Eu poderia multiplicar à vontade os exemplos de tipos malandros que despontaram, aqui e ali, em gravações lançadas entre 1940 e 1945, sob o reinado do DIP. “Já que está deixa ficar”, de Assis Valente, com os Anjos do Inferno, “Não vou pra casa”, de Antonio Almeida e Roberto Ribeiro, com Joel e Gaúcho, “Quem gostar de mim” de Dunga, com Ciro Monteiro, “Batatas fritas”, de Ciro de Souza e Augusto Garcez, com Aurora Miranda, e “Fez bobagem”, de Assis Valente, com Araci de Almeida, são apenas mais alguns. Prefiro, agora, a atacar a questão pelo avesso.

Que não se pense na representação das relações de gênero na música popular brasileira tão somente sob a ótica da vitimização das mulheres, se bem que as já mencionadas não fossem umas “pobres coitadas” dispostas a “padecer no paraíso”. Essa seria uma imagem unilateral, desfocada. Quando ajustamos as lentes para enxergar melhor, por meio das canções, a realidade social em movimento, a visão que recolhemos nos mostra também mulheres quebrando algumas cadeias dos padrões de comportamento instituídos (PARANHOS, 2013).

Aliás, é interessante constatar que a música popular foi e é um campo propício à expressão – dissimulada ou real, pouco importa analisar neste momento – da fragilidade do “sexo forte” (OLIVEN, 1987). As lamúrias, as queixas, as dores de corno encontraram nela, de fato, um solo fértil. “Oh! Seu Oscar”, embora gravada no segundo semestre de 1939, ilustra bem o que digo. Com um adendo precioso: mais do que um estrondoso sucesso do carnaval de 1940, foi a composição vencedora do concurso de sambas carnavalescos patrocinado pelo DIP, no Rio de Janeiro.

Do que trata esse samba? Seu Oscar, “cansado do trabalho”, mal chega em casa, a vizinha lhe entrega um bilhete escrito pela mulher dele. E “o bilhete assim dizia: / “não posso mais/ eu quero é viver na orgia!” Diante do fato consumado, ele se desmancha em lamentações, inconsolável, na segunda parte da canção:

Fiz tudo para ver seu bem-estar
Até no cais do porto eu fui parar
Martirizando o meu corpo noite e dia
Mas tudo em vão, ela é da orgia

Essa mulher e outras tantas que caíam na folia, com uma vida relativamente liberada das amarras convencionais, não eram, em hipótese alguma, compatíveis com a imagem idealizada pelo ministro do Trabalho Marcondes Filho (1943, p. 51-55), ao exaltar “a senhora do lar proletário”. Muito menos se afinavam com o misto de esposa ideal e real concebida pelo jurista Cesarino Jr. (1942), de acordo com as “tradições virtuosas das matronas brasileiras”. Essas mulheres “do barulho”, “do balacobaco”, infelicitavam a vida dos seus parceiros: trocavam, com facilidade, as prendas domésticas pela gandaia, como se ouve em “Madalena”, de Bide e Marçal, com os Anjos do Inferno, e os irritavam profundamente, como se nota em “Acabou a

sopa”, de Geraldo Pereira e Augusto Garcez, com Ciro Monteiro.

Detalhe relevante que sugere uma relativa ressignificação da mensagem musicada quando da gravação de “Oh! Seu Oscar”: a palavra orgia é repetida nove vezes; os versos finais da primeira parte (“Não posso mais/ eu quero é viver na orgia”) são reiterados nada menos que sete vezes e assumem, sem dúvida, a condição de versos-chave da composição, servindo igualmente como desfecho da gravação. Com certeza foram os versos que, no calor do carnaval, mais empolgaram os foliões.

Paralelamente, vale outro registro. O homem, no seu desconsolo, insiste em afirmar que “até no cais do porto eu fui parar/ martirizando o meu corpo noite e dia”. De novo, o trabalho, em completo descompasso com a ideologia do trabalhismo, é encarado e vivido como martírio, um duro fardo a ser suportado. Isso sem contar que o trabalhador é indiretamente convertido em otário, dando duro no batente ao mesmo tempo em que sua mulher corre para a orgia.

Fora da linha

Cabe, aqui, uma última palavra sobre outras temáticas de que se ocuparão os compositores populares entre 1940-1945, em particular a guerra e o racionamento (de água, farinha, trigo, gasolina). Críticas indiretas bem-humoradas às vezes funcionaram como mote para que se exprimisse a insatisfação com o rumo que tomavam as coisas.

Por fim, se nos desprendermos da análise que privilegia as letras das canções, estaremos aptos para perceber que, no terreno mais especificamente musical, emitiam-se sinais sugestivos. Aponto dois exemplos. Por essa época, temos o grande pique criativo de Geraldo Pereira, com seu samba que já foi identificado à tradução musical do andar malandro, posteriormente redescoberto por João Gilberto, nos anos de ouro da Bossa Nova.

Nesse período, o “samba” e a “batucada”, como “gêneros musicais” assim rotulados nos selos dos discos, serão trazidos para o mesmo campo semântico, feitos sinônimos, eles que se confundirão em inúmeras composições/gravações. Batucada, por sinal, ganhará corpo, formalmente, como um “gênero” muito expressivo na primeira metade da década de 40 (jamais se gravaram tantas composições sob essa rubrica quanto naquela época, conforme SANTOS et. al., 1982), para desagrado de uma parcela de intelectuais estado-novistas que defendiam a necessidade de um combate, sem tréguas, a favor da “regeneração social do samba” (VICENTE, 1996).

Essa cruzada, impulsionada por propósitos “educativos” e ‘civilizadores’, propunha-se livrar o samba de tudo que cheirasse a manifestações primitivas, a desregramentos da sensualidade e a batucada da ralé do morro. O samba era, portanto, algo a ser domado e, mais que isso, atraído para o raio de influência governamental (CULTURA POLÍTICA, 1941-1945). Vê-se que nem tudo correu às mil maravilhas, tal como imaginado por esses elitistas defensores da ditadura.

Mal findara o “Estado Novo”, com a deposição de Getúlio Vargas, o carnaval de 1946 como que faria, metaforicamente, um acerto de contas com a ideologia do trabalhismo que fora propagada aos quatro cantos do Brasil. Ele emplacaria no Rio de Janeiro um sucesso retumbante, o samba “Trabalhar, eu não”. Nesta canção – que seria também entoada pelos trabalhadores do porto de Santos durante uma greve de 1946, quando de seu enfrentamento com a “polícia democrática” do governo Dutra – se continuava a protestar contra a distribuição brutalmente desigual dos ganhos gerados pelo trabalho na sociedade capitalista. Seus versos dispensam comentários:

Eu trabalho como um louco
Até fiz calo na mão
O meu patrão ficou rico
E eu pobre sem tostão
Foi por isso que agora
Eu mudei de opinião
Trabalhar, eu não, eu não!
Trabalhar, eu não, eu não!
Trabalhar, eu não!

REFERÊNCIAS

AMARAL, Azevedo. *Getúlio Vargas, estadista*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1941.

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. São Paulo: Círculo do Livro, s./d. (ed. orig.: 1928).

CESARINO JR., A. F. A família como objeto do direito social. *Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio*, n. 105, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, n. 99, nov. 1942.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa-Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHAUÍ, Marilena. Apontamentos para uma crítica da Ação Integralista Brasileira. In: CHAUÍ, Marilena e FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: Cedec/Paz e Terra, 1978.

CULTURA POLÍTICA. Rio de Janeiro, 1941-1945.

GOMES, Ângela Maria de Castro. A construção do homem novo: o trabalhador brasileiro. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi, VELLOSO, Mônica Pimenta e GOMES, Ângela Maria de Castro. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARCONDES FILHO. *Trabalhadores do Brasil!* Rio de Janeiro: Revista Judiciária, 1943.

NAVES, Santuza Cambraia. *O violão azul: modernismo e música popular*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

NUN, José. A rebelião do coro. *Desvios*, n. 2, São Paulo, ago. 1983.

OLIVEN, Ruben George. A mulher faz e desfaz o homem. *Ciência Hoje*. Rio de Janeiro, v. 2, n.

376,1987.

PARANHOS, Adalberto. A música popular e a dança dos sentidos: distintas faces do mesmo. *ArtCultura*, n. 9, Uberlândia, jul.-dez. 2004.

_____. *O roubo da fala: origens da ideologia do trabalhismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Além das amélias: música popular e relações de gênero sob o “Estado Novo”. *ArtCultura: Revista de História, Cultura e Arte*, v. 15, n. 27, jul.-dez. 2013.

_____. *Os desafinados: sambas e bambas no “Estado Novo”*. São Paulo: Intermeios/CNPq/Fapemig, 2016.

PEDRO, Antonio (TOTA). *Samba da legitimidade*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP) –, São Paulo, 1980.

REBELO, Marques. *A mudança* (segundo tomo de O espelho partido). 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

SANT’ANNA, Affonso Romano de. *Música popular e moderna poesia brasileira*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Alcino, BARBALHO, Gracio, SEVERIANO, Jairo e AZEVEDO, M. A. de (Nirez). *Discografia brasileira 78 rpm*. Rio de Janeiro: Funarte, 1982, vs. 2 e 3.

VARGAS, Getúlio. *Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio*, n. 105, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, maio 1943, s./n.

VASCONCELLOS, Gilberto e SUZUKI JR., Matinas. A malandragem e a formação da música popular brasileira. In: FAUSTO, Boris (dir.). *História geral da civilização brasileira - III - O Brasil republicano (Economia e cultura – 1930/1964)*. São Paulo: Difel, 1984.

VICENTE, Eduardo. Música popular e produção intelectual nos anos 40. *Cadernos de Sociologia*, n. 2, Campinas, jul.-dez. 1996.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

REFERÊNCIAS DISCOGRÁFICAS

“Acertei no milhar” (Wilson Batista e Geraldo Pereira), Moreira da Silva. 78 rpm Odeon, 1940.

“Aquarela do Brasil” (Ari Barroso), Francisco Alves. 78 rpm Odeon, 1939.

“Escola de malandro” (Orlando Luiz Machado, Noel Rosa e Ismael Silva), Noel Rosa e Ismael Silva. 78 rpm, Odeon, 1932.

“Inimigo do batente” (Wilson Batista e Germano Augusto), Dircinha Batista. 78 rpm Odeon, 1940.

“Não admito” (Ciro de Souza e Augusto Garcez), Aurora Miranda. 78 rpm Victor, 1940.

“O amor regenera o malandro” (Sebastião Figueiredo), Joel e Gaúcho. 78 rpm Columbia, 1940.

“Onde o céu azul é mais azul” (João de Barro, Alberto Ribeiro e Alcir Pires Vermelho), Francisco Alves. 78 rpm Columbia, 1940.

“Oh! Seu Oscar” (Ataulfo Alves e Wilson Batista), Ciro Monteiro. 78 rpm Victor, 1939.

“Recenseamento” (Assis Valente), Carmen Miranda. 78 rpm Odeon, 1940.

“Trabalhar, eu não” (Almeidinha), Joel de Almeida. 78 rpm Odeon 1946.

“Vida apertada” (Ciro de Souza), Ciro Monteiro. 78 rpm Victor, 1940.

QUESTÕES RELATIVAS À PRESERVAÇÃO DOS MÉTODOS CONSTRUTIVOS UTILIZADOS PELO ARTISTA ARTHUR BISPO DO ROSÁRIO

Vanessa Magalhães Pinto

Programa de Pós-graduação em Artes Visuais
Linha de pesquisa História e crítica da arte
Escola de Belas Artes - Universidade Federal do
Rio de Janeiro
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

RESUMO: Os métodos construtivos utilizados pelo artista Arthur Bispo do Rosário para a elaboração de suas obras ocasionaram suscetibilidades à dissociação e à perda de objetos e de materiais aplicados como componentes estruturais. As vulnerabilidades que o conjunto de obras de Arthur Bispo do Rosário apresentam são potencializadas pela precariedade dos materiais e das técnicas que compõem as obras e também pela complexidade do modo como esses materiais foram organizados pelo artista em suas composições. A utilização de objetos de uso cotidiano e de refugo associados entre si em acumulações, em sobreposições e em composições diversas suscita algumas questões relevantes para as práticas de conservação-restauração. Diante desses aspectos do acervo, reconhece-se que a identificação, análise e registro dos procedimentos, técnicas, materiais e soluções utilizados por Arthur Bispo do Rosário na construção de seus trabalhos requer uma observação criteriosa e distintiva.

O presente estudo evidencia que as diferentes interpretações acerca dessas características construtivas podem conduzir a práticas discrepantes no âmbito da preservação.

PALAVRAS-CHAVE: Arthur Bispo do Rosário; Preservação; Métodos construtivos; Documentação; Conservação-restauração.

CONSERVATION ISSUES OF THE METHODS OF CONSTRUCTION USED BY ARTIST ARTHUR BISPO DO ROSÁRIO

ABSTRACT: The methods of construction adopted by the artist Arthur Bispo do Rosário for the elaboration of his art pieces caused dissociation and loss of objects and materials applied as elements of art and structural unity. Vulnerabilities presented by Arthur Bispo do Rosário's set of works are potentiated by the precariousness of the materials and techniques used and also by the complexity of how these materials were organized by the artist in his compositions. The use of everyday objects and waste in accumulations, overlaps and various compositions raises relevant issues regarding conservation-restoration techniques and practices. Considering these important aspects of the collection it is recognized that the identification, analysis and record of the procedures, techniques, materials and resources used by Arthur Bispo do Rosário in

the making of his works requires careful and distinctive observation. The present study substantiate that different interpretations about these particular methods of construction may lead to discrepant practices in the field of art conservation.

KEYWORDS: Arthur Bispo do Rosário; Conservation; Methods of construction; Documentation; Conservation-restoration.

1 | INTRODUÇÃO

Arthur Bispo do Rosário produziu a maior parte de suas obras dentro da instituição psiquiátrica Colônia Juliano Moreira, localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro (RJ), em Jacarepaguá, entre os anos de 1964 e 1989. O artista, nesse período, coletou materiais de refugo, descosturou uniformes fornecidos pela instituição psiquiátrica aos internos para obter linhas, se apropriou de objetos presentes em seu cotidiano e se articulou dentro de suas limitações enquanto paciente da Colônia Juliano Moreira para conseguir os materiais necessários à construção de suas obras. Ao longo do processo de produção, manteve seu acervo reunido e armazenado dentro de um dos pavilhões do hospital psiquiátrico. Arthur Bispo do Rosário não se considerava artista e sua produção artística foi desencadeada e norteadada sob um viés místico em que se dizia destinado a cumprir uma missão na Terra – conjuntura que não impossibilitou que seus trabalhos plásticos fossem qualificados como arte. Atualmente, o Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea, instalado nos territórios da antiga Colônia Juliano Moreira, responsabiliza-se pela preservação e circulação das obras do artista.

Os desafios que as obras de arte modernas e contemporâneas apresentam no contexto museológico, decorrentes da necessidade de documentação, armazenamento, (re)exibição e de execução de ações de conservação-restauração, segundo Sehn (2014, pp. 85-89), estimularam discussões que se iniciaram na década de 1970, com a realização, por exemplo, da conferência internacional *Council of Museums – ICOM* – de 1972 e ganharam maior impulso na década de 1990, resultando em publicações como *From Marble to Chocolate* (1995), *Modern Art: Who Cares?* (1997) e *Mortality Imortality? The Legacy of 20th Century Art* (1999). Projetos de pesquisa como o INCCA (*International Network for Conservation of Contemporary Art*) e o *Inside Installation. Preservation and Presentation of Installation Art* são alguns dos desdobramentos desse período, originados a partir do simpósio *Modern Art: Who Cares?*

Abordando também as problemáticas atuais do campo da preservação, Salvador Muñoz Viñas, em *Teoría contemporánea de la Restauración* (2003), apresenta uma perspectiva crítica sobre os conceitos canônicos da área. Concepções acerca da preservação de arte contemporânea também foram apresentadas por outros autores, entre eles Hiltrud Schinzel, em seu livro *Touching Vision* (2004), no qual a autora reúne ensaios em que relaciona a prática da restauração com questões filosóficas e

estéticas da arte contemporânea, como Santabárbara Morera (2014, p. 12) analisa. Entre as referências que propõem procedimentos para a preservação de obras de arte modernas e contemporâneas pode-se citar a metodologia *The Decision-Making Model for the Conservation and Restoration of Modern and Contemporary Art* (1999), desenvolvida pela *Foundation for the Conservation of Contemporary Art* (SBMK) e pelo *Netherlands Institute for Cultural Heritage* (ICN). Essa metodologia é composta por um diagrama que apresenta etapas para a elaboração de propostas de conservação de acordo com a especificidade de cada obra, sugerindo algumas questões que devem ser suscitadas para solucionar os impasses que podem ocorrer ao se trabalhar com a preservação desses acervos.

Ainda que as obras de Arthur Bispo do Rosário apresentem questões ímpares dentro da temática da conservação de obras de arte modernas e contemporâneas, principalmente por se tratar de um acervo que também apresenta problemáticas semelhantes às aquelas que surgem quando se trabalha com a preservação de coleções antropológicas, as referências mencionadas tornaram-se ponto de partida para as reflexões apresentadas neste estudo por trazerem a avaliação da condição da materialidade e do índice de interferência dos danos levando em consideração fatores estéticos e históricos, avaliando também questões relacionadas à funcionalidade e à importância ou não da autenticidade dos componentes.

Assim, o estudo de parâmetros e de técnicas para a preservação de acervos contemporâneos tem-se desenvolvido ao longo das últimas décadas, apresentando novas perspectivas teóricas, novos métodos de documentação e novos instrumentos para a conservação-restauração de obras desse segmento.

2 | SUPORTES E ESTRUTURAS DE SUSTENTAÇÃO

O conjunto de obras de Arthur Bispo do Rosário apresenta alguns padrões estruturais no que se refere à forma como os materiais de sustentação foram trabalhados pelo artista para compor as estruturas utilizadas como base e suporte de cada obra. Neste estudo, as estruturas de sustentação e de suporte correspondem aos sistemas construtivos utilizados como componentes essenciais para a sustentação estrutural de cada trabalho. Refere-se, portanto, aos componentes responsáveis por fornecerem as bases para a inserção dos demais materiais e objetos que compõem as obras. Essas estruturas são fundamentais para a integridade dos trabalhos, tendo em vista que a deterioração desses componentes poderá ocasionar, na maioria dos casos, a perda da capacidade de sustentação da obra como um todo.

As estruturas de sustentação das obras de Arthur Bispo do Rosário consistem em materiais de uso cotidiano que foram coletados e apropriados pelo artista. Ou seja, não se trata de materiais produzidos pelo próprio artista e também não foram fabricados originalmente com a função de serem materiais destinados ao trabalho

artístico. Por isso, muitas vezes, apresentam características provenientes do processo de fabricação do objeto original do qual faziam parte ou do percurso anterior até chegar às mãos de Bispo do Rosário. Assim, os materiais também podem apresentar intervenções realizadas ao longo desse percurso de existência dos objetos, ocorridas anteriormente ao momento em que foram selecionados pelo artista para serem aplicados em suas obras. Essas características consistem, por exemplo, em camadas de tinta aplicadas por meio de processos industriais ou manuais e áreas talhadas mecanicamente ou artesanalmente, além de orifícios, marcas, inscrições e resíduos diversos que não foram realizados e aplicados pelo artista.

Distinguir tais características das técnicas e dos acabamentos aplicados pelo artista nos suportes é relevante no que tange à preservação do acervo por se tratar de aspectos fundamentais para documentação, além de nortear intervenções de conservação-restauração. Hipóteses do que foi trabalhado pelo artista nos suportes e o que era característica material do objeto anteriormente a sua inserção como componente da obra podem se pautar, evidentemente, a partir do fato de que os processos industriais não consistem em práticas executadas pelo artista. A questão pode se tornar dúbia quando se trata, por exemplo, de camadas de tinta que foram aplicadas manualmente ou de talhas, incisões e inscrições feitas à mão. Para tanto, recomenda-se observar, por exemplo, as áreas onde essas camadas de tinta haviam sido aplicadas nas estruturas de sustentação, além de notar recorrências de uma mesma técnica e ou de determinados materiais dentro do acervo, tendo em vista que a reincidência em diversas obras poderia consistir em mais um indicativo de um modo operativo do artista. De todo modo, sendo a matéria-prima apropriada pelo artista constituída naturalmente desses objetos com essas partes industriais e respectivos resquícios já na base de suas estruturas, fica toda ela também sujeita às deteriorações devendo igualmente serem preservadas.

Enquanto em diversas estruturas de sustentação das obras foram utilizados peças e materiais provenientes de diferentes objetos de madeira, destituídos de suas funções primárias, na série de estandartes são os retalhos de tecido dos lençóis utilizados pelo artista e por outros pacientes na Colônia Juliano Moreira que consistem na matéria apropriada e ressignificada:

Todos os estandartes foram bordados em lençóis encardidos recolhidos na própria Colônia Juliano Moreira, por vezes somando dois ou mais fragmentos do tecido, emendados e, quando concluídos, presos em sua parte superior a uma ripa ou madeira roliça (MORAIS, 2013, p. 67).

Os retalhos que compõem os suportes têxteis apresentam variações nos tons de amarelecimento dos tecidos decorrentes de oxidações e desgastes do tempo, do modo de exposição e das condições de uso desses materiais, além de estarem vinculadas também à própria fabricação e diferentes naturezas dos têxteis. Sendo supostamente constituídos por malhas de algodão cru, o principal fator de amarelecimento desses

retalhos consiste na exposição à luz, sendo os danos agravados pelo tempo de exposição e por outros fatores como umidade e temperatura, segundo o *Canadian Conservation Institute (CCI)* em *Natural Fibres* (2008). Assim, as características dos suportes têxteis dos estandartes aludem ao histórico dos objetos precedente ao momento da apropriação realizada pelo artista para aplicá-los em seus trabalhos. Não apenas o amarelecimento caracteriza essas diferenças entre os retalhos, mas também outras deteriorações, tais como manchas provocadas possivelmente por umidade e pelas exposições e usos anteriores, esgarçamentos (desgastes mecânicos e químicos), além das alterações das propriedades mecânicas das fibras que se apresentam de maneira desigual entre as partes diferentes dos lençóis.

Assim, conclui-se que em todo o conjunto de obras de Arthur Bispo do Rosário, as estruturas de sustentação e de suporte possuem características advindas do histórico do objeto anterior à apropriação realizada pelo artista, cada uma ao seu modo de acordo com propriedades, funções e características materiais da proveniência original.

3 | MÉTODOS DE FIXAÇÃO DE OBJETOS

Alguns dos métodos de construção recorrentes nas obras de Arthur Bispo do Rosário dizem respeito à utilização de sistemas construtivos desenvolvidos para a fixação de objetos nos suportes e nas estruturas de sustentação das obras. Trata-se das costuras, dos nós, das alças e dos ganchos feitos pelo artista utilizando linhas, arames, fitas e cordas de materiais diversos para manterem os objetos fixados em seus trabalhos. Costuras com linhas e o entrelaçamento de arames fixam os objetos nos suportes. Os objetos são encontrados em arranjos e suspensos por meio de alças, ganchos, e amarrações variadas. Dessa forma, essas soluções consistem em procedimentos que são significativos entre os modos operacionais do artista. Os métodos de fixação de objetos variam de acordo com a estruturação da obra. No entanto, há também correspondências entre esses métodos em diferentes padrões estruturais, sendo possível estabelecer relações entre eles.

A utilização desses métodos foi um recurso necessário para a estruturação de grande parte dos trabalhos produzidos pelo artista, tendo em vista que muitas das obras se constituem por meio de acumulações e sobreposições de objetos anexados a suportes e também a outros objetos. Apesar disso, os componentes destinados a essa finalidade não apresentam características apenas funcionais, considerando ainda que o método de construção de alguns ganchos, o modo como se realizou os cruzamentos das linhas, os arremates e as variadas amarrações também fazem parte da composição dos trabalhos. Alguns desses sistemas de fixação foram executados de forma a indicar um empenho do artista na elaboração do método como esses componentes seriam trabalhados ao fazer a junção entre os objetos e os suportes que constituíam as obras. Além disso, a semelhança entre os métodos de fixação de

objetos utilizados em diferentes obras torna possível indicar nesses procedimentos algumas gestualidades próprias do artista.

Por anexarem os elementos apropriados pelo artista aos suportes e aos outros demais elementos que compõem as obras, os sistemas de fixação são responsáveis pelo posicionamento dos objetos e também pela forma como esses são sobrepostos e ordenados nos trabalhos. Assim, considera-se que a substituição desses componentes ou a modificação da posição original pode ocasionar não só perda das características dos próprios sistemas de fixação, mas também provocar interferências na composição geral dos trabalhos. Isto é, o resultado dessas alterações poderá repercutir na própria integridade das obras. Portanto, ainda que não se apresentem de forma evidente ao se observar o conjunto da obra, tendo em vista que a quantidade e a variedade de objetos e de materiais sobrepostos e acumulados tendem a se sobressair em relação aos componentes estruturais, tais sistemas de fixação se tornam essenciais na composição estética e fruição das obras.

Como os métodos de fixação dos objetos utilizados pelo artista se constituem por meio de materiais e de técnicas precárias, as obras apresentam-se com grande risco de deterioração e de perdas de seus elementos e partes componentes e, conseqüentemente, também com risco de perda dos objetos vinculados às obras. Em alguns trabalhos, esses sistemas encontram-se sobrepostos e entrelaçados uns aos outros, o que torna complexo o procedimento de tratamento dos suportes ou dos próprios objetos. Nesses casos, qualquer intervenção lhes acarretará modificações, mas um estudo prévio da tecnologia de construção original e dos materiais aplicados, além de registros fotográficos, exames e análises poderão conduzir a melhores resultados e escolhas de tratamentos mais adequados.

Entre a variedade de métodos de fixação são expressivas as práticas da costura e do bordado feitas pelo artista para fixar objetos em suportes que não são têxteis. Com isso, constata-se que tais práticas nas obras de Arthur Bispo do Rosário estendem-se para além dos suportes em tecido. Esse método utilizado para a fixação dos objetos apresenta uma genuinidade técnica, tendo em vista que ocorre por meio de associações incomuns de objetos e de materiais, realizadas por meio de técnicas pouco usuais – dadas basicamente por uma tríade composta por papelão, linha ou arame e objeto (sendo esse constituído, em geral, por plástico ou metal).

O modo como os objetos foram fixados nas vitrines apresenta uma relação com suas formas e volumes, tendo recorrências que representam alguns padrões característicos da metodologia construtiva do artista. Essas relações não dizem respeito apenas a uma necessidade prática, tendo em vista que se esse fosse o único princípio norteador da técnica utilizada, poderiam ter sido executadas com menor complexidade. O que se observa é que o artista apresenta uma elaboração com acuro estético na feitura desses entrelaçamentos, os quais sugerem uma execução que vai além da intenção da finalidade de fixar os objetos. Ainda que a principal finalidade das técnicas executadas tenha sido a de unir os objetos aos suportes, os

entrelaçamentos feitos pelo artista para alcançar esse objetivo também caracterizam uma gestualidade própria da prática do artista.

Encontramos também recorrentemente objetos reunidos em acumulações por meio de cabos, arames ou tiras de tecido, os quais transpassam por esses elementos e os anexam aos suportes, consistindo em um método construtivo presente em diversas obras do artista. Esse método compõe agrupamentos de objetos que são similares entre si ou que apresentam uma mesma função, sendo algumas vezes inseridos isoladamente na obra ou sobrepostos e entrelaçados uns aos outros. O material que perpassa pelos objetos os unindo e o modo como o artista trabalhou na composição desses arranjos e os inseriu nas obras determinam o posicionamento desses objetos. Portanto, são também responsáveis pela forma como esses são sobrepostos e dispostos nos trabalhos.

4 | OUTRAS PRÁTICAS DO ARTISTA

Coletar e acumular consistem em procedimentos realizados pelo artista para a construção de todo o seu conjunto de obras, tendo em vista que o método da acumulação ocorreu desde a gênese da formação de seu acervo artístico que antecede a fase de permanência definitiva na Colônia Juliano Moreira.

A década de 1950 passou com o vaivém de Bispo entre a Colônia Juliano Moreira e as casas da família Leone (em Botafogo e depois em Copacabana; no escritório da avenida Rio Branco; além de visitar dona Auta, no antigo casarão, e depois em nova residência, onde Bispo pegou um quatinho para si). Enquanto isso, *ia garimpando todo tipo de sucata*, material que daria origem a vários objetos que acabariam deixando ‘boca aberta’ críticos e ‘iniciados’ nas artes plásticas. (DANTAS, 2009, p. 34, grifo nosso)

Quando retornou para a Colônia Juliano Moreira, em 1964, foram necessários dois caminhões para transportar os seus objetos, segundo Dantas (2009, p. 35). Possivelmente, o procedimento da acumulação passa a ocorrer de forma mais intensa e efetiva em sua “cela-ateliê” (MORAIS, 2013, p. 24), onde o artista reunia e acumulava os objetos e os materiais coletados juntamente com as suas obras no hospital psiquiátrico. Como propôs Flávia Corpas (2014, pp. 156-157), o procedimento da acumulação realizado por Arthur Bispo do Rosário não deve ser compreendido como um comportamento patológico, um acúmulo despropositado de objetos. A acumulação aqui pode ser interpretada como uma prática artística, tendo em vista que para Bispo do Rosário esse procedimento apresentava uma finalidade fundamentada naquilo que considerava como a sua missão.

Sendo o armazenamento desses objetos realizado a partir da possibilidade de os empregarem como matérias-primas para a construção de suas obras, as acumulações encontradas no acervo do artista não se constituem por sobras de materiais descartados e também não foram provocadas por uma desordem ocasional.

Além disso, tendo em vista que o acúmulo de objetos não ocorreu apenas com o intuito de constituir a acumulação em si – como pode ocorrer com a acumulação que parte de uma compulsão; significa que os elementos depositados se encontram juntos aos demais segundo uma seleção prévia do artista. Esses apontamentos reafirmam a relevância da preservação de cada item constituinte dessa profusão de elementos, os quais anteriormente tratava-se de objetos destituídos de suas funções no ambiente da Colônia Juliano Moreira, mas que, a partir da coleta e do armazenamento feito pelo artista, tornam-se materiais que apresentam uma outra significação, além de possuírem valor documental.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação e análise dos métodos de construção, neste estudo, têm por intuito identificar os modos operativos do artista e levantar informações que reiterem a relevância da preservação desses componentes, tendo em vista que muitas das estruturas que compõem as obras podem ser interpretadas apenas como funcionais por consistirem em materiais industrializados e apropriados pelo artista. Ainda que a preservação dessas estruturas se justifique, neste contexto, apenas pelo fato de consistirem em materiais selecionados e inseridos pelo autor da obra, a identificação dos gestos e dos modos de fazer que são particulares do artista, presentes na elaboração e na forma como se trabalhou com os componentes, ratifica a importância da preservação dessas estruturas. Além de contribuir para o registro documental do acervo, a identificação de padrões operativos do artista, portanto, elucida alguns aspectos a serem considerados em procedimentos de conservação-restauração e em processos de remontagens para (re)exibições das obras.

De todo modo, há que se destacar que, por consequência, os componentes dessas obras são suscetíveis a intervenções que podem provocar interferências significativas na estruturação dos trabalhos. A ausência de documentação a respeito do método construtivo das obras, ou ainda, a concepção equivocada de que os sistemas de fixação e de junção de objetos se trate de estruturas meramente funcionais, desassociadas da composição da obra, potencializa o risco de ocorrência de ações negligentes ou com imperícia. A partir dessas considerações, reitera-se a importância do estudo acurado e de análise minuciosa e prévia de tais estruturas, antes de quaisquer intervenções, ainda que somente de conservação.

REFERÊNCIAS

CANADIAN CONSERVATION INSTITUTE. **N13/11 Natural Fibres** (2008). Disponível em: < <https://www.canada.ca/en/conservation-institute/services/conservation-preservation-publications/canadian-conservation-institute-notes/natural-fibres.html> >. Acesso em: 4 out. 2019.

CORPAS, Flávia dos Santos. **Arthur Bispo do Rosário: do claustro infinito à instalação de**

um nome. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2014, 226 p.

DANTAS, Marta. **Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio.** São Paulo: Editora UNESP, 2009. 224 p.

MORAIS, Frederico; CORPAS, Flávia dos Santos (org.). **Arthur Bispo do Rosário: arte além da loucura.** Rio de Janeiro: NAU: Livre Galeria, 2013. 294 p.

SANTABÁRBARA MORERA, Carlota. **La teoría de la conservación del arte contemporáneo de Hiltrud Schinzel. Una alternativa a la teoría de la restauración de Cesare Brandi.** 15ª Jornada de Conservación de Arte Contemporáneo. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Madrid, 2014, pp. 11-20.

SEHN, Magali Melleu. **Entre resíduos e dominós: preservação de instalações de arte no Brasil.** Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2014, 320 p.

THE DECISION-MAKING MODEL for the Conservation and Restoration of Modern and Contemporary Art. Foundation for the Conservation of Contemporary Art (SBMK); Netherlands Institute for Cultural Heritage (ICN). Disponível em < <https://sbmk.nl/source/documents/decision-making-model.pdf> >. Acesso em: 4 out. 2019.

VIÑAS, Salvador Muñoz. **Teoría contemporánea de la Restauración.** Madrid: Sinteses, 2003. 205 p.

RECURSOS TÉCNICOS E EXPRESSIVOS DA *ÉCOLE DE GARCÍA* NA PERFORMANCE VOCAL MODERNA

Luiz Henrique Ramos Ribeiro

Bacharel em Música (Habilitação em Piano) pela EM-UFRJ e Mestre em Música (Processos Criativos) pelo PPGM-UFRJ.
Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: No presente trabalho, são apresentados alguns dos principais conceitos técnicos da *École de Garcia* e seus diálogos com autores diversos, tendo em vista a sua grande relevância para o desenvolvimento da técnica vocal a partir século XIX. Pretendendo apresentar uma discussão isenta sobre os termos, optou-se por comparar trechos selecionados do tratado de Garcia com outros autores de referência do século XIX e, para buscar uma aproximação com as práticas vigentes, também foram consultados autores atuais. Conceitos técnicos são confrontados com o objetivo de delimitar suas diferenciações e/ou semelhanças. Igualmente, não é feito um juízo de valores sobre quaisquer conceitos apresentados, pois entende-se que o *performer* deve dispor de todas as informações necessárias para a sua construção técnico-interpretativa.

PALAVRAS-CHAVE: Performance musical, expressão musical, técnica vocal, canto lírico

ÉCOLE DE GARCÍA AND ITS TECHNICAL-EXPRESSIVE RESOURCES IN CURRENT

VOCAL PERFORMANCE

ABSTRACT: In this work, some of the main technical concepts of *École de Garcia* and their dialogues with several authors are presented, considering their great relevance for the development of vocal technique from the nineteenth century. Intending to present an exempt discussion on the terms, it was decided to compare selected excerpts from the Garcia's treatise with other reference authors of the nineteenth century and, to search for an approximation with actual practices, current authors were also consulted. Technical concepts are confronted with the objective of delimiting their differentiations and similarities. Also, it is not made a value judgement about any concepts presented, since it is understood that the performer must have all the information necessary for thier technical and interpretative construction.

KEYWORDS: Musical performance, musical expression, vocal technique, classical vocal training

Considerado por Stephen Austin (2010b, p. 213) como um “inestimável recurso para a compreensão da prática da performance do período”, o *Traité complet de l'art du chant*, escrito em duas partes por Manuel Garcia *fi*ls em 1840/1847, é uma obra essencial para

entendermos o essencial da técnica e expressão vocais propostas pelo autor e suas influências em grande parte da Europa da segunda metade do século XIX. No presente trabalho, nos limitaremos à primeira parte do seu tratado, que aborda a questão técnica no canto, e seus diálogos com outros autores.

Dois tópicos de grande destaque, apresentados por Garcia no capítulo *Études physiologiques sur la voix humaine*, são os conceitos de *registro vocal* e *timbre*. Independentemente das características individuais de cada voz, o autor divide a voz humana em três registros: registro de peito (*poitrine*), registro médio (*fausset*) e registro de cabeça (*tête*); e assinala dois principais timbres: o timbre claro (*clair*), configurado pelo não abaixamento da laringe e pelo abaixamento do véu palatino; e o timbre escuro (*sombre*), configurado pelo abaixamento da laringe e levantamento do véu palatino. De acordo com o autor, o timbre *claro* será favorecido pelas vogais [ɑ], [ɛ] e [ɔ], abertas à *l'italienne*, enquanto as vogais [e] e [o] fechadas à *l'italienne* e a vogal [u] auxiliarão na realização do timbre *escuro*. Os timbres se consistem nas “características próprias e infinitamente variáveis que podem ter cada registro, cada som, independentemente da intensidade” (GARCIA, 1840, p. xiii). O registro de peito equivale à região grave da voz, possui maior energia sonora em relação ao registro médio, que por sua vez corresponde à região central da voz e é considerado o mais velado dos três registros, ou seja, com menor energia sonora, enquanto o registro de cabeça (voz mista ou *mezzo petto*, para as vozes masculinas) refere-se à região aguda da voz. Citamos abaixo a definição do conceito *registro*, conforme Garcia (1847, 1ª parte: 6):

Pela palavra registro, nós entendemos uma série de sons consecutivos e homogêneos indo do grave ao agudo, produzidos pelo desenvolvimento de um mesmo princípio mecânico, e dos quais a natureza difere essencialmente de uma outra série de sons igualmente consecutivos e homogêneos, produzidos por um outro princípio mecânico. Todos os sons pertencentes ao mesmo registro são, por consequência, da mesma natureza; quaisquer que sejam, aliás, o timbre ou a força a que são sujeitos.

Verificamos, em *Bel Canto: a theoretical & practical vocal method*, de Mathilde Marchesi (1970, p. xiv), definição análoga à de Garcia, porém acrescida da informação de que cada registro afeta as cavidades de ressonância de formas distintas.

Na busca por uma aclaração moderna sobre o conceito de registro vocal, recorreremos a Johan Sundberg (2015, pp. 308-309), professor emérito de acústica musical do Instituto Real de Tecnologia, em Estocolmo, que, por sua vez, manifesta-se da seguinte maneira:

Registro vocal: qualidade vocal associada a diferentes modos de vibração das pregas vocais. Não deve ser confundido com o conceito de extensão fonatória. Os registros são, em princípio, independentes da articulação, ou seja, das frequências dos formantes. O registro vocal abrange uma série de tons adjacentes que apresentam qualidade vocal semelhante e são produzidos com um padrão de vibração das pregas vocais equivalente. Na voz falada, os registros amplamente

aceitos são: (1) registro de pulso ou basal, frequente em finais de frase, em emissões cuja frequência de fonação é baixa; (2) registro modal ou de peito, habitualmente utilizado na fala normal; e (3) registro de falsete. Para as vozes femininas, os termos registro médio ou misto, e registro de cabeça também têm sido empregados para designar os registros comumente utilizados, respectivamente, nas regiões média e mais aguda da extensão fonatória da voz falada. Uma grande variedade de outros termos pode ser utilizada para designar diferentes registros nas vozes femininas e masculinas, ainda que muitos deles não apresentem um devido embasamento científico. Existem regiões de interseção (*overlapping*) entre os diferentes registros e elas variam de indivíduo para indivíduo. A região de interseção entre os registros modal e de falsete costuma localizar-se entre 250 Hz (Dó 3) e 350 Hz (Fá 3) para vozes masculinas, enquanto a região de interseção entre os registros de peito e médio das vozes femininas costuma localizar-se um pouco acima desses valores. Já as fronteiras entre os registros médio e de cabeça nas vozes femininas situam-se ao redor de 700 Hz (Fá 4). Nas vozes masculinas, a fonte glótica no registro de falsete apresenta fase fechada curta, fechamento de glote geralmente incompleto e pulso glótico amplo e arredondado. O registro modal, por sua vez, tende a apresentar fase fechada mais longa e claramente demarcada, e pulso com picos delineados. As características da fonte glótica nas vozes femininas ainda não estão completamente descritas na literatura.

Sobre a relação entre timbres e registros, Garcia (1840, pp. xiii-xiv) afirma que os timbres suscitarão os seguintes efeitos nos registros vocais:

- a) O timbre claro confere brilho ao registro de peito, enquanto o timbre escuro arredonda e dá vigor ao som. Porém, em exagero, o timbre claro torna o registro de peito demasiado estridente, enquanto o timbre escuro, no seu excesso, abafa o som;
- b) O efeito dos timbres no registro médio, embora presente, não é tão marcante como no registro acima citado;
- c) No registro de cabeça deve predominar o timbre escuro, de forma a manter sua emissão pura e límpida, equiparando-o aos sons de uma harmônica.

Sabendo que, para Garcia, os timbres estão intrinsecamente conectados a aspectos fisiológicos da faringe e da laringe, especificamente na atividade da sua musculatura extrínseca, e cientes de que para a produção efetiva da voz, são necessárias contrações, em conjunto, dos músculos laríngeos intrínsecos e extrínsecos (PETER; PINHO, 2001, p. 171), sendo a musculatura extrínseca responsável pelos movimentos das cartilagens laríngeas e a musculatura intrínseca responsável pelos ajustes mais finos das pregas vocais (PETER; PINHO, 2001, p. 166). Acrescemos à nossa ligeira investigação o fato de os músculos infra-hióideos (esternotireóideo, esternoióideo, tireóideo e omoióideo) serem os responsáveis pelo abaixamento de toda a estrutura laríngea e pela ampliação da região glótica (o espaço entre as pregas vocais é chamada glote), sendo o esternotireóideo o músculo de maior atuação na expansão da região glótica e agindo como fixador da laringe, prevenindo sua elevação durante o canto (PETER; PINHO, 2001, p. 171).

Não obstante, Lilli Lehmann atenta para a ausência de significado de tais termos unicamente sob a luz da ciência, posto que os conceitos aqui examinados são

fundamentalmente subjetivos, ou seja, são dependentes do prévio direcionamento e parecer sinestésico do cantor, que estabelecerá a relação entre o mecanismo e a sensação sonora, criando, assim, um significado singular para cada conceito. Lehmann (1993, p. 17) alega que

A ciência já explicou todos os processos dos órgãos vocais em suas funções principais, e muitos métodos de canto foram baseados em fisiologia, física e fonética. Até certo ponto, as explicações científicas são absolutamente necessárias ao cantor, desde que estejam restritas às sensações do canto, fomentem a compreensão do fenômeno e evoquem uma imagem inteligível para as sensações da voz até então inexplicáveis ou para as geralmente mal compreendidas como “cheio”, “brilhante”, “escuro”, “nasal”, “cantar na frente”, etc. Elas não têm nenhum significado sem os ensinamentos práticos das sensações sobre as quais cada cantor tenha direcionado sua atenção com a consciência do objetivo visado, e com a competência para correlacioná-los com os fatos da ciência.

Em conclusão, Richard Miller (2004, p. 81), mais recentemente, ratifica o caráter subjetivo e, por conseguinte, impreciso dos conceitos relacionados às sensações individuais, conduzindo-nos novamente ao questionamento sobre a viabilidade do ensino da voz somente por sinestesia:

Grande parte da terminologia subjetiva dirigida à percepção da ressonância é menos que utilitária, porque a percepção da sensação é uma questão altamente individual. “Colocação frontal” é um desses termos. A vibração por simpatia durante o canto varia muito de pessoa para pessoa; esperar que todos experimentem a mesma coisa é insensato. Não é possível literalmente posicionar o tom. Ainda assim, as sensações de alguns cantores são percebidas em partes específicas do corpo, sendo uma delas a região chamada máscara. No entanto, sensações de máscara semelhantes podem ser geradas por vários meios físicos, alguns desejáveis, outros não. Certas formas de vibração por simpatia na máscara são, na verdade, produto de timbres indesejáveis. Problemas, muitas vezes, são intensificados quando é dito ao cantor para posicionar o tom. As respostas às solicitações de colocação do tom frequentemente geram ruídos secundários indesejados, nasalidade, distorção faríngea, controle localizado e timbre aspirado. Uma vez que o tom que exibe o equilíbrio ideal de ressonância foi identificado, então será apropriado pedir ao cantor para descrever as diferenças reconhecíveis entre os vários tipos de sensação experimentados, incluindo a sua localização.

Para a união dos registros, Garcia (1840, p. 12) sugere que o processo se dê a partir do registro de peito, então unindo os registros subsequentes após seu domínio. O autor enfatiza a importância desse registro proclamando que “o registro de peito é a base essencial da voz da mulher, assim como do homem e da criança. Esse registro é penetrante, cheio de brilho” (GARCIA, 1840, p. xi). Seguindo o mesmo pensamento, Carlo Bassini (1886, p. 7), cujo método fora claramente influenciado por Garcia (AUSTIN, 2010a, p. 592), igualmente declara que o “registro de peito é a base da voz de ambos os sexos.” Garcia (1924, p. 8) também frisa que tanto o registro de peito quanto o registro médio devem ser emitidos com toda a energia possível. O mesmo método de desenvolvimento vocal é similarmente proposto pelo tenor inglês William Shakespeare, em *The Art of Singing* (1909, p. 33):

O quão alto alguém deve cantar no registro de peito? O máximo que puder com a garganta aberta e com a respiração sob controle; o máximo que puder com liberdade de língua e mandíbula; o máximo que conseguir emitir uma nota sem quebrá-la e continuar a manter o *legato* de uma nota para qualquer outra.

Outro tópico de grande importância é o conceito de *respiração*. Do ponto de vista da anatomofisiologia, podemos definir respiração como o processo de troca de gases (oxigênio e dióxido de carbono) necessário para a sobrevivência do indivíduo, constituído pelos movimentos de inspiração e expiração. Esse processo, causado pela diferença de pressão atmosférica entre o interior dos pulmões e o ambiente externo, é controlado principalmente pelos músculos intercostais, abdominais e pelo diafragma (SUNDBERG, 2015, pp. 51-53).

No canto lírico, a ideia de respiração está essencialmente relacionada à noção de *appoggio*, que “faz referência à sensação de ‘suporte’ dos músculos respiratórios para a atividade fonatória. Em termos fisiológicos, o apoio parece estar associado ao controle apropriado da pressão subglótica” (SUNDBERG, 2015, p. 29). Em *Hints on Singing*, Garcia (1894, p. 4), quando questionado sobre como a respiração deve proceder, instrui que

No primeiro impulso de se emitir um som, o diafragma achata, o abdome se projeta levemente para fora, e o ar é introduzido pelo nariz, pela boca ou por ambos simultaneamente. Durante essa inspiração parcial, chamada *abdominal*, as costelas não se movem, nem se atinge a capacidade pulmonar total, que para ser obtida deve o *diafragma se contrair completamente*. Então, e não mais que então, as costelas se expandem, enquanto o abdome é puxado para dentro. Essa inspiração – na qual os pulmões têm livre ação em todas as direções – quando completa, é chamada *torácica* ou *intercostal*. Se as costelas inferiores forem impedidas de se expandir, por qualquer tipo de compressão, a respiração se torna esternal ou *clavicular*.

Julgamos pertinente aliar ao conceito de *respiração* à orientação de Garcia (1894, p. 12) sobre a preparação necessária para emitir um som, ou seja, a postura a ser adotada e a disposição da boca no ato de cantar, seja em performance ou em estudo. Garcia (1894, p. 12) apresenta sua proposta de postura adequada ao cantar alegando que “o corpo deve estar ereto, bem firme sobre os pés, e sem qualquer outro apoio; os ombros para trás, a cabeça erguida, a expressão do rosto tranquila.” Marchesi (1970, p. xi), igualmente, denota sugestões posturais equivalentes:

A postura do aluno, ao cantar, deve ser a mais natural e simples possível. O corpo deve ser mantido ereto, a cabeça erguida, os ombros jogados adequadamente para trás, sem esforço, e o peito livre. A fim de dar a perfeita liberdade para os órgãos vocais enquanto canta, todos os músculos que cercam essas partes devem estar completamente relaxados.

A concepção de Garcia a respeito de postura corporal pode ser notada de antemão nas bases da *École de Garcia*, fundada por Manuel Garcia *père*, e presente na obra *Exercices pour la voix (avec un discours préliminaire)* (GARCIA, 1835, p. 5):

Ao cantar, devemos estar bem equilibrados; com braços e ombros para trás, de modo que o peito bem livre propicie um curso livre para a voz, que será mais clara, mais forte e mais nítida; essa postura corporal também é a mais nobre e elegante.

Quanto à disposição da boca que deve ser aplicada ao cantar, Garcia (1840, p. 9), citando Pier Francesco Tosi (1723, p. 16) e Giambattista Mancini (1774, p. 68), aconselha que sua forma deve assemelhar-se a um breve sorriso, discorrendo acerca das falhas que podem ser originadas por um mal posicionamento da boca:

Os antigos mestres conferiram grande importância à forma como seus pupilos dispunham a boca. O tubo por onde flui o som se finda somente nos lábios, a mais acertada configuração deste tubo perderia todo o seu sentido se o aluno dispusesse mal a sua boca. As bocas abertas em forma oval, tais como peixes, produzem sons de caráter triste e resmungado; aquelas cujos lábios avançam afunilados entregam uma voz pesada e bramida; bocas muito abertas, que expõem demasiadamente os dentes, fazem o som áspero; aquelas cujos dentes são cerrados formam sons guturais. Há apenas uma maneira razoável de mover os lábios: é o movimento de aproximar ou distanciar suas extremidades. Visto que a separação dos dentes é invariável, é evidente que não podemos aprimorar o resultado sonoro a não ser pelo afastamento dos cantos da boca; neste caso, os lábios são pressionados contra os dentes e a voz é valorizada significativamente. Se tentamos fazer a expansão da boca pelo afastamento vertical dos lábios, produziremos o efeito contrário à aproximação dos cantos da boca, e, dessa maneira, diminuiremos, na sua extensão, a abertura bucal. Esta disposição da boca tem a desvantagem de emudecer a voz, esmaecer as vogais, refrear a articulação, enrijecer o rosto, etc.

Tosi, primeiramente, em 1723, e posteriormente Mancini, dizem-nos 'que todo cantor deve dispor sua boca como costuma fazer ao sorrir naturalmente, isto é, de modo que os dentes superiores estejam separados perpendicular e medianamente dos inferiores.

Por fim, não podemos deixar de mencionar um dos mais controversos elementos da *École de Garcia* (PACHECO, 2006, p. 96): o *golpe de glote* (*coup de glotte*). Quanto ao ataque dos sons, Garcia recomenda que as pregas vocais estejam aduzidas antes do início do fluxo de ar. Em *Hints on Singing* (GARCIA, 1894, p. 14), o autor orienta que devem ser utilizadas as vogais italianas [a] e [e], como nas palavras *alma* e *sempre*, de forma a trazer todo o metal para a voz, e que as notas devem ser mantidas equalizadas em energia sonora. Uma explicação mais minuciosa de como o golpe de glote deve ser executado pode ser encontrada no *Traité complet de l'art du chant* (GARCIA, 1847, 1ª parte: 25):

Tenha o corpo ereto, tranquilo, bem equilibrado sobre as duas pernas, longe de qualquer ponto de apoio (eu posiciono os braços para trás, a fim de não prender o movimento do peito); abra a boca, não na forma oval do o, mas afastando o maxilar inferior do superior, do qual ele deve se separar caindo pelo seu próprio peso, afastando um pouco as extremidades da boca, sem chegar ao sorriso. Este movimento, que comprime fracamente os lábios contra os dentes, abre a boca na proporção justa e lhe dá uma forma agradável. Tenha a língua relaxada e imóvel (sem a elevar nem na raiz nem na ponta); afaste por fim a base dos pilares amigdalianos, e libere toda a garganta. Nesta disposição, inspire lentamente e por longo tempo. Depois de estar assim preparado, e quando os pulmões estiverem cheios de ar, sem retesar o órgão fonador nem qualquer parte do corpo, mas com calma e desembaraço, ataque os sons com toda a limpeza mediante um pequeno

golpe seco de glote, e sobre qual a vogal a bem clara. Este a será formado no fundo da garganta, para que nenhum obstáculo se oponha à saída de som.

É necessário preparar o golpe de glote, fechando-a de forma que detenha e acumule momentaneamente o ar nesta passagem; depois, como se operasse uma ruptura por meio de um gatilho, ela é aberta mediante um golpe seco e vigoroso, semelhante à ação dos lábios pronunciando energicamente a consoante p. Este golpe de garganta se assemelha à ação da arcada palatina executando os movimentos necessários para articular a letra k.

Reproduzimos, inclusive, a interessante definição do golpe de glote feita pelo barítono francês Jean-Baptiste Faure, um dos mais categóricos defensores do seu uso (HAHN, 1990, p. 84). Faure (1886, p. 52), em seu tratado prático *La voix et le chant*, menciona duas maneiras de executar um ataque sonoro: pela expiração ou pelo golpe de glote e discorre acerca das suas vantagens e suas desvantagens:

Existem apenas duas formas de fazer as cordas vocais vibrarem: pela expiração ou pelo golpe de glote. O ataque do som pela expiração apresenta dois inconvenientes que devem ser suficientes para abandoná-lo: ele provoca um grande desperdício de ar e é incompatível com a produção instantânea do som, condição essencial para a sua nitidez e apreciação imediata da sua precisão.

O ataque do som pelo golpe de glote, por sua vez, oferece apenas vantagens: seu objetivo é propiciar às vogais a espontaneidade das consoantes *b, t, d, p*, calando, por assim dizer, as consoantes explosivas aparentes. Antes de atacar o som pelo golpe de glote, deve-se, após a introdução de uma certa quantidade de ar nos pulmões, fechar instantaneamente a laringe e cuidar para que o ar acumulado sob a glote não escape durante a emissão da nota escolhida. É este pinçamento da glote, executado naquele momento, o responsável por dar o caráter explosivo, que em música é nomeado som destacado (*staccato*).

O golpe de glote é, para a voz, semelhante ao toque dos dedos para o piano; de acordo com a força ou a leveza do toque, o som será mais intenso ou mais fraco, mas o ataque tem exatamente a mesma instantaneidade.

Assim como o *pizzicato* do violino e do violoncelo, que deve ser obtido, sob o risco de arranhar a corda, não com a unha, mas com a polpa dos dedos, é necessário que o golpe de glote seja feito claramente, sem, no entanto, que sua aparente rudeza possa lesar as cordas vocais ou brutalizá-las. O exagero no ataque poderia causar secura e achatamento do som.

Segundo Daniela Bloem-Hubatka (2012, p. 18), uma das principais causas para a controvérsia gerada pela sua prática é “o fato de o ouvinte não escutar o golpe de glote. Ele somente ouvirá o tom vocal perfeito sair da garganta do cantor, se esse cantor o empregar da forma correta.” Garcia (1847, 1ª parte: 26), ademais, prevê a possibilidade de um mal entendimento do conceito e sua consequente confusão com o golpe de peito (*coup de poitrine*):

É necessário tomar cuidado para não confundir golpe de glote com o golpe de peito que se assemelha à tosse, ou ao esforço que se faz para expulsar da garganta qualquer coisa que a incomoda. O golpe de peito leva à perda de uma parte muito grande da respiração; ele faz a voz sair aspirada, sufocada, incerta na entoação.

Expostas, embora de modo deveras abreviada, as bases de algumas das principais noções técnicas propostas por Garcia, percebemos seu enfoque no

detalhamento do mecanismo e como suas modificações impactam na produção dos sons vocais, mostrando-se uma valiosa ferramenta para a reflexão e obtenção de um maior controle técnico da emissão, especialmente no tocante ao rendimento da voz.

Em contrapartida, outros tratadistas, contemporâneos a Garcia, apresentam propostas divergentes aos conceitos técnicos sugeridos pelo autor. Um dos mais enérgicos críticos da *École de Garcia* foi Henry Holbrook Curtis, inventor do tonógrafo e foniatra do *Metropolitan Opera* de Nova Iorque, cujas ideias obtiveram maior divulgação pelo tenor polonês Jean de Reszke e do soprano alemão Lilli Lehmann (BLOEM-HUBATKA, 2012, pp. 68-69). Em sua principal obra, intitulada *Voice Building and Tone Placing: Showing a New Method of Relieving Injured Vocal Cords by Tone Exercises*, Curtis defende o ensino da voz guiado, majoritariamente, pelas sensações de vibração das cavidades de ressonância faciais, como exposto nos seguintes trechos:

O autor está, há algum tempo, convencido de que são muitas as falácias obtidas por teorias como os chamados “registros” da voz humana, assim como os absurdos das deduções sobre o modo de vibração das cordas vocais, feitas por fotografias tiradas durante a produção do tom. A teoria do autor, de que os sons harmônicos introduzidos pelo método correto de colocação das notas nos ressoadores faciais induzem um novo plano de vibrações das cordas vocais, foi validada pela recente pesquisa com o estroboscópio feita pelo professor Oertel, de Munique. (CURTIS, 1914, p. v-vi)

O tom deve ser leve e livre, e direcionada para a frente do rosto, na base das narinas. Se for direcionado apenas para os dentes, faltará esse reforço adicional dado pela ressonância do nariz. (CURTIS, 1914, p. 166)

Quanto ao conceito de *registro*, Curtis descreve a existência de quatro deles: registro de peito, registro médio, registro de cabeça e registro de *falsetto*. Contudo, diferentemente de Garcia, que denomina *falsetto* o registro médio da voz, Curtis (1914, p. 117) utiliza o termo para se referir à região acima do registro de cabeça, desenvolvida em vozes altamente treinadas. Sua orientação para a união dos registros é o oposto da proposta feita por Garcia:

Nenhuma voz pode ser danificada por levar o registro de cabeça muito para baixo, mas quase toda voz será arruinada ao forçar os registros mais graves para cima. O grande empecilho dos barítonos é o ré 2; eles particularmente amam urrar um ré 2 aberto, e isso geralmente é a causa da sua ruína. A perfeição no canto só é alcançada quando você é capaz de cantar toda a sua extensão sem fazer sua audiência ciente de que há qualquer alteração na qualidade dos registros. (CURTIS, 1914, p. 162)

A voz deve ser treinada a partir do *registro de cabeça abaixo* – ou seja, o timbre do tom de cabeça deve predominar na escala, e deve ser trazido para as notas mais graves possíveis. (CURTIS, 1914, p. 170)

É salientada também, na obra de Curtis (1914, pp. 162-163), a predileção do autor pelo emprego do timbre nominado escuro por Garcia:

Quanto mais um tom possa ser emitido para simular uma qualidade fechada, mesmo que cantado no mecanismo de peito, melhor o resultado [...]. Dentre as melhores cantoras, Farrar e Fremstad fizeram seu mais acentuado progresso adicionando harmônicos nasais aos seus registros elevados durante os últimos dois anos, eliminando completamente a tendência de clarear as notas agudas.

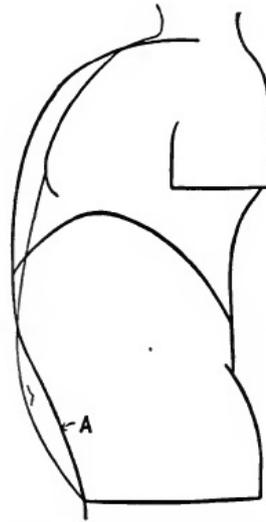
Sua grande crítica, entretanto, é relacionada ao golpe de glote, que é descrito como “a morte da voz; nascido da ignorância, e ensinar ou permitir sua continuidade é um crime” (CURTIS, 1914, p. 159). De forma a combatê-lo, Curtis (1914, p. 142) sugere vocalizes iniciados com as consoantes [m], [p] ou [b], induzindo ao ataque soproso do som:

Percebemos que prefixando uma consoante labial, como M, P ou B, o choque é reduzido ao mínimo, e as cordas vocais não se tocam necessariamente no ataque inicial; portanto, Ma ou Maw devem ser as palavras usadas no estudo, e quase nunca Ah, e nunca E.

Johan Sundberg (2015, pp. 298-299), presentemente, dilucida os variados tipos de ataques vocais e sugere o ataque sincrônico como sendo, atualmente, o recomendado por profissionais e pesquisadores da voz cantada:

Diferentes tipos de ataque vocal refletem diferenças na sincronia entre a adução das pregas vocais e o início do fluxo de ar transglótico. Se as pregas vocais forem aduzidas antes do início do fluxo de ar, o ataque vocal será brusco; esse tipo de ataque também pode ser chamado de “golpe de glote”. Se as pregas vocais forem aduzidas após o início do fluxo de ar, o ataque vocal será soproso ou aspirado. Se o início do fluxo de ar e a adução das pregas vocais forem sincronizados de forma que as pregas vocais estabeleçam contato já nos primeiros movimentos vibratórios, o ataque será suave ou isocrômico; esse tipo de ataque vocal é considerado o mais apropriado entre os educadores e terapeutas vocais.

Retomando o conceito de *respiração*, para Curtis (1914, pp. 63-69), o fôlego ideal (Fig. 1) se dá pela elevação do peito, que deverá se manter fixo durante todo o processo, pela contração do diafragma, pela expansão das costelas e pela contração do abdome, acrescentando que essa forma de respirar favorece, dentre múltiplos benefícios, a formação de harmônicos das cavidades de ressonância e a execução de passagens de grande dificuldade técnica. Essa técnica é intitulada pelo autor como método do peito alto fixo (*fixed high-chest method*), ou respiração dos cantores (*breathing of the singers*).



**FIG. 10.—Fixed high chest
or modified inferior cos-
tal respiration.**

Fig. 1 - Modelo de respiração proposto por Henry H. Curtis (1914, p. 63)

Finalmente, Curtis (1914, p. 116) desenvolve sua noção de como a coluna de ar oriunda do processo respiratório interfere na produção da voz e na qualidade dos seus harmônicos, comparando o aparelho vocal com os instrumentos de sopro:

Os tons nem sempre são o resultado unicamente da vibração das cordas impactadas pelo ar, mas das vibrações da coluna de ar no tubo vocal e cavidades de ressonância. E assim descobrimos que quanto mais perfeito é o gerenciamento das cavidades de ressonância no aparato vocal, mais facilmente a coluna de ar se subdividirá e mais rica será a voz nos seus harmônicos.

A produção do tom na laringe humana é similar à combinação da produção sonora nos instrumentos de palheta e da flauta transversa, com as cordas vocais da laringe tomando o lugar da língua nas flautas e da palheta nos instrumentos de palheta. A garganta, a boca, e as cavidades superiores auxiliam na formação do tom da mesma forma que os espaços ociosos em tais instrumentos.

Lilli Lehmann, em *How to Sing*, reitera os conceitos de Curtis, repetindo que a emissão ideal se dá pela utilização majoritária do registro de cabeça e que deve ser guiada pela sensação de colocação da voz nas cavidades faciais (LEHMANN, 1993, pp. 42-53) (Fig. 2). Porém, Lehmann (1993, p. 54) contesta a natureza dos registros vocais:

Os registros existem por natureza? Não. Podemos dizer que eles são criados ao longo de anos de fala na região vocal mais fácil para a pessoa, ou adotados por imitação, que então tornam-se um hábito fixo. Se aliados com um funcionamento natural e adequado dos músculos dos órgãos vocais, pode-se criar uma extensão habitual, forte em comparação com as outras, e forma-se um registro único. Esse fato seria naturalmente apreciado apenas por cantores.

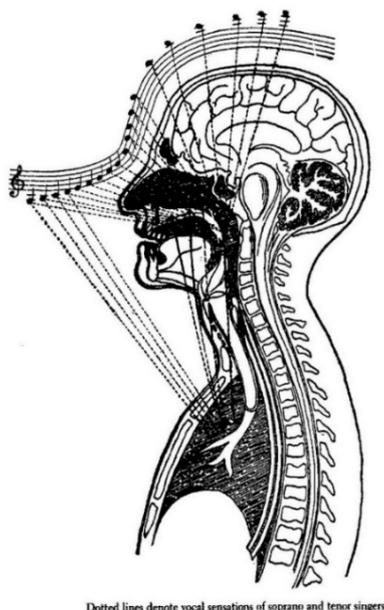


Fig. 2 - Guia de sensações vocais para sopranos e tenores (LEHMANN, 1993, p. 44)

Esse pensamento é parcialmente compartilhado por Richard Miller, autor de inúmeros textos sobre técnica vocal, que transita entre ambas as abordagens técnicas, ora recordando a *École de Garcia* e ora identificando-se com as propostas de Curtis, por exemplo. Em *Solutions for singers: tools for performers and teachers* (MILLER, 2004), obra que, por adotar a forma de questionário e sintetizar a escola técnica proposta previamente em outros textos, se assemelha muito ao formato de *Hints on Singing* de Garcia, o autor deixa evidente a mescla entre escolas, expondo a inviabilidade e os malefícios provocados pelo ensino da emissão vocal exclusivamente guiado pela sinestesia, tendo em vista as diferenças anatômicas entre os indivíduos, porém notabilizando que, na voz, não devem ser feitas divisões entre os registros, prevalecendo o mecanismo leve em sua extensão. Citamos o seguinte fragmento da referida obra que, junto a outros fragmentos anteriormente expostos, exemplificam nossa asseveração:

Sim, eu acredito que tenho razões sólidas para não ensinar separação de registros. O objetivo do bom ensino é unir os registros, não os separar. Entretanto, há alguns professores que afirmam que os registros de homens e mulheres devem ser separados antes de serem devidamente unidos. Douglas Stanley foi um dos pioneiros desse sistema, que ganhou popularidade durante o período antes e durante a Segunda Guerra Mundial. O número de seguidores de Stanley diminuiu consideravelmente ao longo das décadas passadas, em parte devido às experiências grosseiras encontradas por cantores que tentaram levar o “mecanismo pesado” para regiões superiores da escala. Não há nenhum perigo físico em trazer o “mecanismo leve” para baixo. Na verdade, ele desempenha um papel importante na realização de um registro uniforme em toda a voz. As pedagogias tentam fazer uma ponte entre os registros, particularmente no centro da voz, através do uso de padrões melódicos descendentes e ascendentes. A maioria evita a medida extrema de carregar o registro de peito o mais alto possível (isto é, separando os registros). Considerando-se que as melodias vão para cima e para baixo, também é tolice sustentar que apenas padrões descendentes devam ser usados em ensaio.

Observamos, todavia, que as duas abordagens técnicas não somente contrastam em suas premissas, mas referem-se a dois padrões estéticos distintos (FARAH; NEVES, 2012, p. 299). Contudo, ambas as perspectivas técnicas intentam, por meio do estudo do mecanismo, o domínio prático do cantor. Para a aplicação dos conceitos previamente apontados na expressão musical, será notável a relevância do conhecimento mecânico para coadunar a técnica à expressão e, conseqüentemente, para o aprimoramento da performance vocal. Marchesi (1970, p. vii) valida nossa premissa ao assegurar que “é primordial que o mecanismo da voz seja treinado para executar todas as formas rítmicas e musicais possíveis antes de avançar para a parte estética da arte de cantar.”

Por fim, entendemos que embora exista uma grande defasagem em algumas propostas da *École de Garcia*, não é prudente transformá-la em mero objeto de observação passiva. É possível resgatar, ainda que de forma parcial, valiosos recursos práticos daquela tradição e, através do exercício da experimentação, valorizar a expressão vocal moderna à luz da tradição histórica. As mesmas afirmações valem para o acervo histórico de fonogramas, cuja grande defasagem tecnológica não suplanta seu valor de fruição como ilustração das práticas interpretativas dos séculos XIX e XX. Isto posto, sugerimos que o leitor utilize este trabalho como fonte de reflexão das suas próprias práticas e estímulo à experimentação de outras técnicas e recursos expressivos na construção da performance vocal.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, S. F. Carlo Bassini's The Art of Singing, Part 1. **Journal of Singing**, Volume 66, No. 5, pp. 591-598, May-June 2010. National Association of Teachers of Singing, 2010.

AUSTIN, S. F. “On Time” with Manuel Garcia. **Journal of Singing**, Volume 67, No. 2, pp. 213-216, November/December 2010. National Association of Teachers of Singing, 2010.

BASSINI, C. **Bassini's Art of Singing**: an analytical, physiological and practical system for the cultivation of the voice. Editado por R. Storrs Willis. Boston: Oliver Ditson Company, 1884.

BLOEM-HUBATKA, D. **The old Italian school of singing**: a theoretical and practical guide. Jefferson: McFarland & Company, 2012.

CURTIS, H. H. **Voice building and tone placing**: showing a new method of relieving injured vocal cords by tone exercises. 3rd ed. New York: D. Appleton and Company, 1914.

FARAH, H.; NEVES, M.; O esvaziamento das tradições operísticas do século XIX e a influência da mídia nos novos padrões estéticos. In: VOLPE, M. A. (Org.). **Atualidade da Ópera**. Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

FAURE, J. B. **La voix et le chant**. Traité pratique. Paris: Henri Heugel, 1886.

- GARCIA, M. P. R. **Traité complet de l'art du chant**. Paris: E. Troupenas et Cie., 1840.
- GARCIA, M. P. R. **Traité complet de l'art du chant en deux parties**. Paris: E. Troupenas et Cie., 1847.
- GARCIA, M. P. R. **Hints on Singing**. New & Revised Edition. Tradução de Beata Garcia. London: E. Ascherberg & Co., 1894.
- GARCIA, M. P. R. **Garcia's Treatise on the Art of Singing**. Editado por Albert Garcia. London: Leonard & Co., 1924.
- GARCIA, M. P. V. **Exercises pour la voix** (avec un discours préliminaire). Paris: Ch. Boildieu, 1835.
- HAHN, R. **On Singers and Singing: Lectures and an Essay**. Tradução de Léopold Simoneau, O. C. Portland: Amadeus Press, 1990.
- LEHMANN, L. **How to sing**. 3rd ed. Tradução de Richard Aldrich. New York: Dover Publications, 1993.
- MANCINI, G. **Pensieri, e riflessioni pratiche sopra il canto figurato**. Vienna: Ghelen, 1774.
- MARCHESI, M. **Bel Canto: A Theoretical & Practical Vocal Method**. New York: Dover Publications, 1970.
- MILLER, R. **Solutions for Singers: Tools for Performers and Teachers**. New York: Oxford University Press, 2004.
- PACHECO, A. **O canto antigo italiano: uma análise comparativa dos tratados de canto de Pier Tosi, Giambattista Mancini e Manuel P. R. Garcia**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.
- PETER, G. S.; PINHO, S. M. R. Musculatura extrínseca da laringe e sua participação na produção vocal. **Revista CEFAC**, Volume 3, pp. 165-173, 2001.
- SHAKESPEARE, W. **The Art of Singing**. London: Metzler & Co., 1909.
- SUNDBERG, J. **Ciência da Voz: Fatos sobre a Voz na Fala e no Canto**. Tradução de Gláucia Laís Salomão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- TOSI, P. F. **Opinioni de' cantori antiche e moderni**. Bologna: 1723.

REVISITANDO OS LUGARES DA MEMÓRIA, DA HISTÓRIA, DO ESQUECIMENTO: RICOUER, UM CLÁSSICO DA HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA

Izaias Euzébio Amâncio

Estudante de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) / Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

E-mail: prizaiaseuzebio@gmail.com

RESUMO: Este trabalho procurará revisitar os lugares da memória, da história e do esquecimento, tais como abordados no clássico livro de Paul Ricoeur, cujo título da obra remonta a estas três partes, ou como ele mesmo denominou, três mastros do mesmo veleiro: a memória, a história, o esquecimento. Fazer uma análise, ainda que breve, do livro, com ênfase nestas três questões epistemológicas, bem delimitadas pelo tema e pelo método, será o ponto central destas próximas linhas. A primeira parte do livro, enfoca a memória e os fenômenos mnemônicos, com todas as suas nuances. A segunda, dedicada à história e o conhecimento histórico, e também pensada do ponto de vista da questão da narrativa e da relação com a retórica. A terceira, culmina numa reflexão sobre o esquecimento, que enquadra-se numa hermenêutica da condição histórica dos seres humanos que somos.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; História; Esquecimento; lugares; humanidades.

REVISITING THE PLACES OF MEMORY, HISTORY, FORGETFULNESS: RICOUER, A CLASSIC OF CONTEMPORARY HISTORIOGRAPHY

ABSTRACT: This work will seek to revisit the places of memory, history, and forgetfulness, as addressed in Paul Ricoeur's classic book, whose title goes back to these three parts, or as he called it, three masts of the same sailboat: memory, the story, the forgetfulness. A brief analysis of the book, with an emphasis on these three epistemological questions, well defined by theme and method, will be the focus of these next lines. The first part of the book focuses on memory and mnemonic phenomena, with all their nuances. The second, dedicated to history and historical knowledge, and also thought from the point of view of the question of narrative and the relationship with rhetoric. The third culminates in a reflection on forgetting, which fits into a hermeneutic of the historical condition of the human beings we are.

KEYWORDS: Memory; History; forgetfulness; Places; Humanities

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é tentar analisar, ainda que brevemente, alguns conceitos contidos no livro de Paul Ricoeur, *A memória*,

a história, o esquecimento, considerado por muitos como uma suma de sua obra. Santo Agostinho dizia que a memória é como um palácio, com muitos cômodos, onde podemos visitar e revisitar sempre que desejarmos, as histórias vividas, numa viagem não presa ao tempo e ao espaço. Este livro é um trabalho erudito de teoria em torno dos grandes temas da memória, da história e do esquecimento. Como uma espécie de fio condutor nesta obra, vemos o Holocausto, cometido por nazistas contra, principalmente, os judeus durante a Segunda Guerra, como um rompimento na paisagem europeia do século XX. Ricoeur trata profundamente da concepção da memória e da tarefa que hoje também se ocupa a historiografia, que inclui o perdão e o esquecimento, temas impostos após a realidade cruel daquele genocídio. O perdão e o esquecimento são discutidos como parte integrante da memória. O autor apresenta o esquecimento como uma condição histórica dos seres humanos que somos (RICOEUR, 2007, p.17).

Como o próprio Ricoeur mencionou: “Estas três partes não constituem três livros. São três mastros entrelaçados, mas distintos, que pertencem à mesma embarcação, destinado a uma só e única navegação... um veleiro de três mastros! Há nestas três partes, uma questão histórica comum que as atravessa: a de representação do passado (Idem, p.18). Analisar estes três conceitos, tão caros à filosofia da história, revisitando a lembrança humana do passado e refletindo sobre diversos outros conceitos contidos nesta obra clássica de historiografia Contemporânea, é o objetivo central deste trabalho.

2 | A MEMÓRIA

O francês Paul Ricoeur (1913-2005) que, de acordo com Santos (2013), “é um dos maiores filósofos do século XX”, menciona que a fenomenologia da memória se estrutura em forma de duas questões: de que há lembrança? De quem é a memória? O sujeito da memória é o eu, mas não podemos deixar de levar em conta também a noção de memória coletiva. Os gregos tinham dos termos, MNÉMÉ e ANAMNÉSIS, para decifrar, respectivamente, lembrança e memória. Lembrar é ter uma lembrança ou ir em busca dela (RICOEUR, 2007, p.24).

Como lembrou Santos:

A memória, a história e o esquecimento foi publicado em francês no ano de 2000. Em português, a obra nos chega ao ano de 2007, sendo considerada uma ‘síntese’ de todas as suas obras. Dividida em três momentos, a reflexão na primeira parte sob o título *Da memória e da reminiscência* está relacionada à fenomenologia da memória. Para tanto, é realizado um retorno do fenômeno da memória por filósofos gregos como Platão e Aristóteles que contribuíram significativamente ao estado do debate fenomenológico atual. Os usos e abusos da memória e sua taxionomia também são temas abordados nesse capítulo. Por fim, o entorno da reflexão está na memória individual (olhar interior) e da memória coletiva (olhar exterior). Na segunda parte *História/Epistemologia* a ênfase está na operação historiográfica em suas três fases que a estruturam: fase documental, fase de explicação/ compreensão e fase

de representação. Em A condição histórica, a explanação incide à hermenêutica do saber histórico que conta com duas vertentes: uma crítica e outra ontológica. O ápice do percurso construído por Ricoeur é alcançado nos dois últimos momentos de sua obra: o esquecimento e o perdão difícil, que encadeiam toda a discussão levantada. (SANTOS, 2013, p. 3)

No conceito grego platônico sobre a memória, o EIKŌN, fala da representação presente de uma coisa ausente. Ele advoga o envolvimento da problemática da memória pela da imaginação. Esta representação é aprendida através da inclusão da imagem na lembrança. A memória e a imaginação partilham o mesmo destino. Aristóteles afirmava que “a memória é o tempo” (RICOEUR, 2007, p.27).

Sócrates ilustrava a memória como uma assinatura, onde imprimimos a marca de nossos anéis em cera, quando pomos esse bloco de cera sob as sensações e os pensamentos, imprimimos nele aquilo que queremos recordar, quer se trate das coisas que vivamos, ouvimos ou recebemos no espírito. Aquilo que foi impresso, nós o recordamos e o sabemos, enquanto a sua imagem está ali, ao passo que aquilo que é apagado, ou aquilo que não nos foi capaz de ser impresso, nós esquecemos, isto é, não o sabemos (Idem, p.28). Esta questão da impressão suscitou na história das ideias, certas dificuldades sobre a teoria da memória e sobre a história, com outro nome: o de “rastro”. A história, segundo Marc Bloch, pretende ser uma ciência por rastros. A palavra rastro segue a esteira do emprego de “impressão”. O historiador trabalha sobre rastros escritos e arquivados, dos discursos escritos. Mas, se em Platão as marcas são internas, a escrita é a marca externa, do comportamento da imagem, à semelhança da metáfora da impressão da cera.

Para Aristóteles, “a memória é do passado”. Uma questão que logo se apresenta aqui é a da “coisa” lembrada. Ricoeur menciona que esta expressão “a memória é do passado” é clara em toda sua pesquisa. Ou seja, é na alma que se diz ter ouvido, sentido, pensado alguma coisa. Essa sensação consiste no fato de que a marca da anterioridade implica a distinção entre o antes e o depois.

Embora possamos acusar a memória de se mostrar pouco confiável por um lado, por outro, ele é nosso único recurso para significar o caráter passado daquilo de que declaramos nos lembrar. Também vale lembrar que o termo memória aponta sua relação com o tempo, e dá esta a transição entre a memória e a história. Por isso, Aristóteles bem afirmava que a memória “é do passado” (Ibidem, p. 46). Para Ricoeur, o acontecimento é aquilo que simplesmente ocorre. Ele tem lugar. Passa e se passa. No plano fenomenológico, nos lembramos daquilo que fizemos, experimentamos ou aprendemos. Os encontros memoráveis prestam-se a serem rememorados.

Santo Agostinho dizia que o dever da memória consiste em dever de não esquecer (Ibidem, p.48). Assim, o esquecimento é, ao mesmo tempo, um paradoxo e um enigma. Porque há uma polaridade entre reflexividade e mundanidade. Nossas memórias se dão das experiências pessoais, mas também de eventos e situações que ocorreram no mundo, nas quais vimos, experimentamos, aprendemos. A reflexividade

é um rastro irrecusável de memória. Segundo Nicolazzi:

O estabelecimento da relação entre tempo e narrativa é possível através de uma particular leitura de Santo Agostinho e Aristóteles. Do primeiro, é a noção de aporia da temporalidade que é apreendida, consistindo ela na mútua referência entre memória e espera, ou seja, na tensão própria ao presente entre passado, enquanto experiência, e futuro, como expectativa: o movimento alterna entre a ampliação do horizonte de expectativa por meio do encurtamento do espaço de experiência ou, pelo contrário, pela extensão da memória em contrapartida à redução da espera. A aporia agostiniana aponta, deste modo, para o sentido discordante da ação no tempo, a qual rompe com os padrões lineares da cronologia: esta, por sua vez, “não tem um único contrário, acronia das leis ou dos modelos. Seu verdadeiro contrário é a própria temporalidade”. (2014, p. 6)

Ricoeur pontua a história como guardiã da memória e assim, surgiram os lugares de memória, como estes guardiões da memória pessoal e coletiva: museus, institutos, históricos, centros de pesquisa, arquivos públicos, escolas, universidades, etc. Estas instituições de memória possuem capacidade de escrever e assim, trazer uma representação do passado, uma vez que, como lembrou Ricoeur: “o lembrado apoia-se então no representado” (RICOEUR, 2007, p. 64). A rememoração do passado e a busca da verdade, da realidade, de que acontecem, da qual fomos testemunhas. Chamamos de fidelidade a esta busca da verdade do que ocorreu.

Ricoeur fala também da memória coletiva como um importante lugar de preservação da memória, mas também cita casos de abusos da memória e da violência fundadora. A maioria das comunidades históricas nasceram da relação original com a guerra. São atos violentos legitimados por um estado de direito precário, legitimado por sua antiguidade, ideologia e força. Assim os mesmos acontecimentos significam glória para uns e humilhação para outros. Em muitos casos, ideologia tem se mostrado inimiga da memória.

É assim que se armazena nos arquivos de memória coletiva, feridas reais e simbólicas. O processo ideológico é, portanto, opaco, dissimulado e destrutivo. É nesse plano que Ricoeur fala em abusos da memória, que são também abuso do esquecimento. A ideologia busca legitimar a autoridade e o poder, numa relação histórica entre governantes e governados. Neste caso, como mencionou Ricoeur: “A função da ideologia seria preencher o fosso de credibilidade cercado por todos sistemas de autoridade. Citando Max Webber, ele menciona aqui a “autoridade” que se define como o poder legítimo de se fazer obedecer” (Idem, p. 95 e 96). Numa relação hierárquica a ideologia é quem valida a crença na legitimidade do poder.

Lembro-me, certa vez, por ocasião de uma visita a uma cidade boliviana, vizinha ao Brasil, chamada San Mathias, de avistar soldados marchando na rua principal da cidade, ao som de clarins e fanfarras, acompanhado de uma numerosa multidão. Questionei a alguém, que ali estava, sobre o que seria aquela comemoração, e de pronto aquela pessoa me respondeu que aquele dia era feriado (23 de março) e que se estava ali relembando o Dia do Mar, quando a Bolívia assinou com o Chile o “Tratado

de paz e amizade”. Aquele tratado é fruto da Guerra do Pacífico (1879-1883), onde o Chile venceu a Bolívia e o Peru e tomou para si o Estado de *Antofagasta* e a Bolívia perdeu o acesso ao mar. Achei estranho um feriado que relembre a perda do mar. Teria que se fazer uma análise histórica mais aprofundada, que não é o caso aqui, para entender mais profundamente a questão. Mas uma primeira pergunta me veio à mente: Seria uma tentativa governamental de se apagar da memória coletiva uma desventura histórica? Uma busca por uma memória coletiva apaziguada? Memória, perdoadada e até feliz?

Mencionando então o holocausto como uma fenda na paisagem e na episteme, especialmente na Europa no século XX, Ricoeur fala da questão do dever da memória. Menciona que, especialmente na França no pós-guerra, os desafios foram grandes para se atravessar as planícies áridas da epistemologia da história e para se chegar à região dos conflitos entre memórias individual, memória coletiva e memória histórica. “Neste momento em que a memória viva dos sobreviventes enfrenta o olhar distanciado e crítico do historiador”, que muitas vezes se encontra no papel de juiz. Segundo Ricoeur, “o dever da memória é o de fazer justiça, pela lembrança ao outro” (Ibidem, p. 99 e101).

Portanto, esses lugares de memória, que mencionei antes, tratam de enaltecer diversos momentos históricos como, por exemplo, o bicentenário da revolução francesa maio de 1968, etc... Citando Pierre Nora, Ricoeur lembra que o modelo memorial levou a melhor sobre o modelo histórico. Este modelo de celebrações consagradas à soberania impessoal do estado nação. Houve a inversão do histórico em comemorativo e, com o passar do tempo, o segundo se tornou até mais importante do que o primeiro.

Como lembrou Santos (2013, p. 4), há uma íntima ligação entre usos e abusos da memória. Como discutir a tênue linha entre os discursos e abusos da memória? Ricoeur menciona que um primeiro importante passo seria “a égide da ideia de justiça” (RICOEUR, 2007, p. 104). Finalizando este primeiro mastro da embarcação, denominado de memória, o autor menciona diversos pensadores que se debruçaram a questão, como: John Lock, Husseau, mas com destaque para a metáfora de Santo Agostinho de memória como sendo “lugares ou palácios”, ou seja, um lugar íntimo, particular e diferenciado do outro. Esses cômodos do palácio são as minhas memórias. São onde o indivíduo busca a vida feliz. Por outro lado, Maurice Halbwachs trabalha a “memória coletiva”, que é a forma que a história pode corrigir, criticar e incluir a memória em memória coletiva. A este tipo de memória, ele chamou de grupo ou sociedade (SANTOS, 2013, p.6). Diante desta polarização entre memória individual e coletiva, no campo da história, o melhor caminho para se fugir dos abusos e manipulações da memória é pensá-la através de uma tríplice atribuição: a si, aos próximos, aos outros (RICOEUR, 2007, p.142).

3 | A HISTÓRIA

A segunda parte do livro é dedicada à epistemologia do conhecimento histórico e suas articulações. Como lembrou NETO (2011):

Assim, abordando a escrita da história a partir da ótica da filosofia da linguagem, motivado, sobretudo, por inquietações de ordem ética, Paul Ricoeur trouxe à tona para esse debate conceitos e posicionamentos que podem auxiliar os historiadores a resolverem diversos impasses próprios dessa forma de saber. (2011, p. 2)

Ricoeur trata da reflexão e dos limites da filosofia crítica da história e a questão da verdade na história e da fidelidade da memória, sendo esta última uma representação presente de uma coisa ausente. Trata da questão "fazer história", mencionando valiosos trabalhos de teóricos como Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Pierre Nora. O fazer história se utiliza de testemunhos, da memória, de documentos, do manuseio dos arquivos, que remetem a uma reflexão e culminam num texto. Esta narrativa, em forma de texto, é a representação do passado ausente, comparada à uma "pintura, cujas obras imitam os seres vivos" (RICOEUR, 2007, p. 152).

Nesta segunda parte, Ricoeur trata questões importantes na teoria histórica como o tempo histórico, a operação historiográfica e os três momentos do arquivo: da explicação, compreensão e da representação histórica. Trata do discurso histórico, que desde Foucault, Michel de Certeau e Hayden White, se viu intimamente voltado à linguagem e, conseqüentemente, à sua forma escrita, a literatura. Nicolazzi lembrou que:

A construção do texto de história, atividade que faz parte de uma operação mais complexa, tem por característica marcante a organização narrativa de determinada ação humana: o texto de história é a inscrição da experiência mediante procedimentos estabelecidos (análise de fontes, crítica de testemunhos, adoção de métodos, estruturação da exposição, etc.). Tal atividade só encontra justificação quando completada por outra atividade singular, a leitura, momento em que é possibilitada a reconstituição da experiência fixada e, igualmente, a constituição pelo leitor de uma experiência outra, na temporalidade que lhe é própria (2014, p. 7).

Ricoeur conclui a parte de história, mencionando o que Pierre Nora chamou de "lugares de memória", geralmente associado ao Estado, que muitas vezes se sobrepõe à história. Daí, conclui Ricoeur: "prevalece a inquietante estranheza da história, justamente quando ela pretende compreender as razões de sua contestação pela memória comemorativa" (Idem, p. 421). A história, portanto, presta este importante papel à memória, de não deixar esquecer aquilo que deve sempre ser lembrado.

4 | O ESQUECIMENTO

O terceiro mastro do veleiro é o esquecimento. Ricoeur menciona que, juntamente

com o perdão, o esquecimento é o horizonte de sua pesquisa. Horizonte de uma memória apaziguada, e até mesmo de um esquecimento feliz (RICOEUR, 2007, p. 423). O Esquecimento é o apagamento dos rastros mnemônicos. Mas, o papel do filósofo é, então, relacionar a ciência dos rastros mnésicos com a problemática central da representação presente do passado ausente. A memória é então um esforço para não se apagar estes rastros. É lembrar para não se deixar esquecer.

Uma das formas de se forçar o esquecimento, muitas vezes de forma abusiva, é a chamada anistia. Um tratado governamental de perdão que é uma forma de memória manipulada do esquecimento. É um direito a uma graça anistiantes, que muitas vezes recebe perdão total, ou a uma imposição de uma pena, antes do perdão. Só para ilustrar, menciono dois exemplos de conflitos: no caso do Holocausto judeu na segunda guerra não houve anistia e até hoje se condena os nazistas. Os que viveram sofreram processos e penas de prisão. Aos que morreram sem serem condenados, sofrerão para sempre a condenação da história e, porque não dizer, da memória coletiva. Já no caso do período militar no Brasil (1964-1984), todos os crimes- tanto dos militares, como dos seus adversários civis, foram anistiados pela Lei da Anistia. "A anistia põe fim a graves desordens políticas que afetam a paz civil- conflitos e guerras civis, episódios revolucionários, mudanças violentas de regimes políticos- violência que a anistia interrompe. Ela visa o indulto e o esquecimento dos delitos dos dois lados " (Idem, p. 460). E se busca, a partir daí se esquecer um passado declarado proibido. Se trata de um esquecimento jurídico que equivale a apagar a memória na atestação de que nada ocorreu. Mas, mesmo diante da anistia e do perdão, a memória tem a tarefa de tentar não deixar se esquecer o passado para que no futuro outras barbáries não aconteçam.

5 | CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, apenas dizer que os pontos altos da obra de Ricoeur, abordada brevemente neste artigo, são as questões da memória, do perdão e do esquecimento como condições humanas. As ciências humanas têm um compromisso com a humanidade. Como lembrou Neto:

A urgência do pensamento de Paul Ricoeur para a reflexão sobre as motivações e a elaboração da escrita do historiador, em nossa contemporaneidade, é gritante. O século XXI inicia seu debate imerso em conflitos militares, étnicos, guerras urbanas e uma atmosfera propícia para a difusão de preconceitos, nutridos por uma minoria tirânica, que se originam na intolerância e no desrespeito com a diversidade humana. As imagens das pilhas de cadáveres e de escombros deixadas para trás pelo século XX têm de ser evidenciadas pelo historiador – por meio de sua escrita – para essa nova geração, no intuito de que nós, vivos, possamos coexistir em um presente mais suportável e um futuro mais justo (2011, p.8)

Apesar das dificuldades, paradoxos e conflitos humanos, Ricoeur não vê esta humanidade como um problema. Pelo contrário, para ele é uma dádiva especial o

fato ser humano. Ele conclui o seu livro, parafraseando as palavras do evangelista: “Observai as aves do céu e os lírios do campo, que não trabalham e nem se fiam... entretanto, se alimentam todos os dias e se veste melhores do que os reis”. Se as aves dos céus são os seres humanos, conclui Ricoeur (2007, p. 512): “É magnífico ser humano!”

REFERÊNCIAS

NETO, Joachin de Melo Azevedo S. **Nos interstícios da Memória e do Esquecimento: Paul Ricoeur e a escrita da história.** Artigo. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011

NICOLAZZI, Fernando. **Uma teoria da história: Paul Ricoeur e a hermenêutica do discurso histórico.** Artigo. 2014. Acesso em 23/10/2018. Disponível em : <https://www.researchgate.net/publication/266037810>.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas-SP: Editora Unicamp, 2007.

SANTOS, Thais Helen do Nascimento. Sobre a **Memória, a História, o Esquecimento, em Paul Ricoeur.** Artigo. RACIn, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 1-8, Jan.-Jun. 2013

TRANSBORDAMENTO DO CORPO SEGUNDO O FILME HANAMI – CEREJEIRAS EM FLOR

Andréia Hiromi Toma

Centro Universitário Senac Campus Santo Amaro

São Paulo - SP

RESUMO: O presente trabalho abordará o processo de criação desde o filme Hanami – Cerejeiras em Flor (2007) de Doris Dörrie até estudos de modelagem usando técnicas de construção da roupa cinética de Rickard Lindqvist e *pattern magic* de Tomoko Nakamichi que contribuíram para a criação do produto final.

PALAVRAS-CHAVE: processo de criação, modelagem criativa, roupa cinética, pattern magic

THE OVERFLOW OF THE BODY ACCORDING TO THE MOVIE HANAMI – CHERRY BLOSSOMS

ABSTRACT: The present article will discuss the creation process since the movie Cherry Blossoms (2007) from Doris Dörrie until studies of pattern making using kinetic garment techniques construction of Rickard Lindqvist and pattern magic of Tomoko Nakamichi that contribute to the creation of final product.

KEYWORDS: creation process, creative pattern cutting, kinetic garment, pattern magic

1 | INTRODUÇÃO

FILME HANAMI – CEREJEIRAS EM FLOR

O tema da coleção vem do filme franco-alemão de 2007 de Doris Dörrie possuem referências como família, velhice e morte. Conta a história de um casal de idosos Trudi e Rudi que moram no interior da Alemanha e depois de Trudi ficar sabendo pelos médicos que o marido Rudi tem pouco tempo de vida resolvem visitar seus filhos, uns em Berlim e outro na agitada Tóquio, porém estes, sempre ocupados, não têm tempo para os pais. Em "Hanami", portanto, a morte não é uma consequência, mas algo anunciado desde o início. A cineasta busca uma conexão Alemanha-Japão. Assim, Trudi é uma mulher apaixonada pela dança japonesa *butô*, e seu sonho é um dia visitar o país e o monte Fuji. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009)

No filme, Trudi é quem morre e Rudi tenta amenizar sua dor ao tentar viver a vida que sua esposa escondia: a dança *butoh*. Ele segue o caminho da descoberta dessa dança até o Japão e conhece o Monte Fuji no final do filme, em que se veste como sua mulher, dança como sua mulher, e se maquia como ela. Desta forma, a dança se desenrola de forma delicada em reencontro com a esposa Trudi e sua própria morte.

CONTEMPORANEIDADE DO TEMA

Em 2012, havia no Brasil cerca de 22,3 milhões de brasileiros com mais de 60 anos — 53% mais do que em 2000. Essa é a faixa que mais aumenta na pirâmide etária e os idosos também estão movimentando mais dinheiro. Negócios dedicados a aumentar o bem-estar dos idosos têm alto potencial de prosperar. A esperança de vida do brasileiro ao nascer aumentou de 70,5 anos de idade, em 2000, para 73,5, em 2010. Ainda há muito o que avançar para chegar ao nível de países como Singapura, onde a expectativa de vida é de 82,1 anos. Mas, à medida que o brasileiro vive mais, novas oportunidades se abrem para empreendedores que oferecem produtos destinados a melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. (EXAME, 2012)

Em 2000 no Brasil, eram 14,2 milhões de idosos; em 2030, o número estimado é 41,5 milhões. (EXAME, 2015)

Há uma tendência no mercado de atender ao público idoso pelo aumento de sua população. O filme, portanto, mostra essa necessidade da transferência da importância exclusiva do público e do mundo jovem para o idoso, descrevendo seus sentimentos, seus objetivos e sua vivência. O filme ter como protagonistas duas pessoas idosas já mostra essa tendência.

Outros filmes também confirmam isso, como o documentário “Advanced Style” (2012) inspirado no blog de Aris Cohen que conta a história de sete mulheres entre 65 e 95 anos (THE GUARDIAN, 2014), “Iris Apfel” (2015) conta a trajetória da fashionista, famosa pelo estilo excêntrico (PACCE, 2014) e “Grace and Frankie”, série do Netflix, traz Jane Fonda como uma das protagonistas aos 77 anos (GLOBO, 2015).

BUTOH – DANÇA DAS TREVAS

Tatsumi Hijikata é o criador do Butoh (“Bu” como dança e “Toh” de passo).

O "butoh" é como um grito da alma japonesa encolhida e recolhida em corpos comandados pela força maior da tecnologia industrial. Não sendo exclusivo da alma japonesa mas da alma do homem do século XX, angustiado, caótico, disforme, rastejando por uma terra em que seu corpo externo entra em contato e o interno rejeita e se crispa de medo. (CALDEIRA, 2009)

A performance que dá origem ao butô data de 1959 e chamou-se Kinjiki (Cores Proibidas). (GREISNER, 2013)

Ele, em conjunto com Yoko Ashikawa, pesquisou e desenvolveu por quase dez anos, um vocabulário onde movimentos eram numerados e classificados de acordo com uma imagem. Seu processo de construção do vocabulário era diário e acontecia com ele inicialmente tocando um pequeno tambor e através de suas palavras (que tinham algo poético) Yoko dançava em resposta às suas sugestões de imagens que ele emitia. Tais imagens referiam-se, normalmente, às lembranças de sua vida na infância, às energias da natureza - fogo, terra, ar, água, ou às forças elementais como a tempestade, o vento, a luz do sol. Com Hijikata, parte-se da ação ou do movimento

para a construção do pensamento. Na verdade, o que ele realiza é a retomada do processo básico e natural que tem início na experiência concreta e direta do mundo e que nos conduz à formação do pensamento abstrato que nos conduz aos domínios da linguagem. (NASCIMENTO, 1999)

O trabalho de Tatsumi Hijikata buscava permitir que o movimento brotasse de seu próprio corpo, e não que fosse imposto simplesmente através de uma técnica ou algo parecido, como acontecia com as danças ocidentais que haviam aportado no Japão. Seu processo de trabalho teria como característica a evocação da memória, os sentidos adormecidos para o que se tornará ação, a partir de sua memória de infância, a qual reverberaria por todo seu trabalho. (NASCIMENTO, 1999)

Segundo Natsu Nakajima, a dançarina mais velha do Butoh com 73 anos, diz que Butoh é a arte do conhecimento físico, interação física. Traz a questão da expansão do corpo, seu uso maximizado, pois ela acredita que atualmente os jovens estão perdendo seus próprios corpos por não interagirem com a sociedade e o mundo através deles e, sim, pela tecnologia, tornando-os escravos de máquinas. (PULSO ONLINE, 2013)

Segundo Barber (2010), a dança também é chamada de dança da escuridão, pois a cor preta simboliza a morte, cuja referência no Japão é a cor branca, porém Tatsumi Hijikata queria reverter isso. Também significa um estado de negação em relação à cultura e ao estado do próprio corpo. E ao momento que o Japão estava vivendo pós-segunda guerra mundial depois da bomba atômica, como se tivessem apagado o país.

TÉCNICA DE RICKARD LINDQVIST (CONSTRUÇÃO DE ROUPA CINÉTICA)

O método original de Rickard Lindqvist se baseou na técnica de corte de roupa de Geneviève Sevin-Doering que obtém uma única parte de moulage para uma peça de roupa. Ele tornou a técnica uma metodologia de fácil visualização em sua pesquisa. Além disso, aliou com o estudo e expressões do movimento do corpo e da vestimenta, originando-se dessa união a técnica da construção de roupa cinética. (LINDQVIST)

Ele traça pontos de apoio no corpo que são os ombros e a cintura e a partir de um desses pontos ele vai envolvendo o corpo para construção da roupa respeitando caimento do tecido (gravidade) e funções biomecânicas do corpo. (LINDQVIST)

DIFERENÇA ENTRE MODELAGEM PLANA, MOULAGE E A TÉCNICA DE RICKARD LINDQVIST (CONSTRUÇÃO DE ROUPA CINÉTICA)

Modelagem Plana (bidimensional) é, segundo Sabra (2009) a transformação de uma forma tridimensional de um desenho de criação ou peça piloto, traçada no papel de forma bidimensional (que só possui duas dimensões: largura e comprimento)

utilizando os princípios da geometria, pode ser realizada de forma manual ao com o auxílio do computador (CAD).

Moulage deriva de moule, palavra francesa que significa forma, é uma técnica especial de modelagem do vestuário desenvolvida em formato tridimensional, executada pela manipulação de um tecido sobre o manequim, possibilitando a visualização em três dimensões (altura, largura e profundidade). Esta técnica de modelagem é trabalhada sobre um manequim industrial, com medidas padronizadas de acordo com o público alvo, e oferece grande liberdade para o modelista uma vez que possibilita a visualização imediata do resultado final pode-se ir criando ou modificando o modelo à medida que se desenvolve a modelagem (SABRA, 2009)

Em ambas as técnicas as roupas se constróem sobre um corpo estático e divididos em blocos com linhas verticais e horizontais. (LINDQVIST)

Técnica de Rickard Lindqvist (Construção de Roupa Cinética) considera pontos de apoio e linhas de direção de movimento do corpo como base para construção da roupa, usando apenas um pedaço de tecido para cobrir todo o corpo e trabalha sobre um modelo vivo. (LINDQVIST)

Modelagem Plana, Moulage e Técnica de construção de roupa cinética respectivamente:



PATTERN MAGIC DE TOMOKO NAKAMICHI

Tomoko Nakamichi foi professora do Bunka Fashion College e no livro *Pattern Magic* (2010) é um resultados de sua pesquisa sobre modelagem, se inspirando em formas da natureza, prédios, ferramentas do dia-a-dia, até o rosto de um pessoa.

Em *Pattern Magic* (2010), há três modelagens que remetem ao entrelaçamento: *O bamboo shoot* que traz um decote com multi-camadas.



Draped Design, normalmente criado através da modelagem tridimensional, Tomoko Nakamichi mostra como fazer pela modelagem plana:



Interwoven Design, que através de uma construção aparentemente de camadas de tecidos separados ela conseguiu uní-los numa modelagem plana.



2 | OBJETIVO DA PESQUISA

Descrever como partiram as ideias para a criação de uma coleção sobre um filme e mostrar como a mescla de métodos contribuem para a criação de uma roupa, não sendo exclusivo do desenho.

3 | METODOLOGIA

Assistir e analisar o filme Hanami – Cerejeiras em Flor.

Pesquisa teórica do Butoh e das técnicas de modelagem de Rickard Lindqvist e Pattern Magic.

Escolher imagens do filme como referência para criação da coleção.

Realizar estudos através de colagens usando como referência o filme, o Butoh e a técnica de Rickard Lindqvist como bases de imagens para servir de referências de novas formas para a coleção.

Fazer base de blusa com método Vogue.

Inserir método do Pattern Magic na blusa.

Costurar a blusa toda e depois desconstruir usando o método do Rickard Lindqvist.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As imagens escolhidas para referência da criação, são as que mostram os personagens do filme “Hanami – Cerejeiras em Flor” Trudi e Rudi dançando butoh perto do Monte Fuji, quando Rudi está encontrando sua esposa já morta através de suas roupas, maquiagens e dança. É feito uma análise sobre essas duas cenas para trazer elementos para criação da coleção.



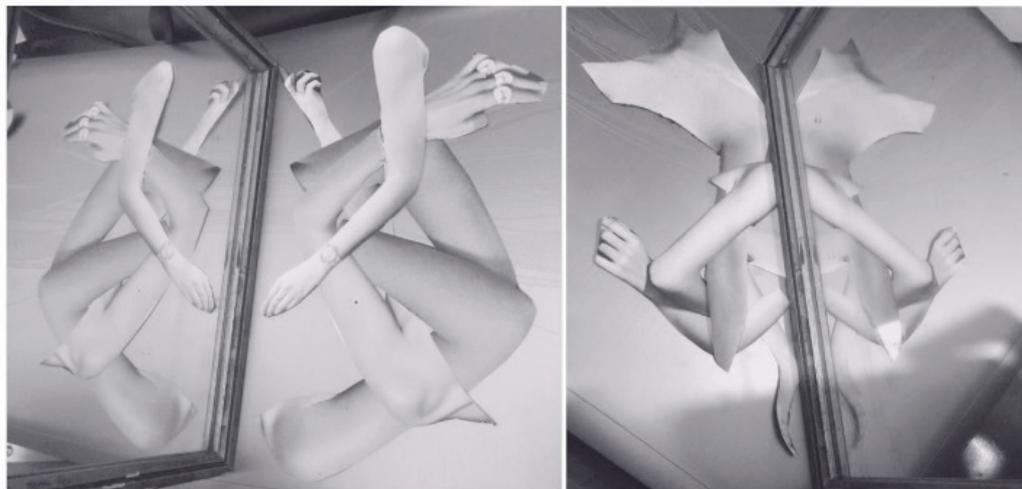
Cena de Hanami – Cerejeiras em Flor (2007)

É possível ver a relação da roupa que ele usa não só para lembrar de sua esposa como para reencontrá-la, amenizando sua dor e sua saudade. Também traz a

ideia de ocidente (personagens alemães) e oriente (cenário do Japão) que remetem à mescla que ocorre na dança butoh que é criação japonesa, porém com referências ocidentais. E a relação do material e imaterial, pois na primeira cena que o Monte Fuji aparece atrás como material, dá-se a entender que o personagem está vivo e ele também olha para o horizonte como se sentisse a presença da esposa, mas não a visse ainda. E na segunda cena que aparece o Monte Fuji no reflexo como imaterial, entende-se que o personagem Rudi já é morto e torna-se também imaterial e já não só sente a presença de sua esposa falecida como a vê.

O butoh, então, como dança dos mortos, faz com que os personagens se encontrem através dele.

Com o filme e a pesquisa sobre o Butoh, foram feitos estudos de colagens usando revistas de moda e comportamento, que possuem maior quantidade de imagens com membros de corpos, os quais foram recortados e reorganizados. Foi usado o espelho para refletir essas colagens como referência ao Monte Fuji refletido na água. E o entrelaçamento entre os membros dos corpos, mostra-se através da repetição a ideia de maximização do uso do corpo e sua mutação ao desconstruí-lo e reorganizá-lo, causando estranheza como no butoh. A simetria também relaciona-se com a técnica de Rickard Lindqvist.



Destes estudos foram extraídos as formas novas para a coleção:

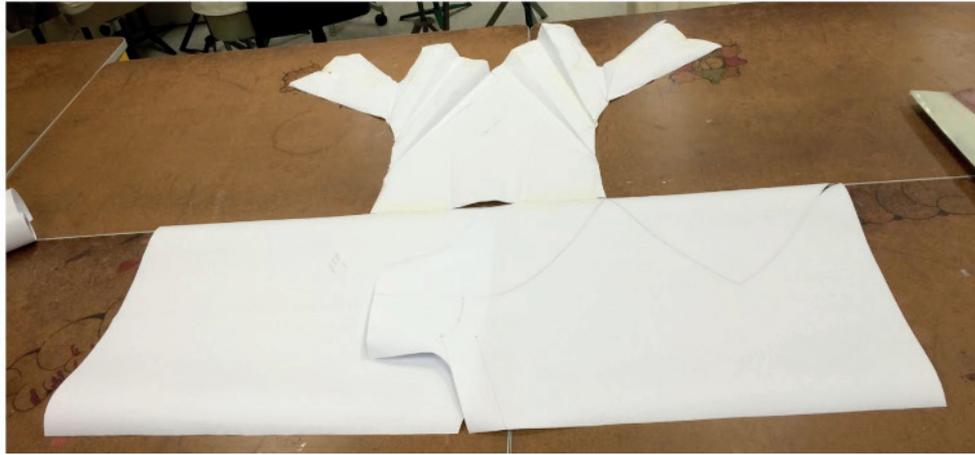


Para fazer a blusa, foi usado a modelagem do método Vogue tamanho maior que o corpo que irá usar para dar a impressão da roupa não ser da pessoa e do transbordamento do corpo. Seguem os moldes da base da blusa frente, costas e manga, respectivamente:



E foi usado a técnica de Pattern Magic para a manga na parte de baixo:

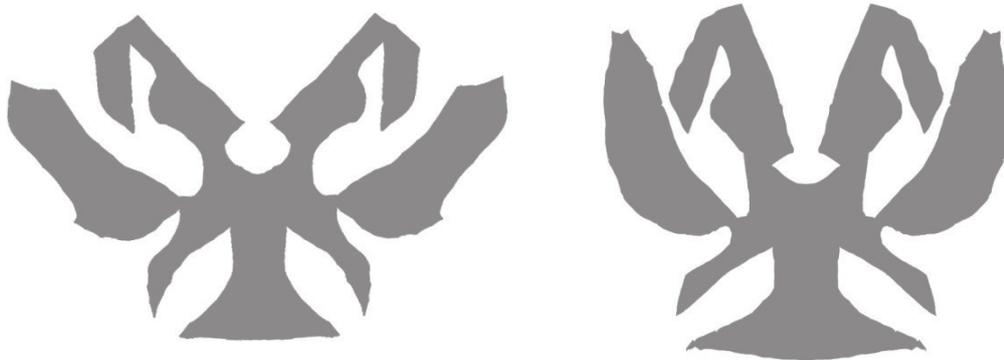




Para conseguir desconstruir a blusa, primeiro era necessário ter os desenhos das silhuetas das bases de corpo segundo a técnica de construção de roupa cinética, pois não há essas bases na pesquisa de Rickard Lindqvist.

Foram usados dois tamanhos de corpo, um tamanho P e um tamanho M para envolver um corpo vivo com camisetas de manga longa de gola alta e fita crepe aderindo todo o corpo, do pescoço ao pequeno quadril, considerando braços até o punho.

Foram recortados através das linhas de apoio e movimento de corpo segundo a pesquisa de Rickard Lindqvist. Após abertura do molde obteve-se duas bases de corpo para melhor visualizar sua gradação (tamanho P e tamanho M, respectivamente):





5 | CONCLUSÕES

Esta pesquisa introduz sobre a modelagem de Rickard Lindqvist e mostra como ela pode influenciar diretamente no processo de criação e não ser exclusiva do desenho.

Traz também a possibilidade de tornar híbrida o desenvolvimento de modelagem, misturando técnicas ocidentais e orientais.

O processo vive em nós de forma que toda vivência influencia na conexão de informações de repertório para surgirem as ideias.

Os desenhos para criação tem uma parcela pequena dentro do processo, sendo apenas uma base de onde partem as criações as quais na sua maioria surgem mais definida na pesquisa de tecidos, aviamentos, modelagem, etc. E o processo nunca acaba...

REFERÊNCIAS

BARBER, S. **Hijikata: Revolt of the body**. Solar Books, 2010.

BRANDÃO, Liv. **Aos 77 anos, Jane Fonda retrata terceira idade em 'Grace and Frankie'**. Globo, 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/aos-77-anos-jane-fonda-retrata-terceira-idade-em-grace-and-frankie-16036109>> . Acesso em: 13 de março de 2016.

CALDEIRA, S. **Butoh: A dança da escuridão**. Mimus, 2009. Disponível em: <<http://www.mimus.com.br/solange2.pdf>>. Acesso em: 17 de abril de 2016.

GREINER, C. **Butô(s) na américa latina: uma reflexão crítica**. Japan Foundation São Paulo, 2013. Disponível: <http://fjosp.org.br/site/wp-content/uploads/2013/08/buto_na_america_latina-christine_greiner.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2016.

LINDQVIST, R. **Kinetic Garment Construction: Remarks on the foundations of pattern cutting**. 2015. 348 f. Tese (Doutorado em Design de Moda) - The Swedish Scholl of Textiles, University of Boras, Suécia. 2015.

MIGUEL, C. **Aumento de idosos cria novos mercados para seu negócio**. Exame, 2012. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame-pme/edicoes/52/noticias/aumento-da-longevidade-cria-novos-mercados-para-seu-negocio>> . Acesso em: 14 de abril de 2016.

NAKAMICHI, T. **Pattern Magic**. Laurence King Publishing, 2010.

NASCIMENTO, A. **Processos de criação: a dança-teatro e o Butoh**. Motriz, 1999. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1_ART12.pdf>. Acesso em 17 de abril de 2016.

PENNAFORT, R. **Mudança no perfil etário do país pode ter vantagem, diz IBGE**. Exame, 2012. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/mudanca-no-perfil-etario-do-pais-pode-ter-vantagem-diz-ibge>>. Acesso em: 23 de abril de 2016.

PLIOPLYTE, L. **Advanced Style**. EUA, 2014.

RODRIGUES, J. R.; PEDRO, E. S.; MENDES, F. D. **Convergencias na modelagem plana e moulage**. In: 9o Colóquio de Moda, 2013, Fortaleza (CE). Disponível em: <http://www.coloquiomodacom.br/anais/anais/9-Coloquio-de-Moda_2013/COMUNICACAO-ORAL/EIXO-6-PROCESSOS-PRODUTIVOS_COMUNICACAO-ORAL/Convergencias-na-modelagem-plana-e-moulage.pdf>. Acesso em 4 dez. 2015.

PACCE, L. **A história de Iris Apfel em documentário!**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.lilianpacce.com.br/video/iris-afpel-documentario/>>. Acesso em: 3 de abril de 2016.

SAITO, B. **Crítica "Hanami – Cerejeiras em Flor". Clássico Japonês inspira drama alemão**. Folha de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2512200911.htm>>. Acesso em: 14 de abril de 2016.

SAUERS, J. **Advanced Style: the fashion blog that is putting older women first.** The Guardian, 2014. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/fashion/2014/may/03/advanced-style-fashion-blog-for-older-women>>. Acesso em: 6 de maio de 2016.

University of Borås. **Researchers.** Disponível em: <<http://www.hb.se/en/Research/Researchers/Lindqvist-Rickard/>>. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

UM ESTUDO DA COMUNICAÇÃO NA *PERFORMANCE* MUSICAL, AS INTERAÇÕES ENTRE OS PARTICIPANTES

Cláudia de Araújo Marques

Vitor Barbosa Finco

Thamyres Alves do Nascimento Finco

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o processo de comunicação das *performances* musicais. Serão abordados neste processo os agentes correspondentes ao locutor, ouvinte, autor, intérprete e o dialogismo relacionado aos participantes e os modelos comunicacionais propostos à *performance* musical. Nesse contexto utilizamos as teorias de Seibert (2010), Fiorin (2006), Klein (2005) e Bakhtin (1992). A investigação proporcionará aos estudantes de música, os *performers* um maior entendimento sobre a comunicação performática.

PALAVRAS-CHAVE: *Performance*; Comunicação; Dialogismo ; Discurso artístico.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com as ideias de Mikhail Bakhtin, existe dependência entre os significados advindos de um ato único, comunicativo e performativo e o contexto dos participantes, isto é, o locutor e ouvinte, autor e executante, entre outros. O teórico e filósofo ressalta ainda, em diversos de seus textos, que todas as criações artísticas, sendo elas

verbais ou não, estão inseridas num diálogo de obras pertencentes a uma temática análoga do presente, passado e futuro. Estando inseridas ainda, num diálogo entre os participantes do evento, assim, confere-se a um evento toda e qualquer manifestação artística.

Semelhantemente, todo tipo de *performance* musical é percebida no encontro de vozes passadas, presentes e futuras. O sentido da *performance* enquanto obra artística é construído a partir de cada participantes desse evento, ou seja, os intérpretes, ouvintes, técnicos, fazem parte dessa construção. Tais interações – em grande parte distante do controle absoluto do músico-intérprete – afetam e influenciam na percepção que a *performance* atinge em satisfação ou sucesso.

As experiências próprias, a partir da *performance* musical, me levaram a manter a expectativa de que reproduziria no palco as melhores *performances* já realizadas por mim dentro da sala de estudo, visando alcançar consistência e fortalecimento de minha concentração, a fim de evitar transtornos em dificuldades situacionais, ainda que já tivesse notado a unicidade que cada *performance* possui. Apesar dos objetivos dos estudos de *performance* permanecerem os mesmos, a partir da leitura das teorias de Bakhtin, me

foi despertado o desejo por realizar uma abordagem mais realista e inspirada de preparação, no que tange à construção de um discurso que possua qualidade na *performance* musical em que é levado em conta a interação social ocorrida em sua volta.

Os estudos relativos ao fenômeno da *performance* musical a partir das perspectivas de todos os envolvidos no funcionamento do evento despertou a curiosidade em compreender mais a fundo o que e de que forma é comunicado através da *performance* musical, interessando também a constituição de uma *performance* realizada de forma bem sucedida. Sendo assim, esse estudo se propõe a responder ao seguinte questionamento: Por que a música possui significado, partindo da ideia de que toda música significa algo para alguém em algum lugar e momento?

A clareza que a semiótica e a perspectiva antropológica são verdadeiramente auxiliadoras no processo de estudo adequado da comunicação social presente nas diferentes maneiras de se fazer música é notório; contudo, perspectivas propostas pela filosofia, biologia, sociologia, psicologia e das teorias artísticas também poderiam contribuir de forma significativa em tais estudos dado a complexidade do assunto. Neste artigo, as ideias de Bakhtin acerca do dialogismo da linguagem e da literatura permeiam o estudo, além de autores que retratam a musicologia e a *performance* musical.

Portanto, o presente artigo tem por objetivo compreender o que é *performance* musical e de que forma pode ser comunicada, além de propor uma discussão a respeito do conceito de *performance* musical bem sucedida.

2 | DIALOGISMO E PERFORMANCE MUSICAL

Para que a investigação a respeito do dialogismo da *performance* musical seja levantada, é preciso que iniciemos na concepção de que a música é uma forma de comunicação na sociedade. Mesmo quando os conceitos da linguagem e semióticos são aplicados através da música, o que os torna incompleto (MERRIAM, 1964).

O intuito real de comunicação pode ser encontrada no enunciado, no instrumento da linguística tradicional. Já o dialogismo é a ligação de sentido que existe entre os enunciados. Para que venhamos entender o conceito de enunciação, o enunciado estará sempre encaixado nas vozes correntes do autor. Nessa concepção, o enunciado é uma cópia única que compartilha com enunciados existentes tendo o diálogo com duração de tempo indefinida. Por outro prisma, a língua é repetível e possuída de um poder que pode elevar ao código do enunciado quando há o destinatário (BAKHTIN, 1992 [1952-53], p. 289).

Exemplificando os gêneros de discurso primário e secundário na música, apresentaremos Seibert (2010) que reconhece três estágios na ópera – partitura, gravação e encenação. Os estágios de interação quando compreendidos como modalidade e concepções que vão ser usadas na música, estas são conhecidas

como traços de discurso secundário. Enquanto a encenação é apresentada, existe a conversa teatral (entre os personagens) que se enquadra à notação (partitura – interação entre personagens), que por sua vez completa a representação performática, que é o encontro consciente entre o intérprete e o público (SEIBERT, 2010). Todos os estágios interpretativos entre os participantes tem como cerne os personagens, que tem como foco representar claramente os gêneros, sendo eles primários ou secundários.

Consoante ao tratamento do autor, a polifonia discursiva se dá nas texturas musicais que indicam o diálogo. Curioso é pensar que a polifonia musical alcança a polifonia discursiva, ambas se distinguem. Na polifonia discursiva, o discurso apresenta múltiplos pontos de vista de vozes autônomas, que não são submetidos a uma voz central de autoridade; as vozes são equipolentes, coexistem e interagem em igualdade de posição (FIORIN, 2006 apud SEIBERT, 2010).

A polifonia musical nada mais é que duas melodias ecoando ao mesmo tempo. Por vezes, as vozes ecoantes podem ser confundidas com as conversas polifônicas do discurso que por hora o autor, o destinatário e os interlocutores estão presentes. Entretanto, o dialogismo tem total ligação e compreensão no funcionamento da linguagem que se explica na situação que todo enunciado só é formado baseado no discurso de outro, que tem a unção de sentir e ouvir as relações discursivas. Essa polifonia discursiva se compreende na arte de ouvir do outro, na proposta de interativa das vozes que apesar do contato íntimo do discurso, pode manter autônomo o poder de relevância de cada discurso (BAKHTIN, 1994).

Seibert (2010) afirma:

No caso de estudos musicológicos que analisam a obra com base em ideais imaginados de execução, evitando a contextualização em *performance* real, o analista frequentemente evita a avaliação social. Porém entendendo a ideia de Cook (2001 [1999], p. 242), de que a análise é uma espécie de *performance*, que a avaliação social é inevitável e que evidência da avaliação, mesmo fraca e inconsciente, é detectável como, por exemplo, em afirmações errôneas de universalidade. Cada leitura ou *performance* de um texto é um enunciado novo, uma obra de arte efêmera.

Pois no estudo musical, na arte musical, se optamos pela desatenção à *performance*, corremos o risco de fracassarmos na conversa com a cultura contemporânea e desabitamos da ligação da música e da vida. Esse fenômeno se explica porque a música entra na vida “através da *performance* e a vida entra na música através da *performance* também (SEIBERT, 2010, p. 27).

A existência da *performance* propicia o cruzamento da música com a vida, oportunizando a apropriação do estilo. Seibert (2010, p. 30) informa que:

o uso da palavra “estilo” na música é bastante enigmático, pois a mesma palavra se refere tanto à combinação dos elementos musicais característica de uma época ou de um país quanto ao que distingue uma *performance* de outra ou a obra de um artista daquela de outro. Às vezes a pessoa empregando a palavra “estilo” nem se

dá conta quando transita entre os dois significados.

Sobre a aparição dos enunciados no conteúdo, o estilo que a construção composicional se apropria, esses são espelhos das diferenciadas e constantes instâncias da humanidade e suas ações.

Seibert (2010, p. 39) ao citar Bakhtin (1992, p. 283) reconhece:

há estilo individual e estilo pertencente ao gênero do discurso. Quanto ao estilo individual, Bakhtin diz que já que todo enunciado é individual, o enunciado pode refletir a individualidade de quem fala. Mesmo quando o enunciado exibe estilo “nacional” (práticas comuns a uma dada região), há espaço para a inter-relação com o estilo individual. No entanto nem todo gênero propicia o estilo individual. Os gêneros mais propícios à expressão da individualidade são os artístico-literários. Os menos favoráveis são aqueles que requerem uma forma padronizada, tais como nas variedades de documentos oficiais. Na grande maioria dos gêneros do discurso, o estilo individual não serve a intenção do enunciado, embora possa aparecer como subproduto (BAKHTIN, 1992 [1952-53], p. 283).

A *performance* erudita parece impugnar que os gêneros artísticos-literários são os mais pertinentes para expressão de uma gênero individual. Porém, não contradiz, pois as *performances* que compreendem música antiga são muito padronizadas. A interpretação fidedigna que o compositor intencionou está ligada aos estilos de época, origem, cultura, expressividade do próprio compositor.

A *performance* de uma obra musical significa uma expressão artística, porém a composição se mostra como outra obra; embora ambas estejam relacionadas a um gênero somente.

3 | MODELO - DISCURSO ARTÍSTICO

Nesse estudo temos um modelo de comunicação para qualquer tipologia de enunciado.

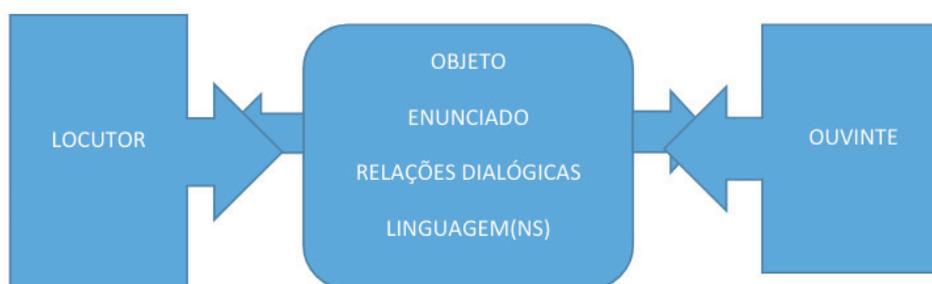


Figura 1 – Modelo aproximado de enunciação

Fonte: adaptado de Seibert (2010).

Seibert (2010, p.36 apud Todorov 1984, p. 55) adverti

[...] o esquema de comunicação distorcido pelos estruturalistas corresponde a um aspecto da realidade, especificamente à realidade discursiva de telegrafistas que utilizam uma chave para codificar e decifrar uma mensagem que se transmite pelo ar. Tal esquema também pode representar a intenção do locutor que quer negar a resposta criativa do ouvinte.

Bakhtin (apud KLEIN, 2005, p. 14) admite que ênfase é a única voz no monologismo. O monologismo não escuta, não permite uma resposta do outro e com o intento de soar como a última palavra ele profere um monólogo para receptor sem desocupado. O mesmo autor referido afirma: “O texto é um conjunto coerente, ou um tecido, de signos não necessariamente verbais, de tal modo que criações não verbais são também textos” (BAKHTIN, 1992 [1959-1961], p. 329). O que se compreende o texto da obra? Segundo Barthes (apud KLEIN, 2005, p. 140), “o texto é um campo metodológico aberto a uma multiplicidade de sentido, enquanto a obra é um documento ligado ao seu autor e ao seu ponto cultural/histórico de origem”. Entretanto, as obras são feitas de signos. Contudo, apesar da diferenciação da uso das palavras texto e obra, a ênfase comunicativa de um é igual a ênfase do outro, tendo os dois como enunciados.



Figura 2 – Modelo aproximado da comunicação da obra

Fonte: Adaptado de Seibert (2010)

Seibert (2010, p. 37) esclarece:

Quem interpreta e responde à obra é o contemplador; quando a obra é escrita, é o leitor que interpreta e responde. Mantenho as relações dialógicas no esquema em vez de colocar intertextos porque, além de outros textos, enunciados que não são textos interagem com a obra no momento da contemplação para contribuírem para o sentido. As relações dialógicas são outros enunciados procedentes não só da intertextualidade da obra, senão também do contexto do autor e do alcance do contemplador. A língua e as linguagens utilizadas, assim como o objeto, têm implicações importantes para os tipos de enunciados em diálogo com a obra e para a possibilidade de identificação das relações dialógicas pelo contemplador.

O contemplador é quem responde à obra e a interpreta, porém quando a obra é escrita, o leitor interpreta e responde.

Performance musical

Definiremos o conceito obra musical – que pode se ater a uma composição musical, representada pela escrita musical (partitura) e pelo som, quanto a *performance* musical, que não necessariamente seja a interpretação de uma obra. Para Bakhtin (1992 apud TODOROV, 1984, p. 40), a obra é um enunciado, que é igual a uma interação “Cada elemento da obra se compara com um fio juntando seres humanos. A

obra como um todo é o conjunto destes fios, que cria uma interação social complexa e diferenciada entre as pessoas que estão em contato com ela”.

A visão de Barthes sobre a obra está em seu contexto de origem, que leva ao autor e Bakhtin (1992, p. 298) analisa a obra a partir de todas as dialogias relacionadas “as pessoas que entram em contato com a obra”. Nesse pensamento que ele embasa a sua teoria de “conjunto de fios”.

Uma *performance* breve é examinada somente uma vez. Uma *performance* gravada seria um documento de gravação, sendo um canal à parte da *performance* original, o que modifica completamente a apreciação. Mesmo as obras consistentes em documentos como livros e gravação não sugerem confirmação dos fatos porque cada ouvinte se torna único para cada *performance*. Bakhtin (1992) expõe seu pensamento quando anuncia que a *performance*, quando pensamos nela a partir de uma composição musical se torna um discurso entre o autor, leitor, intérprete e apreciador. Os fios da interação social tornam a obra artística única, porém com muitas interpretações (SEIBERT, 2010). Desta feita o compositor e intérprete são cocriadores; e o intérprete e ouvinte, cocontempladores, resultando em uma rede de interações sociais. A comunicação através da composição musical pode ser mostrada como um modelo de comunicação da obra, porém a *performance* musical de uma composição pré-existente nos mostra o grau complexo da atividade.

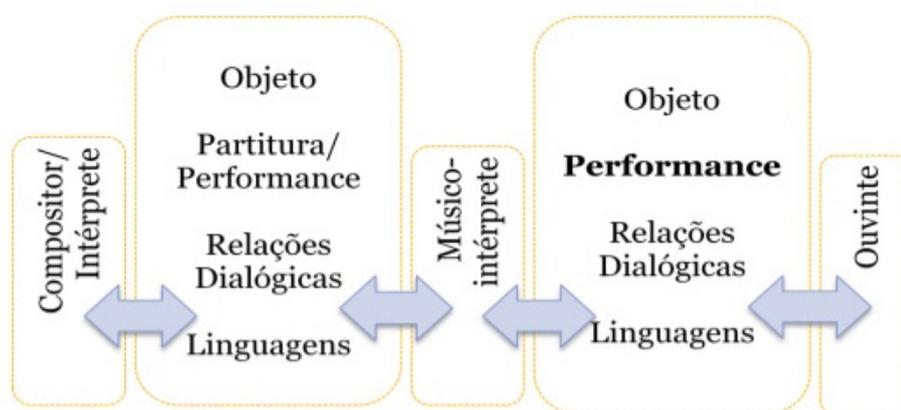


Figura 3 – Comunicação de uma *performance* musical partindo de uma composição pré-existente

Fonte: Siebert (2010)

No modelo de uma comunicação criado por Siebert (2010), nota-se que palavras como, intérprete e *performance* aparecem duas vezes no modelo. No modelo, a *performance* em questão aparece em negrito e, o intérprete que aparece como incumbido pela *performance* é apresentado no centro. Normalmente, o primeiro participante do evento não se faz presente na *performance*, sendo ele o compositor (quando se trata de uma *performance* realizada a partir de uma partitura escrita); um músico-intérprete (quando é abordada a *performance* que é executada partindo de uma audição de outra *performance* da composição). Tendo em vista as três categorias

do participante do evento, ou seja, a pessoa fonte da composição, a pessoa músico-intérprete da *performance*, e o ouvinte, tem-se a multiplicação das relações dialógicas, quando cada um dos participantes dialoga com os demais.

O diálogo estabelecido não é direto, com exceção do discurso do músico. O diálogo de músico e compositor se dá à distância e por meio da partitura ou de outra *performance*. Compositor e ouvinte dialogam de maneira ainda mais afastada a partir do discurso criado pelo músico-intérprete. O diálogo entre ouvinte e músico-intérprete, no que lhe diz respeito, se dá à distância em ação responsiva retardada. Dentro desse pensamento são escondidas ainda, mais duas complexidades.

Primeiramente, os eixos de compositor, músico-intérprete e ouvinte usualmente é representado por pessoas. Sendo assim, o músico-intérprete pode ser configurado por uma orquestra com regente, sendo um conjunto com diálogos particulares que alinhavam o discurso da *performance*. Dentro da categoria do autor de uma ópera, estão: compositor de uma ópera, o autor do libreto e, ainda, o escritor da obra literária, de acordo com a procedência de cada ópera. As compreensões responsivas ativas de ouvintes de *performances* de música erudita nem sempre são compartilhadas pelos mesmos, o que mantém suas respostas individuais e não consensuais.

Em segundo lugar, o ato comunicativo da *performance* torna-se ainda mais amplo em complexidade quando o contemplador é levado a sair de si em sua imaginação, sendo encaminhado a uma autorreflexão, ou seja, quando dialoga consigo mesmo. Pode ser que esse diálogo consigo mesmo seja um fundamento do sucesso da *performance* musical, podendo ser também de qualquer obra artística, ou seja, uma *performance* que estimule o diálogo aprofundado e o autoconhecimento por parte dos ouvintes/contemplador.

Um ponto a esclarecer é que o padrão de comunicação da *performance* citado acima, não se adequa quando utilizado para representar os planos de interação. Uma vez que, o esquema aparenta ser linear – do compositor para o músico-intérprete e do músico-intérprete para o ouvinte – quando, na verdade, essa relação encontra-se localizada da seguinte forma: relação compositor e músico-intérprete dentro da relação músico e ouvinte. A linearidade contida no esquema acima representa cronologicamente a completude do processo da *performance*, ou seja, a composição da obra, a seleção da obra para a *performance*, ensaios, encontros nas apresentações e o efeito – mais ou menos – o contínuo do discurso nos ouvintes.

A ideia da música enquanto processo e não como produto não é nova. Entre os períodos das duas guerras mundiais, foi fundamentado por Orff e Keetman em uma abordagem da educação musical, na música pensada como processo, chamada *Orff-Schulwerk*. A ideia é desenvolvida por Small (1998) ao longo de seu livro *Musicking*. A *performance* como processo em vez de produto é referenciada por Cook (2006).

No que tange às relações dialógicas ao redor da composição de uma obra musical, assim como esperado, existe um diálogo do compositor com os enunciados anteriores, orientando sua obra ao outro. Assim, pode haver a exploração intencional

da intertextualidade, ou pode não haver preocupação com ela, ao deixar que os textos musicais dialoguem entre si sem interferência consciente do compositor. A composição pode se apresentar como uma maneira de exprimir de forma a propagar externamente respostas às experiências de vida, ou até mesmo dirige-se à indefinição ou idealização do outro. Também pode haver a imaginação de destinatários particulares por parte atribuída do compositor, o que proporciona maior interferência do destinatário no discurso.

Com relação ao dialogismo presente em volta da interpretação da composição pelo músico-intérprete, o mesmo age como leitor da partitura, ou até mesmo uma espécie de ouvinte do discurso da composição. É esperado que a atitude do músico frente a composição seja responsiva ativa. No estudo da partitura, algum significado do discurso é percebido pelo músico. Geralmente isso é ocorrido por meio de duas opções, sendo a primeira a concordância total ou parcial, a adaptação do discurso para que se torne seu, ou ainda, representar enquanto veículo ou ator, de melhor forma possível o que é entendido por ele como a intenção do compositor para com o discurso musical.

As opções acerca da interpretação são frequentemente resultantes do diálogo entre a *performance* atual e *performances* anteriores, sendo elas do mesmo intérprete ou não. A compreensão responsiva ativa é materializada na *performance*. O intérprete – ocupando o papel de leitor ou de ouvinte no primeiro estágio de preparação – de outras áreas musicais, por exemplo, o jazz ou a música popular, possui mais opções, do tipo: arranjar a obra do compositor para realizar uma mudança de significado ou para acrescentar uma significação pessoal à obra.

Dentro das relações dialógicas que permeiam o encontro entre o músico-intérprete e o ouvinte, é possível que o músico oriente seu discurso para que vá de encontro ao ouvinte, do mesmo modo como o locutor normalmente vai ao encontro do ouvinte em um anunciado, de acordo com Bakhtin. Ao falar da ansiedade em *performance*, Alfred Brendel faz uma descrição da relação vista pelo seu prisma para com a plateia aponta seu preparo mental. O pianista Michael Boriskin também estabelece um encontro com o ouvinte dentro de uma *performance* musical.

A decadência, em termos de quantidade, do público da música erudita talvez se deva a uma disfunção existente do diálogo na *performance*, apesar de mudanças culturais também provocarem e contribuir para o afastamento de muitas pessoas. Diante da pluralidade de gostos musicais da atualidade – a qual antes fora pensada como uma oportunidade de se criar espaços para todos os gostos – a comunidade da música erudita se encontra cada vez mais enxuta. A presença do compositor de música erudita ainda vivo tornou-se quase impercebível dentro da grande sociedade, fato dado, pelo menos em parte, em função da comercialização massiva de música popular, que por sua vez acaba por determinar a educação cultural do público.

Como forma de responder a isso, o compositor e o intérprete de música erudita, podem seguir a sugestão dada por Milton Babbitt (1998), de que seja melhor se retirar

do mundo público, delimitando-se em um mundo de audições particulares e gravações, de forma a eliminar os aspectos públicos e sociais de seus trabalhos, numa tentativa de garantir as relações dialógicas úteis para a apreciação da *performance* por parte dos ouvintes convidados.

O artista criador é, de uma forma particular, testemunha de sua época ao mesmo tempo em que está à frente da mesma. Por isso, entende-se que os meios de expressão mudam de acordo com cada época e devem mudar. As *performances* se distinguem para diferentes públicos diante do encontro do músico para com cada ouvinte.

Desta forma, Seibert (2010, p.89) informa “como última atenção especial, que o músico pode ter em relação ao ouvinte, tem-se a antecipação da sua resposta”. Porém, o músico-intérprete se coloca em posição arriscada ao alterar o significado do enunciado musical para precipitar a resposta do ouvinte. Como exemplo, o desejo de agradar, “que pode ofuscar a voz genuína do músico. [Assim], pode surgir uma tensão entre a visão do músico e a antecipação”, provocada por ele, da resposta do ouvinte (SEIBERT, 2010, p. 91).

Bakhtin (1992, p. 322) diz, “levar-se-á em conta o destinatário, cuja reação-resposta será presumida de modo pluridimensional, o que introduz uma dramaticidade interna especial no enunciado [...]”. Voltando ao pensamento de Seibert (2010, p. 93), ressalta que “na tradição erudita, a plateia certamente parece passiva, sentada, apenas recebendo o discurso”. Uma filosofia, já mencionada acima, para a função da música, é a necessidade que o homem possui de se “expressar e de exteriorizar-se, não necessariamente para o outro. Uma boa estratégia para lidar com a ansiedade em *performance* é resistir” e ir mentalmente ao encontro do ouvinte.

Nos gêneros líricos, há a compreensão responsiva que permanece muda durante um tempo, mas, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 1992, p. 291).

Surge, então, o questionamento se os aplausos – uma resposta ativa imediata à *performance* – será suficiente para o músico-intérprete ou o compositor (SEIBERT, 2010). Os aplausos são desejáveis em todo tipo de concerto ou show, seu nível de entusiasmo pode variar de público para público e local e, são um dos rituais de educação mais esperados. O músico não pode e não deve contar com uma resposta “mais específica do que a ritualizada” (SEIBERT, 2010, p. 92). Frequentemente o músico se contenta com a própria experiência de criar o discurso, sendo assim, ele se contenta com o diálogo real ou imaginado com o compositor, com os músicos parceiros e intertextuais na composição (SEIBERT, 2010).

4 | CONCLUSÃO

Nesse artigo detectamos a comunicação que pode ser vista no enunciado, na

linguística tradicional. E conhecemos o sentido funcional e prático do dialogismo que se mostra no enunciado, que por sua vez, é uma cópia inédita que divide com outros enunciados existentes tendo o diálogo com duração de tempo indefinida. Nesse processo de dialogismo e modelos comunicacionais, trazemos a *performance* e assumimos o dialogismo na concepção musical entre as pessoas participantes.

A *performance* musical é um canal de comunicação e trocas de ideias que podem se relacionar entre as pessoas envolvidas, pois oportuniza o envolvido edificar e organizar as relações de diálogo entre todas as vozes desse processo, além de criar pontes que pertencem ao objeto da *performance*, que por sua vez serão experimentados entre os participantes no local que está sendo apresentado à obra.

Algumas *performances* não produzem consequência ao ouvinte porque questões de gênero e diálogo. Pode ter acontecido no momento desta troca uma lacuna dialógica, ou a falta de acolhimento sentimental, técnico ou até psicológico da *performance* para a *performer*.

Um concerto de música erudita não vai comunicar os mesmos conceitos e relações que um concerto de música popular, isso acontece por causa das possíveis diferenças nas relações sociais entre os participantes (partitura, obra, plateia, performer e o meio social) e nos tipos de sons feitos e possíveis diferenças nas relações entre os participantes e o espaço da *performance*.

Em tantas possibilidades entre os agentes musicais e os participantes devemos procurar de uma forma profícua e inteligente em passar a mensagem clara através da música, que no caso, é o veículo do nosso estudo comunicacional. Um assunto desafiador que não pretendemos solucionar em todos os seus efeitos, mas contribuir nas reflexões sobre o processo de interação comunicacional na música para que ela possa se fazer ouvida.

REFERÊNCIAS

MARIZ, Vasco – *História da Música no Brasil* – Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1981.

MARIZ, Vasco. *A canção brasileira de câmara*. Rio de Janeiro – Livraria Francisco Alves Editora S.A., 2002.

ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA: POPULAR, ERUDITA E FOLCLÓRICA. São Paulo: Art Editora/Publifolha, 1998.

CACCIATORE, Olga Gudolle. *Dicionário biográfico da música erudita brasileira: compositores, instrumentistas e regentes, membros da ABM (inclusive musicólogos e patronos)*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005.

KIEFER, Bruno. *História da música brasileira, dos primórdios ao início do século XX*. 4. ed. Porto Alegre: Movimento, 1977.

MARCONDES, Marcos Antônio. (ED). *Enciclopédia da Música brasileira: erudita, folclórica e popular*. 2. ed. São Paulo: Art Editora/Publifolha, 1999.

MATTOS, Regiane Augusto de. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2007.

TRAVASSOS, Elizabeth. Modernismo e música brasileira. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

HARNONCOURT, Nikolaus. O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. Acervos e pesquisa. Música. Heikel Tavares. Disponível em: <<http://ims.uol.com.br/ims/>>. Acessado em: 17 de Julho de 2017.

AZEVEDO, M. A. de (NIREZ) et al. Discografia brasileira em 78 rpm. Rio de Janeiro: Funarte, 1982.

CARDOSO, Sylvio Tullio. Dicionário Biográfico da música Popular. Rio de Janeiro: Edição do autor, 1965.

SEVERIANO, Jairo e MELLO, Zuza Homem de. A canção no tempo. Volume 1. São Paulo: Editora: 34, 1999.

VASCONCELLO, Ary. Panorama da Música Popular Brasileira - volume 2. Rio de Janeiro: Martins, 1965.

LIMA, Mônica. "A África na sala de aula". In: Nossa História nº4. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004. p.84-87.

_____. "Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil". In: Cadernos PENESB n. 5. Niterói: EdUFF, 2004. p.159-173.

LIMA, Monica. "Fazendo soar os tambores: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil". Cadernos Penesb (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), Niterói, Eduff, v. 5, p. 159-173, 2000.

VINTE E CINCO PEÇAS DE JOSÉ URSICINO DA SILVA (MAESTRO DUDA) TRANSCRITAS E ADAPTADAS PARA TROMBONE SOLO E PIANO

Daniel Victor Silva de Freitas Lima

Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
(SEEC) Caicó – Rio Grande do Norte

RESUMO: O maestro José Ursicino da Silva (maestro Duda) é um dos mais importantes compositores do Brasil ainda em atividade. A sua orquestra e os seus inúmeros frevos contribuíram muito para este destaque no cenário nacional. É possível encontrar em sua obra uma grande variedade de peças compostas para várias formações instrumentais, sendo muitas destinadas para instrumentos solistas específicos, como as peças para trompete, trompa, trombone, entre outros. Este trabalho contém vinte e cinco peças do maestro Duda, formadas por dezenas de melodias reunidas em suítes, concertinos, coletâneas, músicas para metais, fantasias, etc. A partir da análise das obras, da transcrição e da adaptação foi possível fazer com que todas as peças aqui selecionadas pudessem ser tocadas por trombone solo e piano. A riqueza das obras compostas pelo maestro Duda e o desejo de ampliação do repertório brasileiro para trombone solo e piano motivaram a pesquisa em questão desenvolvidas no decorrer do curso de Pós-Graduação Profissional em Música – Mestrado, na área de Criação Musical – Interpretação, da

Universidade Federal da Bahia (UFBA).

PALAVRAS-CHAVE: trombone; maestro Duda; transcrições; música brasileira.

TWENTY-FIVE PIECES BY JOSÉ URSICINO DA SILVA (MAESTRO DUDA) TRANSCRIPTED AND ADAPTED FOR TROMBONE SOLO AND PIANO

ABSTRACT: The conductor José Ursicino da Silva (maestro Duda) is one of the most important composers of Brazil still in activity. His orchestra and his numerous frevos contributed much to this highlight in the national scene. It is possible to find in his work a great variety of composite pieces for various instrumental formations, many of which are destined for specific solo instruments, such as trumpet, horn and trombone pieces, among others. This work contains twenty-five pieces by maestro Duda, consisting of dozens of melodies gathered in suites, concerts, compilations, music for metals, fantasies, etc. From the analysis of works, transcription and adaptation it was possible to make all the pieces selected here could be played by solo trombone and piano. The richness of the works composed by maestro Duda and the desire to expand the Brazilian repertoire for trombone solo and piano motivated the research in question developed during the course of

INTRODUÇÃO

No presente trabalho encontram-se reunidas diversas análises de composições de José Ursicino da Silva, conhecido artisticamente por Maestro Duda. Ainda em atividade, Duda, valoriza em suas composições os diferentes ritmos brasileiros. Foram utilizadas partituras para banda de música (filarmônica), banda sinfônica, orquestra sinfônica, orquestra de frevo, quinteto de cordas, quinteto de metais, quinteto de trompetes, quinteto de saxofones, trompete e piano, trombone e piano e piano solo. Em algumas peças existiam a partitura para piano, mas como o pesquisador teve acesso a outras versões e arranjos das mesmas músicas, ambos escritos pelo maestro Duda, novas informações foram encontradas e incluídas nessas partituras. Algumas destas partituras também foram reescritas após uma análise sobre as partituras originais, as quais continham trechos escritos em regiões equivocadas, como também o cruzamento das linhas e mãos em muitos lugares. E também, como as partituras de trombone solo receberam todas as articulações, dinâmicas e andamentos, foi considerado que o mesmo precisaria ser incluso nas partituras para piano. As tonalidades originais de cada peça foram preservadas. As composições do maestro Duda foram escritas de uma forma que é possível de serem tocadas por qualquer instrumento, assim não se tornando propriedade de um instrumento apenas. Considerando isso, é possível afirmar que as partituras de piano contidas nesse trabalho podem servir de acompanhamento para qualquer instrumento solista. Para transformar as obras compostas para diversas formações em obras para trombone solo e piano foram realizadas transcrições e adaptações. Neste trabalho o conceito de transcrição consiste na reedição das partituras selecionadas (originais ou não), enquanto o conceito de adaptação consiste na realocação das melodias originais para trombone, divisão dos solos entre o trombone e o piano, e a correção e preenchimento de alguns trechos na partitura do piano. Para que essas peças do produto final pudessem ser tocadas com trombone solo e piano, foram feitas análises minuciosas das obras com intuito de realizar a transcrição e adaptação necessária e que fosse “tocável” por ambos os instrumentos. As transcrições originaram-se de composições escritas para as formações instrumentais citadas anteriormente, como também de segundas versões da mesma composição, ambas escritas pelo próprio Maestro Duda para outras formações. Assim, foi possível enriquecer os arranjos para o piano, como também melhor adaptar o trombone solo à melodia principal da música, sempre respeitando as características de cada instrumento. É possível encontrar na obra do maestro Duda contida neste trabalho os seguintes ritmos: ciranda, caboclinho, maracatu, frevo, bumba-meu-boi, côco, dobrado, serenata, seresta, valsa, balada,

marcha religiosa, bolero, choro, canção, bossa-nova, acalanto, polca-choro, valsa-choro, valsa festiva, beguine, maxixe, chorinho, toada, xaxado, aboio, desafio, fanfarra e mazurca. Das 25 peças aqui catalogadas, em 22 se encontram o ritmo do frevo, predominante no carnaval pernambucano, sejam eles tocados nas ladeiras e ruas, como nos palcos. As obras do maestro Duda são destacadas pelas suas belezas melódicas, sendo que as suas composições fluem com grande facilidade, de uma forma bastante intuitiva. Os seus movimentos lentos são compostos com grande beleza tanto melódica como harmônica. Ele não explora grandes intervalos ou passagens cromáticas em suas melodias, o que poderia dificultar a performance do músico e comprometer a sua performance. Outro detalhe encontrado em suas composições são as passagens em contrapontos, não sendo baseados nas regras do contraponto tradicional. Os seus contrapontos são compostos da forma que surgem em sua mente, os quais ele utiliza como um recurso de enriquecimento no seu estilo composicional, sem que para isso ele precise se apropriar e utilizar as regras, conceitos e técnicas já existentes (FARIAS, 2002). Enquanto à harmonia utilizada em suas composições, o maestro Duda emprega elementos tradicionais da música erudita tonal, como modulações para tonalidades vizinhas, cadências, tétrades com nona e décima primeira, acordes em tríades, entre outros. Nas partituras contidas neste trabalho foram propostos pelo pesquisador sinais de dinâmicas e articulação, junto a marcações de metrônomo e divisão de trechos, assim como a divisão e a separação de seus trechos por números, afim de que isso possa orientar na localização e performance da partitura, ajudando na compreensão das performances corretas em cada ritmo escrito.

PEÇAS TRANSCRITAS E ADAPTADAS PARA TROMBONE SOLO E PIANO

AS QUATRO ESTAÇÕES NORDESTINAS (2016)

- Semana Santa (Dobrado de Procissão – Fá maior); Festas Juninas (Baião, Xote e Forró – Fá maior); Festas Natalinas (Canção Natalina – Sol maior); Festas Carnavalescas (Frevo – Sol maior).

Essa composição surgiu a partir de um pedido do professor *Ayrton Benck*, na Universidade Federal da Paraíba (SILVA, 2017). Segundo o maestro Duda, também é possível tocar esta peça nas seguintes disposição: 1º Mov. “*Festas Carnavalescas*”; 2º Mov. “*Semana Santa*”; 3º Mov. “*Festas Juninas*” e 4º Mov. “*Festas Natalinas*” (SILVA, 2017).

COLETÂNEA 93 + MARQUINHOS NO FREVO (1984-1993)

- Os Monges de St. Thomas (Choro – Ré menor / Ré maior) (1993); Saudade (Canção – Sol maior) (1993); Thaís (Bossa-Nova – Si bemol maior) (1992); Marquinhos no Frevo (Frevo) (1984)

Esta coletânea surgiu entre os anos de 1992 e 1993 enquanto o maestro Duda

viajava com um conjunto musical chamado “*Brazuca*”, onde participavam também *Nailson Simões* e o *Radegundis Feitosa*, pelas Ilhas Virgens, no Caribe. O quarto e último movimento da coletânea é o frevo “*Júnior*”. O nome é uma homenagem ao neto do compositor. Durante uma conversa com o maestro Duda, o mesmo afirmou que como o frevo já fazia parte da “*Música para Metais nº 1*”, o ideal seria substituí-la por “*Marquinhos no Frevo*”, pois assim não haveria duas partituras da mesma composição neste mesmo trabalho. Marquinhos também é neto do maestro Duda. Composta para *Radegundis Feitosa*, esse é o primeiro frevo composto para trombone e piano.

COLETÂNEA MAESTRO DUDA Nº 1

- Dois Amigos (Choro-Valsa – Fá maior) (2009); A Procissão da Virgem (Marcha Religiosa – Fá maior / Si bemol maior) (2010); O Pacificador (Dobrado – Si bemol maior) (1997); Espera (Bolero – Dó menor) (2002); Tema para Um Trompetista (Acalanto – Dó maior) (1980); Ela se Chama Paola (Valsa Festiva – Fá maior) (2015); Dudinha no Frevo (Frevo – Sol menor) (2007).

Esta coletânea, organizada pelo pesquisador deste trabalho com a autorização do maestro Duda, reúne 7 composições em ritmos diferentes, criando uma grande peça. Estas composições podem ser tocadas separadamente, já que foram escritas em vários estilos e períodos diferentes.

O primeiro movimento foi composto pelo maestro para ser tocada no final da apresentação do trompetista *Charles Schluetter* junto com o saxofonista *Marcelo Coelho* em um festival de música em Vitória, no Espírito Santo. O segundo movimento foi composto para *Radegundis Tavares*, logo após a morte do seu pai, *Radegundis Feitosa* (SILVA, 2017). O terceiro movimento faz parte da “*Suíte Encore*”, que foi a primeira composição que o maestro Duda fez escrevendo no programa de edição de partituras *Encore* (SILVA, 2017). O quarto movimento foi composto em um momento difícil de sua vida, que foi quando ele passou por um câncer nos rins. O quinto movimento foi composto em homenagem a *Onildo Farias*, conhecido como *Chico*, o qual era foi um grande trompetista da *Jazz Band Acadêmica*. O sexto movimento foi composto e dedicado a esposa do tubista *Albert Khattar*, chamada *Paula*.

CONCERTINO PARA TROMPETE (1991)

- Allegro (Dó maior); Calmo (Valsa-canção – Dó menor); Finale (Dó maior).

Essa composição foi escrita originalmente em 3 movimentos para trompete solo e piano para o recital de formatura de Doutorado do professor *Nailson Simões* na *Catholic University*, em Washington, E.U.A., sendo a mesma dedicada ao professor e trompetista *Charles Schluetter* (CARDOSO, 2009).

CONCERTINO Nº 2 PARA TROMPETE (2014)

- Polca-Choro (Fá maior); Valsa-Canção (Ré menor); Frevo (Fá maior).

Esta peça foi composta a pedido de *Nairam Simões*, seu neto, e dedicada ao trompetista *David Spencer*, professor da *University of Memphis*, E.U.A (SILVA, 2017).

CONCERTINO PARA TROMPA (2004)

- Côco (Dó maior); Toada (Dó menor); Frevo (Dó menor).

Esta peça foi composta em 3 movimentos a pedido de *Radegundis Feitosa* e foi dedicada ao seu filho e trompista *Radegundis Tavares*, que a interpretou em um concurso de instrumentistas em São Paulo (SILVA, 2017).

CONCERTINO Nº 2 PARA TROMPA (2004)

- Andante (Dó maior); Valsa (Dó maior); Frevo (Dó maior).

Esta peça também foi composta em 3 movimentos a pedido do trompista *Radegundis Tavares*, para ser tocada (estreada) em um concerto em Londres, Inglaterra (SILVA, 2017).

CONCERTINO PARA TROMBONE BAIXO (2007)

- Maxixe (Dó maior / Fá maior); Canção (Dó menor); Chorinho (Fá maior / Ré menor).

Esta peça foi composta em 3 movimentos a pedido de *Radegundis Feitosa* para ser tocada na formatura de mestrado do trombonista baixo *Jean Marcio* (SILVA, 2017).

CONCERTINO PARA TUBA (2015)

- Andante & Maracatu (Dó maior); Valsa “*Layla*” (Sol menor); Frevo “*Tuba-Frevo*” (Sol menor).

Esta peça foi composta em 3 movimentos e dedicada ao tubista *Albert Khattar* (SILVA, 2017). O segundo movimento é a valsa “*Layla*”, dedicada a bisneta do maestro Duda.

FANTASIA CARNAVALESCA (1995)

- Maestoso & Allegro (Fá maior); Valsa (Lá bemol maior); Maracatu (Dó maior); Balada (Dó maior); Frevo (Dó maior).

Esta composição foi escrita originalmente para 3 trompetes e orquestra sinfônica. Na época desta composição, o maestro Duda estava produzindo o disco “*Recifrevo*” quando lhe foi encomendado um arranjo de um frevo com uma orquestra sinfônica, e que neste arranjo tivesse o hino do carnaval de Pernambuco, conhecido como “*Evoé*”, uma composição de *Marambá*, irmão de Capiba. No mesmo momento, o maestro recebe um telefonema também lhe pedindo que ele fizesse um arranjo para a Banda Sinfônica do Estado de São Paulo, com a qual o professor americano *Charles Schluetter* viria tocar um concerto. Com isso, o maestro entrelaçou o projeto de arranjo com o projeto de composição e trabalhou nos dois juntos.

FANTASIA PERNAMBUCANA (2013)

- Choro (Si bemol maior); Serenata (Si bemol maior); Maxixe (Dó menor / Mi bemol maior); Frevo “*Seu Malaquias 70 Anos*” (Mi bemol maior).

Esta fantasia foi composta por sugestão de *Nairam*, seu neto, que informou ao maestro que todas as universidades e grupos de trompetes do Estados Unidos tocavam a sua “*Fantasia Brasileira*” como sua única composição para a formação de 5 trompetes. Sabendo disso, o maestro decidiu fazer uma nova fantasia para

trompetes (SILVA, 2017). O quarto movimento foi intitulado assim em homenagem ao boneco de um clube carnavalesco de rua.

MÚSICA PARA METAIS Nº 1 (1970)

- Andante & Allegro Deciso (Dó maior); Lento & Andante (Dó menor); Frevo “*Júnior*” (Dó maior).

Após uma temporada residindo em São Paulo, o professor *Gilberto Gagliardi* solicitou ao maestro Duda que compusesse uma peça para um grupo de metais. Em sua volta para Recife, na década de 1970, o maestro achou a cidade diferente, o que lhe causou certa surpresa. O prefeito da época tinha derrubado a igreja, derrubou casas, abriu uma nova avenida, enquanto bate-estacas continuavam trabalhando. Neste contexto ao qual estava inserido, ele compôs a peça ainda mesmo sem nome. Os trabalhos de demolição e construção que estavam acontecendo no centro do Recife naquela época serviu como inspiração para a composição. A sugestão do título de “*Música Para Metais*” veio do maestro *Vicente Fittipaldi*, em Recife mesmo.

MÚSICA PARA METAIS Nº 2 (1988-1989)

- Bolero (Mi bemol maior); Maracatu (Dó menor); Seresta; Forró & Xaxado (Dó menor); Frevo “*Estação do Frevo*” (Fá maior) (1989).

Esta peça é uma das favoritas do maestro Duda. Ele compôs esta obra em 1988 e estreou na comemoração de 138 anos do Teatro Santa Isabel, em Recife, com a participação do trompetista *Charles Schluetter* (FARIAS, 2002; SILVA, 2017). É dividida em 6 movimentos, sendo alguns pequenos ou apenas de transição entre um e outro. Para a transcrição e adaptação foram consultadas uma partitura para quinteto de metais e uma partitura para banda sinfônica.

MÚSICA PARA METAIS Nº 3 (1990-1992)

- Andante (Fá maior); Maracatu (Fá menor); Valsa (Fá maior); Frevo “*Philippe no Frevo*” (Fá maior) (1992).

Esta peça o maestro Duda compôs para a formatura de bacharelado do seu filho Marquinhos, e por isso recebeu o título de “*Fantasia para Marquinhos*”. Após isso é que o maestro a intitulou de “*Música para Metais nº 3*” (FARIAS, 2002; SILVA, 2017). O frevo é dedicado ao neto do maestro Duda. Este frevo foi composto 2 anos após os demais movimentos desta composição, sendo já composto com as partes “A” e “B”, o que não aconteceu com os frevos das “*Música para Metais nº 1*” e “*Música para Metais nº 2*”, os quais só tem a parte “A” na sua composição. Após o frevo, a peça retorna para o tema do primeiro movimento resolvendo para o final.

MÚSICA PARA METAIS Nº 4 (2003)

- Valsa-Canção (Dó maior); Baião (Fá maior); Valsa Concertante (Fá maior); Frevo “*Ariell no Frevo*” (Fá maior).

Esta peça foi a mais difícil de conseguir as partituras para a transcrição e adaptação para trombone solo e piano, pois o maestro Duda não a encontrou em

seus arquivos. Infelizmente o único grupo que possui a obra em seu arquivo não cedeu a mesma para a pesquisa. Para fazer o trabalho foi necessário inicialmente transcrever a obra, a partir da gravação do CD intitulado “*Bem Brassil*” gravado pelo Quinteto Brassil em 2007. O “*Frevo*”, quarto movimento da peça, é dedicado a neta do maestro Duda. A peça encerra com um trecho em “*Grandioso*” onde toca-se um tema pequeno de clarins.

SUÍTE NORDESTINA (1960)

- Tema de Abertura & Baião (Fá maior); Lento & Serenata “*Tema de Deolinda*” (Ré menor); Maracatu “*Homenagem à Princesa Isabel*” (Dó maior); Frevo “*Nordeste*” (Fá maior).

Esta peça foi composta no ano de 1960 para a banda da Aeronáutica. É umas das obras mais conhecidas e tocadas nos repertórios das bandas de música, filarmônicas, orquestras, bandas sinfônicas, bandas militares, entre outras. Na década de 1980 ela foi tocada na base aérea de Washington, nos Estados Unidos da América (FARIAS, 2002). O terceiro movimento, o “*Maracatu*” intitulado “*Homenagem à Princesa Isabel*”, na década de 1950 se classificou em terceiro lugar em um concurso de música carnavalesca (FARIAS, 2002; CARDOSO, 2009; SILVA, 2017). No trecho final da composição, o ritmo cai para “*Lento*” junto com um pequeno trecho do tema de abertura finalizando logo em seguida.

SUÍTE PERNAMBUCANA DE BOLSO (1965)

- Marcado & Caboclinho (Sol menor / Si bemol menor); Seresta (Fá menor); Côco (Dó menor); Frevo “*Cara Lisa*” (Si bemol maior) (1963).

Esta peça foi composta entre os anos de 1965 e 1966 para a Banda da Cidade do Recife e é, assim com a “*Suíte Nordestina*”, uma peça muito conhecida e tocada por bandas e filarmônicas (FARIAS, 2002). Sob a coordenação do maestro Marcelo Jardim, a “*Suíte Nordestina*” e a “*Suíte Pernambucana de Bolso*” foram também editadas pela FUNARTE através da “*Série Música Brasileira para Banda*”, o que ajudou na sua melhor divulgação.

SUÍTE RECIFE (1970-1982)

- Baião “*Andréa*” (Fá maior) (1982); Canção “*Mida*” (Ré menor) (1982); Xaxado “*Dorinha*” (Fá maior) (1982); Aboio “*Nadja*” (Fá maior) (1982); Frevo “*Meyse*” (Ré menor) (1970).

Esta peça, conhecida também como a “*Suíte das Mulheres*”, foi composta a pedido do trompetista *Nailson Simões*. O maestro Duda então propôs compor uma suíte baseada em vários ritmos regionais, intitulando cada movimento com os nomes das mulheres que viviam em sua casa. O arranjo para quinteto de metais foi escrito após um tempo (FARIAS, 2002; CARDOSO, 2009).

O primeiro movimento é o “*Baião*” intitulado “*Andréa*”, nome em homenagem a uma das filhas do maestro Duda. O segundo movimento é a “*Canção*” intitulada “*Mida*”, sua esposa. O terceiro movimento é o “*Xaxado*” intitulado “*Dorinha*”, que

também é uma de suas filhas. O quarto movimento é o “Aboio” intitulado “*Nadja*”, nome de sua ex-nora (na época da composição ainda era sua nora, casada com o seu filho Nino). O quinto e último movimento é o “*Frevo*” intitulado “*Meysel*”, outra filha. Este movimento foi composto no ano de 1970.

SUÍTE MONETTE (1994-1995)

- Ciranda (Sol maior); Balada (Mi bemol maior); Valsa “*Andressa*” (Sol maior) (1994); Bumba-meu-Boi (Sol menor).

Esta peça é a única suíte do maestro Duda que não possui um frevo, composta em um encontro de metais em São Luiz do Maranhão, evento este que estavam presentes *David Monette*, *Charles Schluetter* e o trombonista *Per Brevig*. A valsa “*Andressa*”, terceiro movimento desta suíte (composta com o título de “*Andrezza*”), foi tocada neste evento com um arranjo para quinteto com os solistas Charles Schluetter e Radegundis Feitosa. Na apresentação em questão o Nailson e o Per Brevig tocaram junto ao quinteto, tornando-o assim um septeto.

SUÍTE BRASSIL (1959-1988)

- Choro “*Zinzinho nos States*” (Dó menor / Mi bemol maior) (1986); Valsa “*Gizelle*” (Si bemol maior) (1983); Choro “*Movimento*” (Ré menor / Ré maior) (1959); Valsa “*Gilmacy*” (Fá maior) (1988); Frevo “*Lucinha no Frevo*” (Ré menor) (1975).

Esta suíte foi composta em diferentes momentos da vida do maestro Duda e reunidos após anos para a performance e gravação de um CD do quinteto *Brassil* (quinteto de metais). O título de “*Suíte Brassil*” foi colocado pelos próprios integrantes do quinteto que gravou e tocava estas composições (CARDOSO, 2009).

O primeiro movimento é o choro “*Zinzinho nos States*”. Zinzinho é um apelido pelo o qual o maestro Duda chamava o trompetista *Nailson Simões*. Esta composição foi feita a pedido de sua filha Lucinha, com a qual Nailson Simões era casado e vivia em Boston, EUA, por conta do seu mestrado em andamento. O segundo movimento foi composto para a sua neta, escrita originalmente para trombone solo e piano e dedicada ao trombonista *Radegundis Feitosa* (CARDOSO, 2009). Esta valsa foi composta na tonalidade de Si Bemol Maior. O terceiro movimento foi composto originalmente para orquestra sinfônica na década de 1950 a pedido do então diretor da Rádio Jornal do Comércio, responsável pelo título da obra (CARDOSO, 2009). O quarto movimento foi estreado no casamento de Radegundis Feitosa (sendo tocada 2 vezes nesta mesma ocasião), levando o nome de uma ex nora do maestro Duda (CARDOSO, 2009; SILVA, 2015). O quinteto e último movimento foi dedicado a Lucinha, uma das filhas do maestro Duda.

SUÍTE NAIRAM (2005)

- Samba-Canção (Dó maior); Valsa “*Minha Princesa*” (Ré menor); Frevo “*Frevo em Ouro Preto*” (Dó menor).

Esta peça foi composta para a formatura de bacharelado de *Nairam Simões*,

seu neto, na Universidade Federal da Paraíba, no ano de 2005 (SILVA, 2017). O segundo movimento foi dedicado a *Marilian*, neta do maestro Duda (SILVA, 2017). O terceiro movimento é um frevo escrito no formato original e tradicional do frevo (2/4), mas a parte “B” foi escrita em uma forma tercinária do frevo (3/4). Após isso, o frevo volta a parte “A” e segue para o final, sendo preparado para a fermata final.

TEMAS NORDESTINOS + TROMBONE NO FREVO (1977-2016)

- Côco “*Bruno*” (Dó maior) (1980); Valsa “*Melissa*” (Sol menor) (1981); Desafio “*Rafael*” (Fá maior) (1979); Frevo de Salão “*Marilian*” (Fá maior) (1977); Frevo de Rua “*Trombone no Frevo*” (Fá maior) (2016).

A medida em que seus netos iam nascendo, o maestro Duda ia compondo um tema para cada um. Foram compostos 1 côco, 1 valsa e 1 desafio. Para *Bruno*, considerado um neto cheio de energia, o maestro compôs o *Côco*, enquanto para a sua irmã *Melissa*, considerada por ele como quieta e muito linda, o maestro compôs a *Valsa*. Para o neto *Rafael* o maestro Duda compôs um *Desafio*, ritmo semelhante ao baião da “*Suíte Recife*” que leva o nome de sua mãe, Dorinha. A junção destes 3 temas com os frevos “*Marilian*” e “*Júnior*”, ambos também netos do maestro Duda, aconteceu pelas mãos de *Nailson Simões*, o qual na ocasião foi junto com o quinteto de metais para a Inglaterra para gravar um disco (CARDOSO, 2009). Nesta época, o frevo “*Júnior*” já era tocado na peça “*Música para Metais nº 1*”, mas só existia a parte “A”. Mas para esta segunda versão, o maestro Duda compôs a parte “B”. Como este mesmo frevo já foi citado e escrito no tópico referente a “*Música para Metais nº 1*”, para que não houvesse nenhuma repetição de nenhum movimento, ele foi substituído aqui por outro frevo por indicação do próprio maestro Duda, o “*Trombone no Frevo*”, composto em 2016 a pedido do trombonista pernambucano *Nilsinho Amarante* (SILVA, 2017). Este frevo é a segunda composição do maestro Duda escrita para trombone solo e piano.

UMA FANTASIA BRASILEIRA (1986)

- Fanfarra (Mi bemol maior); Mazurca (Fá menor); Chorinho (Ré bemol maior); Frevo “*Marcela*” (Dó menor).

Composta para o recital de formatura de mestrado do trompetista *Nailson Simões* na *New England Conservatory of Music*, Estados Unidos, que teve a participação do trompetista *Charles Schluetter* (CARDOSO, 2002).

UMA VISÃO NORDESTINA (1999)

1ª Parte:

- Navegando em Alto Mar (Dó maior); Águas Brasileiras (Dó maior); Terra à Vista (Fá maior); Costa Pernambucana (Si bemol maior); Chegada em Terra (tema 1) (Mi bemol maior); Presença dos Índios (Si bemol maior); 1ª Missa (tema 2) (Si bemol maior); Chegada dos Negros (Fá maior); Domínio Holandês (tema 3) (Fá maior); Lampião e o Cangaço (Fá maior).

2ª Parte:

- Casa Grande e Senzala (tema 4) (Fá maior); Volta ao Litoral (Lá menor); A Batalha dos Guararapes (tema 5) (Fá maior); A Presença da Virgem (Fá maior); A Guerra de Canudos (tema 6) (Fá maior); Recife com Seus Rios e Pontes (tema 7) (Fá maior).

3ª Parte:

- Olinda com Suas Ladeiras (Fá maior); Grande Final (temas 1, 2 e 3) (Si bemol maior).

Composta na época dos 500 anos do descobrimento do Brasil, esta peça fez parte de um festival instituído pela prefeitura do Recife, onde concorriam compositores com suas peças de todas as partes do Brasil. O maestro Duda compôs os temas de acordo com a narrativa do espanhol *Vicente Pinzón*. Como era uma peça que tinha a necessidade de ter 15 minutos, o maestro ia compondo os temas aos poucos e incluindo na partitura (SILVA, 2017).

Alguns dos movimentos compostos possuem títulos específicos: “*Lamento*” é o título referente à “*Casa Grande e Senzala*”; A ciranda “*Volta ao Litoral*” possui 2 títulos, sendo eles “*Litoral*” e “*Ciranda do Menino Deus*”, que é o 4º movimento da “*Cantata Natalina*”; O título do frevo é “*Subindo e Descendo*”, se referindo ao movimento de sua melodia escrita em escalas ascendentes e descendentes, representando “*Olinda com Suas Ladeiras*”; O maracatu referente ao movimento “*Chegada dos Negros*” tem o título de “*Presença do Negro*”, enquanto a canção “*Recife com Seus Rios e Pontes*” tem o título de “*Pontes e Rios*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compositor e arranjador maestro Duda é ligado a música desde os seus primeiros anos de vida. Através da experiência, vivência e trabalho com outros grandes músicos, tornou-se um dos compositores de maior destaque no cenário musical pernambucano. Atualmente o maestro Duda é convidado frequentemente para participar de diversos eventos, encontros e festivais de música no Brasil, onde geralmente trabalha com instrumentistas de sopro. Durante muitos anos ele ocupou a posição de maestro titular da *Banda Sinfônica da Cidade do Recife* e foi arranjador da *Orquestra Sinfônica do Recife* e da *Orquestra Sinfônica da Paraíba*. Até os dias de hoje é fácil perceber que o repertório brasileiro para trombone solo e piano ainda é muito pequeno, seja em música popular ou em música erudita. Isso é notado principalmente quando este repertório é comparado com o repertório de origem americana e europeia, de caráter erudito em sua maioria. Tratando-se de música brasileira (com diversos ritmos populares do Brasil), um dos grandes representantes desta música é o maestro Duda, aqui descrito em detalhes sobre a sua vida e sobre as suas composições. Com todas estas transcrições e adaptações, este trabalho é

de grande importância para a performance do trombone no Brasil, possibilitando que um trombonista possa tocar uma variedade de ritmos, sejam brasileiros ou não, com o acompanhamento de um piano.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, Raimundo Pereira Alencar. *Recife, Culturas e Confrontos*. Natal: UFRN, EDUFRN, 1988.

BOTA, João Victor. *A Transcrição Musical como Processo Criativo*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008 (Dissertação, Mestrado em Música).

CÂMARA, Renato Phaelante da. *M.P.B., Compositores Pernambucanos - Coletânea Bio-Fonográfica 1920-1995*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massangana, 1997.

_____. *Fragmentos da História da Rádio Clube de Pernambuco*. 2ª ed. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massangana, 1998.

CARVALHO, Nelly; MOTA, Sophia Karlla; BARRETO, José Ricardo Paes. *Dicionário do Frevo*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2000.

CARDOSO, Antonio Marcos Souza. *O Grupo Brasil e a Música do Maestro Duda para Quinteto de Metais – Uma Abordagem Interpretativa*. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes da UNI-RIO, 2009 (Dissertação, Mestrado em Música).

ECOLOGICA – *Duda Agora é Imortal*, 1998. Recife: Diário de Pernambuco, [Internet] Disponível em: <<http://www.ecologica.com.br/users/gs/0406duda.html>> Acesso em: 24/07/2017.

FARIAS, Ranilson Bezerra de. *Maestro Duda: A Vida e a Obra de um Compositor da Terra do Frevo*. Natal: Instituto de Artes da UNICAMP, 2002 (Dissertação, Mestrado em Artes – Música).

FILHO, Ayrton Muzel Benck. *O Frevo-de-Rua no Recife: Características Sócio-Histórico-Musicais e um Esboço Estilístico-Interpretativo*. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, 2008 (Tese, Doutorado em Música).

GUERRA-PEIXE, César. *Maracatus do Recife*. São Paulo – Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1980.

LIMA, Daniel Victor Silva de. *Entrevista ao Maestro Duda em Recife-PE no dia 31/07/2017*. Recife: 2007.

_____. *Consulta do Maestro Duda por telefone no dia 02/08/2017*. Arcoverde: 2017.

MARCONDES, Marcos Antonio (Org.). *Enciclopédia da Música Brasileira – Erudita, Folclórica e Popular*. 2ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Art Editora, 1988.

NASCIMENTO, Mário Rodrigues do. *Crônicas Goianenses*. Recife: ed. Carlos Eduardo Carvalho dos Santos, 1996.

NÓBREGA, Ariana. *A Música no Movimento Armorial*. Rio de Janeiro: Escola de Música da UFRJ, 2000 (Dissertação, Mestrado em Música).

PEREIRA, André Protasio. *Arranjo Coral: Definições e Poiesis*. Rio de Janeiro: UNIRIO, ANPPOM – Décimo Quinto Congresso, 2005.

PEREIRA, Flávia Vieira. **As práticas de reelaboração musical**. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da USP, 2011 (Tese, Doutorado em Música).

REAL, Katarina. **O Folclore no Carnaval do Recife**. 2ª ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massangana, 1990.

SALDANHA, Leonardo Vilaça. **Elementos Estilísticos Tipicamente Brasileiros na “Suíte Pernambucana de Bolso” de José Ursicino da Silva (Maestro Duda)**. Campinas: UNICAMP, 2001 (Dissertação, Mestrado em Artes – Música).

SILVA, Leonardo Dantas. **Bandas Musicais de Pernambuco – Origens e Repertório**. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria do Trabalho e Ação Social, FAT – 1988.

SILVA, Geminis Henrique Pereira da. **Aspectos Estilísticos Interpretativos em Cinco Obras de José Ursicino da Silva (Maestro Duda) escritas para Trompete**. Belo Jardim: IFPE, 2015 (Trabalho de Conclusão de Curso em Formato de Relatório de Recital, Licenciatura em Música).

SILVA, Lélío Eduardo Alves da. **Música Brasileira do Século XX: Catálogo Temático e Caracterização do Repertório para Trombone**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002 (Dissertação, Mestrado em Música).

SILVA, Elvira Maria Ramos. **José Ursicino da Silva: Maestro Duda**. Recife: FAFIRE, 2006 (Artigo, Especialização em Cultura Pernambucana).

SOBRE A ORGANIZADORA

Giovanna Adriana Tavares Gomes - Doutorado em Performances Culturais pela UFG em andamento / 2019 - 2022, Mestrado Acadêmico na área das Ciências Sociais Aplicadas em Turismo e Hotelaria pela UNIVALI - SC (2007-2010) / CONCEITO CAPES 5 – Foco: Planejamento Participativo e desenvolvimento de base local, Especialista em Gestão em Turismo e Hotelaria pela Faculdade Lions - GO (2004-2005), Bacharel em Turismo pela Faculdade Cambury - GO (2003), MBA Executivo em Coaching, (2018) na Faculdade Cândido Mendes. cursando atualmente: Especialização em Administração do Setor Público, Especialização em Administração em Marketing de Serviços e Social e MBA em Gestão de Projetos (previsão de término dezembro 2019 - Faculdade Faveni). Atua na área de Pesquisa aplicada como pesquisadora em diversas áreas do mercado: Turismo, hotelaria, eventos, pesquisa censitária, gestão comercial e de negócios, sendo atualmente Professora Universitária na Faculdade Cambury nos cursos de Eventos e Gestão Comercial e na Coordenação Geral do evento institucional Círculo do Conhecimento desde 2015. Membro da ANPTUR - Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Turismo. É servidora pública do Estado de Goiás na Área Técnica da Agência Estadual de Turismo - GOIÁS TURISMO - Coordenadora do OBSERVATÓRIO DO TURISMO DO ESTADO DE GOIÁS. Presidente da ABBTUR - GO / Associação Brasileira de Turismólogos(as) e Profissionais de Turismo - Seccional Goiás. Atuou como: Professora do MBA em Promoção e Gestão de Eventos na disciplina: Planejamento e Coordenação de Eventos e Orientação de TCC pelo IESB – Instituto de Educação Superior de Brasília, Professora no IF Goiano - EAD no curso de Eventos, Professora na Faculdade Lions de (2013 a 2016) nos cursos de Turismo, Hotelaria e Administração; Faculdade de Tecnologia SENAC – Goiás (De 2007 a 2014) na Elaboração de projetos, coordenação e docência na Pós Graduação em Gestão de Empreendimentos Turísticos e Eventos e no Curso superior de Gestão de Turismo (ênfase em eventos) e somente como docente nos cursos de: Gestão Comercial, Gestão Ambiental, Gestão da Tecnologia da Informação e Produção Multimídia. Possui vasta experiência em disciplinas nas áreas de gestão (Planejamento Estratégico e Empreendedorismo), eventos, turismo, hotelaria, pesquisa, metodologia e atividades de campo/visitas técnicas. Consultora da ONG Araucária - Organização Pró-Desenvolvimento Integrado Sustentável desde 2010, cuja atuação é na área de planejamento e desenvolvimento em turismo, com experiência em elaboração e execução de projetos para MTur, Governo do Estado de Santa Catarina, Prefeituras Municipais e setor privado. Consultora da PDCA desde 2013 - Assessoria e Treinamento: Turismo, Hospitalidade e Eventos.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ansiedade 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 263, 264
Aritmetização em teoria musical 135
Arte brasileira 128
Arte contemporânea 76, 77, 80, 81, 118, 121, 124, 215, 216
Ator 16, 28, 31, 55, 56, 97, 105, 111, 112, 116, 124, 263
Auto de Inês Pereira 6, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 22
Avaliar 86, 111, 113, 129, 141, 142

B

Banda de música 1, 2, 268

C

Cena 20, 23, 27, 29, 30, 31, 50, 55, 57, 61, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 75, 100, 103, 104, 106, 107, 109, 115, 116, 118, 200, 249, 250
Cênico 24, 25, 31, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 196
Clarineta 1, 2, 3, 4, 8, 9, 28, 188
Coral 28, 30, 31, 32, 37, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 277
Coreografia social 45
Corpomídia 45, 46, 49, 51, 52
Cultura escolar 33, 34, 44

D

Dança 23, 24, 41, 43, 50, 99, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 179, 212, 244, 245, 246, 249, 250, 254
Diários 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93
Dramaturgia 10, 23, 24, 31, 56, 57, 73, 198

E

Elo entre as artes 147
Empreendimento turístico 165, 166, 172
Ensino de música 33, 39, 69, 163

F

Formação de professores 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 75

G

Gestualidade 55, 220
Gil Vicente 6, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21
Goianeira do couro 165, 168
Grotesco 55, 56, 58, 59, 60, 61, 65, 66

H

Henry Klosé 1, 2

Histeria 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65

História 8, 13, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 50, 51, 52, 54, 56, 58, 62, 63, 65, 80, 83, 85, 86, 88, 92, 93, 97, 98, 105, 106, 107, 108, 124, 125, 135, 136, 144, 145, 154, 155, 163, 166, 167, 175, 176, 190, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 207, 211, 212, 214, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 254, 265, 266, 277

I

Identidade 52, 53, 83, 84, 86, 88, 92, 160, 202

Imagem 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 26, 45, 46, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 80, 88, 112, 117, 118, 119, 124, 125, 126, 127, 128, 149, 151, 168, 205, 209, 226, 238, 245

Improvisação 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114

J

Joaquim Naegele 1, 2, 3, 7

Jogo teatral 94, 112

L

Literatura portuguesa 10

M

Machismo 45, 46, 49, 51

Metalinguagem 147, 203

Metodologias 78, 80, 153, 156, 159, 162, 184

Método para clarineta 1

Mitologia 23, 25

Motivação 110, 129, 130, 131, 133, 183, 188

Mudanças conceituais 135, 162

Museu 44, 80, 165, 166, 167, 171, 172, 175, 176, 177, 215

Música 1, 2, 3, 8, 9, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 67, 68, 69, 73, 75, 99, 103, 116, 129, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 153, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 163, 179, 180, 181, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 223, 229, 234, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 275, 276, 277, 278

Música na história 135

N

Número em música teórica 135, 137, 138, 139

P

Palco e seus problemas 178

Pânico na performance musical 178

Patriarcalismo 45, 46, 49
Poesia moçambicana 147
Preconceito de gênero 45
Preparação de uma obra musical 178, 185
Processo criativo 94, 96, 97, 113, 114, 121, 122

R

Relação matemática 135

S

Shoá 83, 84, 85, 89, 91, 92

T

Teatro 10, 16, 21, 23, 32, 41, 43, 45, 51, 55, 56, 58, 61, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 179, 190, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 254, 272

Teorias de razão 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143

Turismo 165, 166, 167, 168, 172, 173, 176, 177, 279

U

Universidade 1, 10, 21, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 52, 53, 54, 55, 67, 69, 75, 76, 79, 81, 94, 101, 111, 134, 135, 163, 164, 165, 168, 188, 190, 198, 199, 212, 214, 222, 234, 235, 236, 267, 269, 275, 277

V

Violência contra a mulher 45, 48, 52, 54

Virgílio de Lemos 147

X

Xilogravura 10, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 22

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-753-6



9 788572 477536