

# Arte Comentada 3

Ivan Vale de Sousa  
(Organizador)

 **Atena**  
Editora

Ano 2020

# Arte Comentada 3

Ivan Vale de Sousa  
(Organizador)

 **Atena**  
Editora

Ano 2020

### **Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

### **Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Barão

### **Bibliotecário**

Maurício Amormino Júnior

### **Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima

Luiza Batista 2020 by Atena Editora

Maria Alice Pinheiro Copyright © Atena Editora

**Edição de Arte** Copyright do Texto © 2020 Os autores

Luiza Batista Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Revisão** Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora

Os Autores pelos 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, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
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  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
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

#### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### Conselho Técnico Científico

- Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>a</sup> Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof<sup>a</sup> Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof<sup>a</sup> Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Prof<sup>a</sup> Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Prof<sup>a</sup> Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof<sup>a</sup> Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Prof<sup>a</sup> Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Prof<sup>a</sup> Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Livia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará  
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecário:** Maurício Amormino Júnior  
**Diagramação:** Luiza Batista  
**Edição de Arte:** Luiza Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizador:** Ivan Vale de Sousa

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

A786 Arte comentada 3 [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5706-227-2  
DOI 10.22533/at.ed.272202407

1. Arte – Crítica e interpretação. 2. Arte – Filosofia. I. Sousa, Ivan Vale de.

CDD 707

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

A arte, neste e-book, dá textura e compõe os sentidos que estão presentes em cada um dos capítulos, comentados e discutidos por seus autores, reafirmando a necessidade de existência da arte. A arte constitui-se na experiência dos sujeitos com a obra e da obra com seus apreciadores, pois todos nós temos uma relação de aproximação com o fazer artístico como representação das atitudes humanas.

É preciso compreender quantos segredos podem ser descobertos em cada modalidade artística e quantas artes podem ser comentadas. A arte nos possibilita viajar sem que saíamos do lugar de origem, ela nos envolve em um processo de planejamento, apreciação, produção e análise, pois as redes de saberes artísticos inserem os sujeitos em um processo contínuo de investigação.

A arte constitui-se a partir de um objeto artístico em que tal objeto pode ser interpretado pelo olhar do observador, pois a reconstrução interpretativa de cada obra de arte é única, nenhum olhar é igual ao outro ao observar as nuances, os sentidos e os sentimentos que as obras de arte possibilitam. O que seria de nós sem o papel essencial da arte?

Desde a pré-história, já nas chamadas pinturas rupestres, percebemos que as marcas artísticas vêm sendo adaptadas aos contextos de utilização. Embora como muitos pensam a arte não tem apenas o poder de encantar, mas também de problematizar questões e propor as soluções para os contextos comunicativos, poéticos e estéticos.

As linguagens artísticas exigem planejamento para sua execução e podem ser percebidas tanto no teatro, na dança, nas artes visuais, nas artes cênicas quanto na música. Assim, a arte é vista como experiência e a principal e maior vivência artística está na constituição do texto em que os saberes poéticos e estéticos são e podem ser compartilhados nas possibilidades contextuais.

Todos os capítulos que dão forma a este e-book trazem os leitores para os contextos mágicos, eficazes e necessários possibilitados pela arte. Com isso desejamos excelentes reflexões e que o colorido dos trabalhos os auxilie na coloração do mundo desbotado, pois a experiência da arte fortalece-se, reconstrói-se e estabiliza-se na instabilidade de olhares apreciativos atento às pinceladas, aos passos marcados, às feições, aos sons e ao deslizar da caneta no papel tornando o texto uma prosa poética, artística e iluminada no palco da existência.

Ivan Vale de Sousa

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A HISTÓRIA DA ARTE, A OBRA DE ARTE E A FASCINANTE REALIDADE DA AMBIGUIDADE VISUAL.	
Sandra Makowiecky	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2722024071</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>16</b>
ELA É: UMA PERFORMANCE <i>DRAG</i> COMO EXERCÍCIO ARTÍSTICO-POLÍTICO	
Lívia Rocha Helmer	
Reyan Perovano	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2722024072</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
O QUE É NECESSÁRIO PARA SE FAZER UMA FOTOGRAFIA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Cristiane Martins	
Rossano Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2722024073</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>34</b>
ESPOSAS, MARIDOS E CASAMENTOS: O DES(AMOR) COMO SIGNIFICADO NA ARTE CONTEMPORÂNEA	
Natasha Satiko Miamoto	
João Paulo Baliscei	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2722024074</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>48</b>
MULHER-MARAVILHA: REPRESENTAÇÃO SOCIOCULTURAL NA CINEMATOGRAFIA	
Gabriella Maidana de Mello Miranda Gonçalves	
Claudia Priori	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2722024075</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>61</b>
CRAVO BRASILEIRO, COM CERTEZA	
Rosana Lanzelotte	
Carlo Arruda	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2722024076</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>72</b>
DESENHO DE MEMÓRIA NA DEFICIÊNCIA VISUAL	
Ivan Vale de Sousa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2722024077</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>82</b>
O ENCONTRO E A FUGA DA CIÊNCIA E DA FICÇÃO CIENTÍFICA NO CINEMA NACIONAL E NA HISTÓRIA DO POVO BRASILEIRO	
Vitor de Almeida Sawaf	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2722024078</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>94</b>
REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DE FATORES CULTURAIS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL DE PROFESSORES	
Lisiane Mari de Souza Mendes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2722024079</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>105</b>
A MÚSICA E O CÉREBRO EXECUTIVO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
Maria Clotilde H. Tavares	
Sandra F. C. Dourado Freire	
<b>DOI 10.22533/at.ed.27220240710</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>117</b>
HETEROGÊNESE EM DISPOSITIVOS FOUCAULTIANOS NA EXPERIMENTAÇÃO COM ARTE E TECNOLOGIA	
Leonardo da Silva Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.27220240711</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>130</b>
EXEMPLOS DE <i>EPIZEUXIS</i> EM JOSÉ JOAQUIM EMERICO LOBO DE MESQUITA	
Eliel Almeida Soares	
Rubens Russomanno Ricciardi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.27220240712</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>143</b>
AS REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA (IM)PERFEITA NAS VISUALIDADES DA ARTE CONTEMPORÂNEA:UM ESTUDO INICIAL SOBRE REPRESENTAÇÕES	
Natasha Satico Miamoto	
João Paulo Baliscei	
<b>DOI 10.22533/at.ed.27220240713</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>151</b>
ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A OBSERVAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO COMO RITMISTA	
Michele de Almeida Rosa Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/at.ed.27220240714</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>158</b>
<i>ANIMALIS IMAGINIBVS</i> – (AS)SIMETRIAS ENTRE ARTE E CIÊNCIA NA OBRA DE MAURO ESPÍNDOLA	
Daniela Remião de Macedo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.27220240715</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>167</b>
RE-TRATO FEMININO	
Maria de Fátima Gonzaga	
<b>DOI 10.22533/at.ed.27220240716</b>	

<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>175</b>
UM <i>PODCAST</i> MUSICADO E SEU USO COMO RECURSO INTERDISCIPLINAR	
Thércio Lima Menezes	
Paulo Roberto Affonso Marins	
Eloisa Assunção de Melo Lopes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.27220240717</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>185</b>
OBSERVADORES EFÊMEROS E IMAGEM-SINTOMA EM PETER BRUEGHEL: UMA CONEXÃO COM GEORGES DIDI-HUBERMAN	
Ilma Guideroli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.27220240718</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>192</b>
ANÁLISE DO MAXIXE “DUETO DE LUMINÁRIAS E DIABO”: COPLA PARA CANTO E PIANO DA MÁGICA - A BOTA DO DIABO	
Renata Freitas Borges	
Flávio Cardoso Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.27220240719</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>204</b>
A TRAJETÓRIA DE JEAN ROUCH E UMA ANÁLISE DO FILME <i>A PIRÂMIDE HUMANA</i>	
Eduardo Antonio Ramos Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.27220240720</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>213</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>214</b>

## A HISTÓRIA DA ARTE, A OBRA DE ARTE E A FASCINANTE REALIDADE DA AMBIGUIDADE<sup>1</sup> VISUAL.

*Data de aceite: 01/07/2020*

**Sandra Makowiecky**

1. Trabalho apresentado no XXXIX Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte, denominado “Inquietações e Estratégias da História da Arte”, na cidade de Pelotas, em outubro de 2019.

**RESUMO:** O Colóquio “Inquietações e Estratégias da História da Arte” propõe diversas questões em torno de temas e agentes excluídos ou à margem da História da Arte; questionamentos e revisões historiográficas e metodológicas; estratégias e propostas de atuação e defesa do campo de conhecimento; discussões sobre a natureza, concepção e função da arte e da história da arte e possibilidades e impossibilidades de uma história da arte brasileira. Por outro lado, sabemos que o mundo da arte sempre tem levado em paralelo um componente de autorreflexão. Desde antigamente os artistas, e outras pessoas a seu redor, tem escrito diversas reflexões sobre sua atividade, de onde selecionamos algumas frases definidoras e lapidares que talvez auxiliem a esclarecer a atuação na área de conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVES:** Inquietações e

estratégias da História da arte. Ambiguidade visual. Epistemologia em história da arte. Campo disciplinar da história da arte

THE HISTORY OF ART, THE WORK OF ART AND THE FASCINATING REALITY OF VISUAL AMBIGUITY.

**ABSTRACT:** The Colloquium “Concerns and Strategies of Art History” raises several questions around themes and agents excluded or on the margins of Art History; historiographical and methodological questions and reviews; strategies and proposals for action and defense of the field of knowledge; discussions about the nature, conception and function of art and art history and possibilities and impossibilities of a Brazilian art history. On the other hand, we know that the art world has always paralleled a component of self-reflection. Since ancient times artists, and others around them, have written various reflections on their activity, from which we selected some defining and polished phrases that may help to clarify the performance in the area of knowledge.

**KEYWORDS:** Concerns and strategies of Art History. Visual ambiguity. Epistemology in art history. Disciplinary field of art history

## 1 | INTRODUÇÃO

Em grande parte dos colóquios do CBHA – Comitê Brasileiro de História da Arte - é oportuno explicitar sua proposta e temática central, pois acaba por conduzir todo o direcionamento do texto. No Colóquio “Inquietações e Estratégias da História da Arte”, optou-se pelo eixo temático que remete à discussões sobre a natureza, concepção e função da arte e da história da arte. Quais os lugares da história da arte, das obras de arte e das imagens? A historiografia da arte é a ciência que analisa o estudo da história da arte desde um ponto de vista metodológico, ou seja, a forma como o historiador realiza o estudo da arte, as ferramentas, referenciais teóricos e disciplinas que podem ser usadas para esse estudo.

A cada tempo, em todas as ciências, devem se esboçar questões desta natureza, relativas as suas áreas de atuação, que podem conduzir a uma revisão como a um desafio crítico geral e que suscitem compreender melhor, no nosso caso, a história da arte em seu desenvolvimento histórico e ao mesmo tempo, que ampliem lugares e pontos de partida que levem a uma crítica participativa, viva e humana, que possam alcançar sínteses harmônicas. A história da arte é também uma aventura de espírito a que se dedicaram muitos pesquisadores/as com paixão e energia. Wölfflin, em 1914, dizia que arte e história da arte seguem caminhos paralelos. São os artistas de uma época que concebem de forma nova a imagem do passado, formando-se também, o historiador da arte, através da visão dos artistas.

Todo presente é infinito e encerra todo o passado que se manteve vivo. A missão da história da arte, se assim podemos dizer, é manter vivo o passado em cada momento, e de descobri-lo com os olhos de cada época. Outro fator importante é destacar a ideia de que arte é sempre algo novo e que também se pode experimentar diretamente sem o conhecimento de seus fundamentos científicos.

A história da história da arte deve ser entendida como uma evolução, sujeita às condições da época e às diferentes necessidades dos homens, bem como da arte à própria arte. Variando uma frase de Hegel sobre a história da filosofia, pode-se dizer que o estudo da arte é o próprio estudo da arte. Talvez um dia possamos demonstrar que o estudo científico da arte do passado e do contemporâneo sempre ocorre de acordo com as tarefas e demandas do presente vivo, que arte e história se necessitam mutuamente (KULTERMANN, 1996, p. 9).

Kulterman, em seu livro, mostra que, longe de ser algo monolítico, a História da Arte é um reflexo de tendências e correntes metodológicas tão diferentes que se uniram em sua configuração. Uma disciplina que não apenas chegou ao fim, mas continua a crescer e a abrir novos ramos a percorrer, na ânsia de aprofundar a essência dessa realidade poliédrica que é o fato artístico, sempre complexo e ilusório.

Para Hegel (2001), se alguma coisa somos no domínio da ciência e da filosofia, devemos-lo à tradição, a qual, através do que perdeu força, e por isso mesmo passado, forma uma corrente sagrada que conserva e transmite tudo quanto o mundo produziu antes

de nós. Mas esta tradição não é apenas uma ama que conserva fielmente o patrimônio recebido para o manter e transmitir invariável o que conhece, mas é viva, e continuamente se vai enriquecendo com novas contribuições. Deste modo, aquilo que todas as gerações produziram como ciência, como patrimônio espiritual, constitui uma herança acumulada pelo trabalho de todos os homens que nos precederam. A recepção desta herança equivale ao exercício da posse dela. Ela forma a alma das sucessivas gerações. Desta maneira se vai modificando o patrimônio herdado, e simultaneamente se enriquece e conserva o material elaborado. Compreender devidamente esta relação permite alcançar como pelo estudo da história desta ciência somos iniciados no conhecimento da própria ciência. No caso, o estudo da história da arte nos permite alcançar o estudo da arte. Mas a “ditadura do contemporâneo” tem nos afastado demasiado deste pensamento. Pois há certa tendência a exaltar alguns mitos da arte contemporânea, como “a roda acabou de ser inventada”, como se a arte contemporânea fosse o que de mais novo existisse, sem ligar para o fato de que tudo o já foi visto renasce com outra roupagem.

**Imagens que chamam:** Cada vez mais, busco escrever sobre obras que me chamam e imagens que podem sintetizar pensamentos. Começo uma imagem que considero arrebatadora. A chave para a interpretação da pintura ( fig. 1), uma imagem de 1536, “*Paisagem com ruínas antigas*”, de Herman Posthumus, é o texto que o artista colocou em lugar destacado na composição em primeiro plano, que ele se encarrega de ressaltar com luz. Posthumus escolheu como suporte uma referência da *Metamorfosis* de Ovidio ( livro XV), em uma lápide que se apoia em um sarcófago.



Herman Posthumus. *Paisaje con ruínas antigas*, [*Tempus Edox Rerum*], 1536. Óleo sobre lienzo, 96 x 141,5 cm. Vaduz-Viena, Sammlungen des Fürsten von und zu Liechtenstein.

Fig. 1- Herman Posthumus. Paisaje con ruínas antigas [ tempus Edox rerum], 1536.Óleo sobre tela, 96 x 141,5 cm. Vaduz- Viena, Sammlungen des Fursten von zu Liechtensein. Catálogo “Arquiteturas Pintadas”.

A passagem diz: “ *Tempvus edax rer/vm tvque invi/diosa vetvstas/o[mn]jia destrvitis*”, que traduzindo, diz: : “ Ó, tempo voraz, e tu, idade invejosa/destróis tudo”. Esta frase é uma clara referência ao poder destruidor do tempo que o artista sugere com uma série de ruínas e edifícios que preenchem a superfície pictórica. A acumulação de fragmentos de entablamentos, bases de colunas, relevos, vasos, bustos, cabeças, estátuas, monumentos e edifícios medianamente enterrados, onde nada de conserva por inteiro, aparecem cobertos por terra e vegetação e produzem no espectador, nostalgia e desolação, incitando à meditação sobre o transitório da condição humana. Este conceito é também reforçado com objetos como um relógio de sol, cuja base está decorada com um zodíaco que repete a imagem de Júpiter no monumento central. Para organizar a imagem, o pintor se vale de sucessivas linhas horizontais sobre as quais amontoa os objetos e nos últimos planos ajusta a composição para oferecer um mirante natural com vistas a uma imensa paisagem, de traços flamengos por suas tonalidades, em que se prolonga a acumulação de edifícios e de construções fantásticas. Neste estado de abandono em que percebemos a fragilidade e a brevidade da vida através das ruínas, aparecem outra figuras que transmitem mensagens distintas. Uma delas, em lugar destacado com um compasso nas mãos, mede a base de uma coluna. Outra, mais distante, atrás e ao alto, quase na mesma direção, sentada, toma notas. Os desenhos que aludem à instrumentos, como o compasso que usa o homem de turbante, junto com um esquadro, é uma referência à formação humanista do artista, assim como do pensamento da época. Mas é também um arquivo de ruínas, inacabado e incompleto, que mostra um tempo extraviado ou confiscado no presente e representado em forma de fragmentos construtivos ou arquiteturas, sempre de olho no seu passado e no seu futuro, de seu inevitável prosseguir e servindo de cenário retórico para argumentos das mais diversas intenções. O que quero dizer com esta imagem? Que o tempo não existe para a imagem. Ela sobrevive a todos nós.

**O Papel do espectador:** Vê-se nas obras o que elas tem a dizer, na percepção de um leitor, um interlocutor que também produz significados, um leitor que de certa forma, recria as imagens apresentadas. A obra de arte deseja isso. Para Mario Perniola, o caráter enigmático da arte e da filosofia está assentado na realidade, que é também enigmática e “[...] abre um espaço suspensivo intermediário que não é destinado a ser preenchido” ( *PERNIOLA, 2009, p. 17-31*). Este espaço suspensivo, podemos entender como um intervalo. O que a leitura do intervalo de fato almeja é a apreensão dos significados pela via de sua tradução através da própria obra, por um leitor disposto a decifrar os enigmas. Talvez possamos aqui desenvolver uma ideia tão cara à Aby Warburg e Georges Didi-Huberman, descrita por Agamben , em *Ninfas*: “ A história da humanidade é sempre a história de fantasmas e imagens, porque é na imaginação que tem lugar a fratura entre o individual e o impessoal, o múltiplo e o único, o sensível e o inteligível, e, ao mesmo tempo, a tarefa de sua recomposição dialética” ( *AGAMBEN, 2012, p.63*).

Com a virada midiática do século XX não tem mais sentido pensar as mídias como

formas estanques, pois passamos para o outro lado da margem: não se trata mais de procurar os limites, muito pelo contrário, passamos a valorizar a ruptura das fronteiras entre as mídias e, conseqüentemente, entre as disciplinas, onde ocorre um derretimento do modelo da *imitatio*, uma passagem da representação para a apresentação, que tende para a performance e para se ver a arte e a literatura como eventos. Pensamos em Barthes quando fala da eternidade das obras, que elas propõem e o homem dispõe. (BARTHES apud BARBOSA, 1993, p. 21). A sobrevivência do clássico depende de possuir uma sobrecarga de significante. De acordo com Barbosa (1993), talvez seja por isso que, diante daquelas obras que atravessaram os séculos e continuam a nos inquietar, ressalta-se, quase sempre, o modo aproximativo do artista a seu objeto, de tal maneira que em toda a releitura que fazemos da obra encontramos uma outra possibilidade dentre as muitas exploradas pela ficcionalidade da obra. “ A cada releitura, embora a pauta seja a mesma, a execução repercute de modo diferente” (BARBOSA, 1993, p. 22).

**Obra de arte como problema e a relação com o objeto, que é uma imagem:** Giulio Carlo Argan lembra que é enquanto problema dotado de uma perspectiva histórica que a obra se oferece ao juízo contemporâneo. A grande potencialidade da imagem está no fato dela ser sintoma, como presença da sobrevivência de outros tempos e a conjunção da diferença e da repetição. A decodificação minuciosa de imagens e objetos talvez seja a maior contribuição a ser difundida da história da arte para outras áreas de conhecimento, pois se trata de algo do qual nos ocupamos coletivamente há pelo menos dois séculos, possibilitando a compreensão da fascinante realidade da ambigüidade visual num mundo cada vez mais dominado pelos espaços da representação.

A história da arte (principalmente artes plásticas) parte da direta relação com objetos ou classes de objetos, sempre experimentados sensorialmente e quase sempre materialmente presentes no original ou em reproduções, ou seja, essa experiência do artefato não pode ser relegada ao passado. O historiador de arte possui uma posição privilegiada por ter ao alcance (na maioria das vezes) as experiências imediatas, pois “[...] obras de arte são visíveis – coisas que podem ser vistas [...] Esse artefato está claramente determinado no tempo, mas é potencialmente capaz de reverberações ilimitadas, embora organizadas em sentido retroativo” (ROUVE, 1984, p. 12). Para Merleau-Ponty “ Não se olha a imagem como se olha um objeto. Olha-se segundo a imagem” ( MERLEAU-PONTY Apud ALLOA, 2015). ALLOA ( 2015), pergunta: “O que é uma imagem?”. Segue dizendo que a múltipla proliferação de imagens no mundo contemporâneo é inversamente proporcional a nossa capacidade de dizer com exatidão ao que elas correspondem. “Ora, nada menos seguro do que o *ser* da imagem” ( ALLOA, 2015, p.7). De fato, concordamos com esse pensamento. Mas justamente é este desafio a ser encarado.

**Como tratar de imagens na história da arte?** Para tratar desse lugar da história da arte, recorro a uma citação que nos explica muito do processo:

[...] Para a ciência da arte (kunstwissenschaft) é ao mesmo tempo uma bênção e uma maldição que seus objetos necessariamente reivindiquem ser considerados de outro modo que não somente sob o ângulo histórico. [...] É uma bênção porque mantém a ciência da arte numa tensão contínua, porque não cessa de provocar a reflexão metodológica e, sobretudo, porque nos lembra sempre que a obra de arte é uma obra de arte e não um objeto histórico qualquer. É uma maldição porque teve de introduzir na pesquisa um sentimento de incerteza e de dispersão dificilmente suportável, e porque esse esforço para descobrir uma normatividade levou com frequência a resultados que não são compatíveis com a seriedade da atitude científica, ou parecem atentar contra o valor dado à obra de arte individual pelo fato de ser única. (PANOFSKY APUD DIDI – HUBERMAN, 2013, p. 07)

**Para lidar com essas imprecisões e incertezas, que nos levam a refletir continuamente sobre nossos próprios métodos de pesquisa, vale lembrar outra citação, onde Didi-Hubermann apresenta o necessário arcabouço teórico para uma história da arte:**

Não se faz história da arte sem ferramentas teóricas, implícitas ou explícitas: não se faz história da arte sem suposição fenomenológica (onde reside o ato do sujeito pintor? O que ela dá a olhar?) e sem suposição estética (onde está o ato do sujeito do olhar? O que ele dá a entender?). Não se faz história da arte sem suposição antropológica (em que as imagens servem aos homens? Em que isto “concerne” a eles profundamente?) e sem suposição semiológica (de que maneira um toque de pintura significa?) Melhor, portanto, construir todas essas suposições no decorrer daquilo que o objeto impõe, em vez de se submeter a elas pretendendo proferir nenhuma delas ( DIDI-HUBERMAN Apud HUCHET, 2006, p. 187-8)

**Na sequência destes postulados, Raul Antelo ( 2004) desdobra as relações entre imagem e contexto, imagem e leitura, imagem e mensagem, arte, vida, identidade e memória:**

[...] compreendemos que a história se faz por imagens, mas que essas imagens estão, de fato, carregadas de história. Ela é uma construção discursiva que obedece a duas condições de possibilidade: a repetição e o corte. Enquanto ativação de um procedimento de montagem, toda imagem é um retorno, mas ela já não assinala o retorno do idêntico. Aquilo que retorna na imagem é a possibilidade do passado. Nesse sentido [...], mostra de que modo as formas do passado podem ainda ser novamente equacionadas como ‘problema’. [...] São essas as ‘Potências da imagem’. (ANTELO, 2004, p. 09-12)

**Continuando a pensar em correspondências possíveis** A arte contemporânea tende a reivindicar a linguagem artística como uma linguagem ordinária. Por isso as práticas contemporâneas são mais inclusivas, são comentários do mundo. De minha parte, tentarei mostrar que as imagens carregam mais passados do que muitos supõem.

Por exemplo, poderíamos ver nas seguintes imagens abaixo, variações de um tema? Pensando em arquivos de um museu imaginário, poderíamos ver os dispositivos de prática contemporânea de arquivo em Giovanni Paolo Panini que nos apresenta em “Galeria com vistas de Roma antiga” e Galeria com vistas de Roma moderna”, 1757, ( fig. 2) - um museu imaginário que consiste em um arquivo de Roma antiga e moderna, uma memorável resposta conceitual à memória pintada de Roma, convertendo grande parte de sua produção em duas galerias imaginárias pintadas, quadros dentro de quadros, em que celebra não apenas a memória de uma cidade, com vistas antigas e modernas, como a si mesmo, em um muito especial autorretrato, como um pintor de arquiteturas e da

cidade por excelência. De igual forma, colocar lado a lado com um museu imaginário de Hilla e Bernd Becher ( fig.3), artistas conceituais e fotógrafos alemães que trabalhavam como uma dupla colaborativa, mais conhecidos por sua extensa série de imagens fotográficas, ou tipologias, de edifícios e estruturas industriais, geralmente organizadas em grades, em que documentaram meticulosamente minas de carvão, siderúrgicas e outras características da paisagem industrial, abrangendo o mundo da documentação de arquivos e da arte conceitual? Podemos dizer que as obsessões arquivistas não são prerrogativa da contemporaneidade. Apenas se expressam a cada tempo, de sua forma.



Fig. 2.1. Giovanni Paolo Panini. Galeria com vistas de Roma antiga, 1757. Óleo sobre tela, 172,1 x 229,9 cm. Nova York. Metropolitan Museum of Art. Catálogo “Arquiteturas Pintadas”.



Fig. 2.2. Giovanni Paolo Panini. Galeria com vistas de Roma moderna, 1757. Óleo sobre tela, 172,1 x 229,9 cm. Nova York. Metropolitan Museum of Art. Catálogo “Arquiteturas Pintadas”.

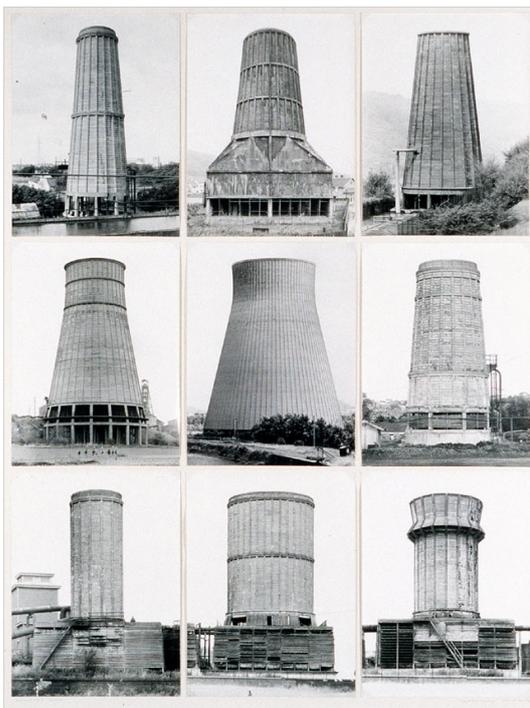


Fig.3.1. Hilla e Bernd Becher. Concrete Cooling Towers.via Sonnabend Gallery, Nova York.

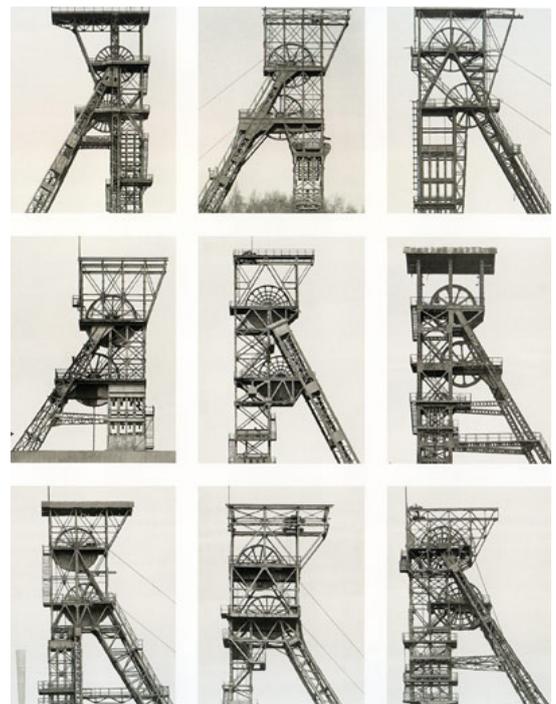


Fig.3.2. Hilla e Bernd Becher. Winding Towers.via Sonnabend Gallery, Nova York.

Podemos pensar em conceitos de montagem, algo tão comum na cena contemporânea, como dispositivo de muitos artistas em suas poéticas. Por exemplo, Francisco Gutiérrez Cabello, em “ Capricho arquitetônico com Moisés sendo salvo das águas”, cerca de 1655-1655 ( fig.4), foi um artista que cultivou a pintura de arquiteturas. Nesta obra, ele acomoda uma cena bíblica e as águas do rio Nilo, entre as construções de uma cidade fantástica. O episódio que se dilui na magnitude do cenário, não deixa de mostrar plantas de papiro na caminha de Moisés. Cortada por uma excepcional diagonal, o esquema apresenta, do lado direito, uma fileira de edificações de enorme ecletismo que justapõe edifícios de distintas épocas e estilos. Vemos um palácio renascentista, cúpulas, torres góticas, arcos de triunfo e arremata o cenário, ao fundo, um recinto com muralhas que protege várias torres com afiadas agulhas. Neste contexto, se percebe, próximo ao arco do triunfo, uma construção que se parece e apresenta riscos de projeto da famosa ponte de Segóvia ( Espanha). Os caprichos arquitetônicos não respeitavam nada, apenas arquivos de desejos e fantasias. Podemos pensar em paralelo com a obra de Olavo Kucker ( Fig.5 e 6) na mostra “Atomic Shadows” (2019), imagens fotográficas do cotidiano urbano e da natureza presente nas cidades, cujos registros foram produzidos com o objetivo de provocar uma reflexão sobre o convívio e a percepção de qualidade de vida nos centros urbanos. Destaca-se nas figuras 5, o processo de montagem das imagens que resultará na obra final, figura 6. Não seriam os mesmos dispositivos que os motivaram?



Francisco Gutiérrez Cabello. *Capricho arquitectónico con Moisés salvado de las aguas*, c. 1655-1665. Óleo sobre lienzo, 104 x 163 cm. Bilbao, Museo de Bellas Artes.

Fig.4. Francisco Gutiérrez Cabello. *Capricho arquitectónico con Moisés sendo salvo das águas*. C. 1655-1655. Óleo sobre tela, 104 x 163 cm. Bilbao, Museu de Bellas artes. Catálogo “Arquiteturas Pintadas”.

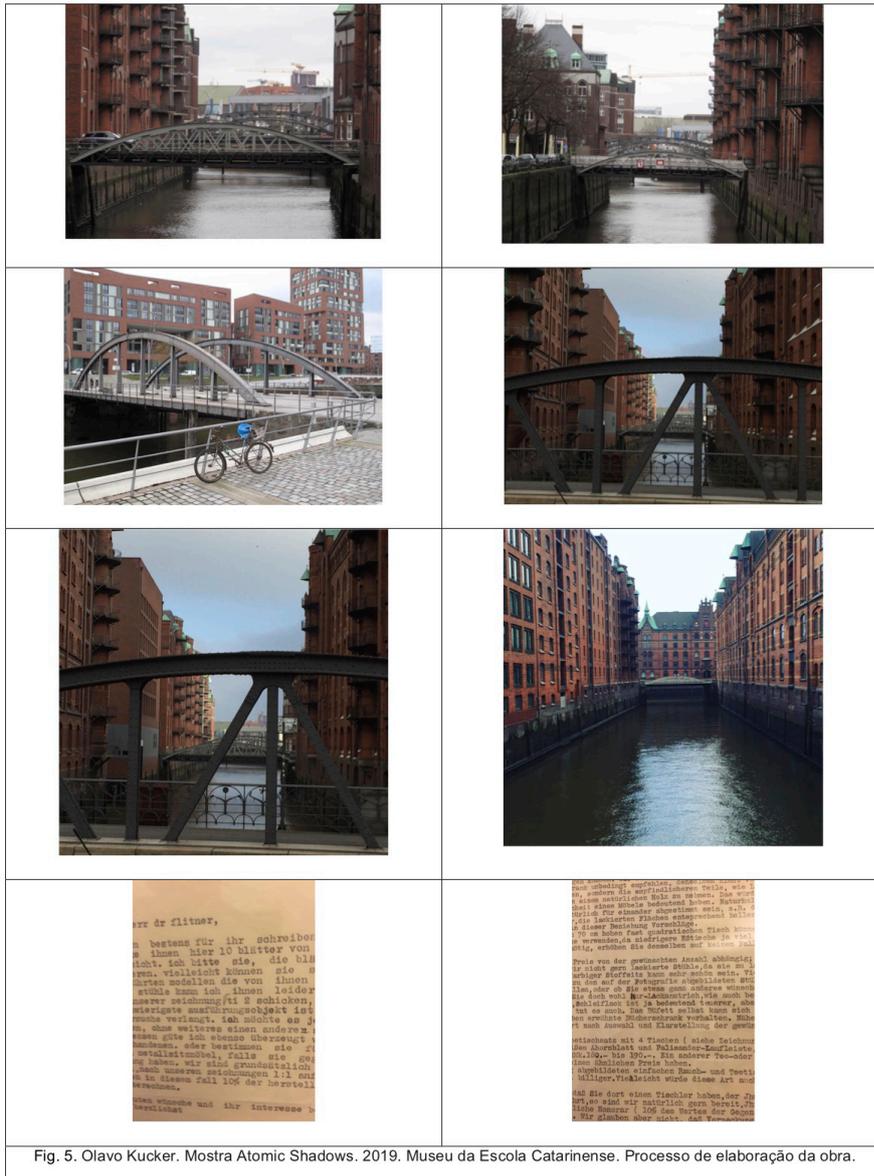


Fig. 5. Olavo Kucker. Mostra Atomic Shadows. 2019. Museu da Escola Catarinense. Processo de elaboração da obra.

Fig.5. Olavo Kucker, “Atomic Shadows” (2019). Museu da Escola Catarinense. Processo de elaboração da obra.



Fig.6. Olavo Kucker, “Atomic Shadows” (2019), imagens fotográficas em montagens.

Em arte contemporânea, o termo *arte in situ*, designa um método artístico em que se concebe ou dedica uma obra de arte ao seu local de exposição, pelo que se assume uma característica não-transportável da mesma. *In situ* qualifica igualmente uma obra que toma em conta o local onde está instalada. No entanto, da mesma forma em que a arte transforma o espaço, o espaço também pode ser um agente transformador da arte. É com essa reflexão que emergem produções artísticas pensadas para um espaço específico, mais conhecidas como instalações *site specific*. Uma instalação *site specific* no Brasil é a do artista norte-americano Doug Aitken, em Inhotim (Minas Gerais) ( Fig.7). A obra se trata de um pavilhão circular em vidro no qual um furo de 200 metros de profundidade no solo capta o som da Terra por meio de microfones. Este som é transmitido em tempo real, por meio de um sofisticado sistema de equalização e amplificação, que busca uma equivalência entre a experiência auditiva e experiência espacial. Ou seja, a obra foi pensada para este lugar.



Fig. 7. Doug Aitken. “Sonic Pavilion” (2009)

Inhotim. Brasil.

Mas podemos conjecturar que as residências de Giorgio Vasari ( Fig. 8) seriam também *site specific*? Ou seja, produções artísticas pensadas para um espaço específico? A Casa Vasari está localizada em Florença e assim como ele fez em sua casa de infância em Arezzo, Vasari colocou afrescos em várias salas - por volta de 1572 - com decorações com o tema das artes e a supremacia da pintura, representando histórias tiradas dos escritos de Plínio, imagens alegóricas e retratos de artistas como Leonardo e Michelangelo. Ele também enriqueceu a casa com uma grande coleção de pinturas de seus contemporâneos.



Fig. 8.1. Giorgio Vasari. Casa do artista e museu em Arezzo, Itália.



Fig.8.2. Giorgio Vasari. Casa do artista e museu em Florença, Itália.

**Vamos a uma selfie do século XIV.** Como Roma era um dos locais do roteiro de viagens conhecido como *Grand Tour*, que incluía também Veneza e Florença, é natural que tanto naquela época como hoje, desejassem registrar a estada. Foi o que fez Maerten Van Heemskerck, em *“Autorretrato com el Coliseo, Roma”*, 1553 ( fig.9), realizando um arquivo de sua viagem, 15 anos após seu retorno à Haarlem ( Holanda). O autorretrato, de pequeno formato, organiza o espaço com seu busto de perfil em primeiro plano à esquerda, que se separa poderosamente do fundo pela massa escura do traje. O artista vira a cabeça ao espectador a quem olha fixamente, parece satisfeito e sua boca esboça um sorriso com um ligeiro gesto. A direita, ao fundo, o Coliseu, símbolo da Roma antiga. Entre o edifício e o busto do pintor, aparece a figura pequena de um artista, identificado como o próprio Heemskerck, acomodado sobre uma pedra lavrada, pluma e tinteiro na mão, com um papel sobre um suporte rígido que apoia sobre seu colo e que imortaliza o Coliseu. O pintor utiliza o Coliseu com dupla finalidade: uma, mais evidente, é a de registrar que ele estivera ali. Como uma *selfie* contemporânea, marcou seu território. Por outra parte, o edifício que reproduz alude à nobreza da arte e ao processo intelectual em que se inscreve a criação da época e que se condensa em dois processos: o manual/ artesanal e o intelectual. A imagem mostra sua porção de emoção e nostalgia que surge ao confrontar ambas etapas de sua vida como se fossem iguais, descontando o tempo transcorrido entre seus anos de juventude em Roma e o momento de maturidade que representa na tela.



Fig. 9. Maerten Van Heemskerck. Autorretrato com el Coliseo, Roma, 1553. Óleo sobre tela, 42,2 x 54 cm. Cambridge, Fitzwilliam Museum. Catálogo “Arquiteturas Pintadas”.

Para Didi-Huberman ( 2012, p. 130) uma imagem sem imaginação nada mais é do que uma imagem que ainda não foi trabalhada, ou seja, um mero objeto sobre o qual ainda não foi estabelecida a relação “imaginativa e especulativa” entre o que se vê e o que já se sabe. Assim, por mais que me esforce por olhar a arte contemporânea, por exemplo, acho que temos muito por explorar também no passado e não consigo desvincular os tempos e nem as imagens. Nada me parece prerrogativa da contemporaneidade. Apenas se expressam a cada tempo, de sua forma. Poderíamos nos alongar em exemplos, como mapas e cartografias, arquivos, colagens, entre tantos possíveis.

Se um dos lugares da arte e por consequência das imagens, sobretudo da arte, é contestar poderes, deve entrar em cena um “espectador emancipado”, no dizer de Jacques Rancière ( 2012), para quem a emancipação do espectador é a afirmação de sua capacidade de ver o que vê e de saber o que pensar e fazer a respeito. Para o autor, não se supõe que uma imagem pense, supõe-se que ela é apenas objeto de pensamento. “Imagem pensativa é uma imagem que encerra pensamento não pensado, pensamento não atribuível à intenção de quem a cria e que produz efeito sobre quem a vê sem que este ligue a um objeto determinado” (RANCIÈRE, 2012, p. 103).

O campo da história da arte é um campo vibrante e rico, conectado cada vez mais ao pensamento avançado em áreas de suma importância para os dias de hoje como cultura visual, mídias eletrônicas, filosofia da linguagem, teoria da informação. Rafael Cardoso ( 2009), aponta que possuímos uma riquíssima bagagem de compreensão da visualidade como forma de expressão e constituição de enunciados – enfim, como linguagem. “Se as linguagens visuais são um vasto oceano ainda pouco explorado, os historiadores

*da arte estão entre seus primeiros navegantes*”, completa seu pensamento. Entre os historiadores, destaca o famoso ensaio clássico *“Illusion and Visual Deadlock”* (1963), onde Gombrich aproxima-se pontualmente dessa questão ao comentar a pretensão de alguns cubistas ( fig.10) de terem descoberto uma realidade superior à da representação pictórica convencional. Podemos ver na imagem, violino e cântaro, duas peças chaves da composição, como se estivessem sendo vistos através de um espelho estilhaçado. Mesmo multifacetados, eles podem ser reconhecidos. [...] “Porém, o continente que encontraram em sua viagem de descobrimentos não era a terra do nunca da quarta dimensão, mas antes a fascinante realidade da ambiguidade visual” ( GOMBRICH, 1963, p.152 ). Rafael Cardoso segue seu texto dizendo que com seu pensamento sempre tão elegante quanto fascinante, o velho Gombrich prenuncia um importante caminho para o estudo da arte na era pós-moderna: aquilo que ele descreve como a fascinante realidade da ambiguidade visual, e que a compreensão da mesma está na raiz da curiosidade que nos torna bons historiadores da arte e, por extensão, “ possíveis intérpretes de uma ‘realidade’ outra – virtual – num mundo cada vez mais dominado pelos espaços da representação” ( CARDOSO, 2009, p. 113).



Fig. 10. Georges Braque. Violino e Cântaro .1910. Técnica: óleo sobre tela  
117 x 81,5 cm. Museu de Arte, Basileia, Suíça

*“Para que serve a história da arte?”*, pergunta o filósofo Georges Didi-Huberman na epígrafe escolhida por Raul Antelo, em *Tempos de Babel: Destruição e Anacronismo*. A resposta, pouco trivial:

Para que serve a história da arte? Para muito pouco, se ela se satisfaz com classificar sabiamente objetos já conhecidos, já reconhecidos. Para muito mais, se ela consegue colocar o não - saber no centro de sua problemática e tornar essa problemática a antecipação, a abertura de um novo saber, de uma forma nova do saber, ou até mesmo da ação (Didi-Huberman apud Antelo, 2007, p.07)

Estamos sempre tentando na disciplina histórica, fazer das imagens, nossos objetos de estudo. É necessário se identificar os encontros de temporalidades contraditórias na imagem, visto que podem elucidar a intrincada rede de conexões com as quais ela é elaborada. Parece mesmo que muito rapidamente, mostra-se aqui, que nada permanece por muito tempo na serena luz das evidências.

[...] O que é certo, portanto, é que a obsessão desse olhar —a soberania da imagem— não cessará, mesmo se a semelhança interminável seja uma interminável falha, uma interminável lacuna, portanto uma interminável infelicidade. (DIDI - HUBERMAN apud ANTELO, 2011, p. 9)

Como potencializar uma imagem na história da arte? A Historiografia da arte desde seu surgimento apresenta concepções que poderiam “domesticar”, “reduzir” a imagem, em lugar de potencializá-la. Historiadores atuais, como Georges Didi-Huberman, promovem uma revisão crítica destas abordagens, partindo dos pressupostos de Aby Warburg. É preciso devolver potências à imagem, devolver potência a uma imagem é dar-lhe uma história e uma crítica.

Os temas, fatos ou eventos que constantemente pretendem direcionar a arte a outro domínio que não o da arte ela mesma ocupam espaço significativo em meus pensamentos, apesar de não haver dúvidas quanto à verdade humana que permeia a experiência da arte. Minha posição é simples: arte se aprende com arte, que é o mesmo que dizer que arte se aprende com história da arte.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Ninfas. São Paulo: Hedra, 2012, p. 63.

ALLOA, Emanuel. Introdução: Entre a transparência e a opacidade – o que a imagem dá a pensar. In: Pensar a imagem. ALLOA, Emanuel (org). Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Pag. 7-18.

ANTELO, R. Tempos de Babel: anacronismo e destruição. São Paulo: Lumme Editor, 2007.

\_\_\_\_\_. Potências da Imagem. Chapecó: Editora Argos, 2004.

\_\_\_\_\_. Me arquivo. Boletim de Pesquisa NELIC. V.11, n 16, 2011-1, p.9. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/nelic/article/view/1984-784X.2011v11n16p04/18460>. Acesso em 13 out.2019.

BARBOSA, João Alexandre. Reflexões sobre o ensino das artes. In: BARBOSA, Ana Mãe; FERRARA, L.; VERNASCHI, E. (Orgs.). O ensino das artes nas universidades. Edusp, 1993. p. 19-23.

CARDOSO, R. A história da arte e outras histórias. In: Cultura Visual, n. 12, outubro de 2009, Salvador: EDUFBA, p. 105-113.

Catálogo da Exposição **Arquiteturas pintadas - del renascimento al siglo XVIII**. Comisarios Delfín Rodríguez y Mar Borobia. Museo Thyssen- Bornemisza. 18 octubre 2011 a 22 enero 2012. Madrid. Fundación. Caja Madrid.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Ante el tiempo. Argentina: Adriana Hidalgo editora S. A., 2006.

\_\_\_\_\_. Diante da Imagem. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **Imagens apesar de tudo**. Lisboa: KKYM, 2012.

GOMBRICH, E.H. *Meditations on a Hobby Horse and other Essays on the Theory of Art*. Londres: Phaidon, 1963. p.152

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, 1770-1831. *A Razão na história: uma introdução geral à filosofia da história*. Tradução de *Beatriz Sidou*. 2. ed. São Paulo. Editora Centauro, 2001.

HUCHET, Stéphane. O prefácio, instância estratégica: alguns exemplos na historiografia francesa da arte. *Anais do XXVI CBHA. Comitê Brasileiro de História da Arte*. 2006. Pag. 185 - 191. Disponível em < [http://www.cbha.art.br/coluquios/2006/pdf/23\\_XXVICBHA\\_St%C3%A9phane%20Huchet.pdf](http://www.cbha.art.br/coluquios/2006/pdf/23_XXVICBHA_St%C3%A9phane%20Huchet.pdf)> Acesso em 18 out. 2019

KULTERMANN, Udo. *Historia de la História del arte. El caminho de una ciência*. Madrid: Edições Akal, 1996.

PERNIOLA, M. *Enigmas: Egípcio, Barroco e Neobarroco na Sociedade e na Arte*. Tradução de Carolina Pizzolo. Chapecó: Argos, 2009. p. 17-31.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ROUVE, Sonia. Lecionando História da Arte. *Revista Ar'te*, São Paulo: Max Limonad, (10):12, 1984.

#### WEBGRAFIA

Site specific. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/926347/como-o-espaco-transforma-a-arte-instalacoes-site-specific>>. Acesso em 09 out. 2019

Bernd e Hilla Becher. Disponível em < <https://www.nytimes.com/2015/10/15/arts/hilla-becher-photographer-who-chronicled-industrial-scenery-dies-at-81.html>>. Acesso em 22 out.2019

Casa de Vasari em arezzo. Disponível em < <http://www.toscana.lafragola.kataweb.it/arezzo/medie/emanuele-arezzo/story357463.html>>. Acesso em 05 out.2019

# ELA É: UMA PERFORMANCE *DRAG* COMO EXERCÍCIO ARTÍSTICO-POLÍTICO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 01/04/2020

**Livia Rocha Helmer**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia Institucional – PPGPSI/Ufes  
Vitória – ES

<http://lattes.cnpq.br/4707123876022908>

**Reyan Perovano**

Mestra do Programa de Pós-Graduação em Artes  
– PPGA/Ufes  
Vitória – ES

<http://lattes.cnpq.br/3628031644145438>

### *ELA É: A DRAG PERFORMANCE AS A ARTISTIC-POLITICAL EXERCISE*

**ABSTRACT:** The article takes as its starting point the body-prosthesis drag as a political exercise, since it is capable of satirizing, distorting and mocking normalized identities. Is based on the performance-text *ela é*, written and presented by Rey (co-author of the article) during the First Conference of Affirmative Actions, held at the Federal University of Espírito Santo in 2018. The objective was to discuss the disruptive, antagonistic power, besides their own corporality of its conditions of existence, which the self-fictional performance presents in relation to the status quo.

**KEYWORDS:** *drag; body; politic.*

**RESUMO:** O artigo toma como ponto de partida o corpo-prótese *drag* como exercício político, uma vez que esse é capaz de satirizar, distorcer e debochar de olhares identitários normalizados. É baseado na performance-texto *ela é*, escrita e apresentada pela Rey (coautore do artigo) durante a I Conferência de Ações Afirmativas, realizada na Universidade Federal do Espírito Santo em 2018. Objetivou-se a discussão da potência disruptiva, antagônica, além de corporalidade própria de suas condições de existência, que a performance autoficcional apresenta em relação ao *status quo*.

**PALAVRAS-CHAVE:** *drag; corpo; política.*

### 1 | INTRODUZINDO

O presente artigo possui como norte uma discussão possível da performance *drag ela é*, onde nos propomos a dialogar com a corporalidade apresentada e analisar desdobramentos dessa produção nas (des) constituições de modos de vida. Com texto autoficcional, pensamos fomentar discussões que se pautam na relevância das expressões artísticas que são modos de repensar e

deslocar os entendimentos sobre identidades.

Devido à importância imagética, artística e cultural nas manutenções das atuais compreensões cotidianas e desiguais acerca de gênero e sexo, as argumentações deste artigo tomam como base a performance da Rey, co(autore) nesse estudo, apresentada na I Conferência de Políticas Afirmativas da Ufes de 2018. Esse evento teve como intuito a criação de espaços, debates e movimentações no que envolve a necessidade de constituição e consolidação de políticas de afirmação e permanência de minorias nas Universidades. Sua programação contou com palestras, grupos de debates, apresentações artísticas e outros movimentos que conversaram principalmente com as pautas do movimento negro, indígena e LGBT. Outros movimentos também foram discutidos na conferência, sendo essas três pautas citadas com mais permanência e coro nas discussões.

A possibilidade de parodiar e deslocar saberes apriorísticos, esses que entendem que existem construções originais e naturais de nossos corpos, provoca ruídos nas estruturas que incansavelmente pedem visibilidade para se afirmam por serem tão frágeis. A escolha da performance foi dada pelo acompanhamento da autora de todo o processo de performances das *drags* no evento e pela participação direta como criadora e *performer* de *ela é* da (co)autore. Em seu texto, *ela é* apresenta uma corporalidade política própria de suas condições de existência. O artigo não pretendeu, portanto, cristalizar um fazer *drag* específico como arte, mas explorar os potenciais desconhecimentos e tensões que a performance em questão se propõe a produzir.

Discutimos nas construções de nossas dissertações, ainda, os tangenciamentos que as *drags* produzem como afirmação de um corpo que hibridiza, paródia e fagocita os seus contextos. Como ferramentas teóricas utilizam-se os estudos de Preciado, Butler e Lauretis, dentre outras, que nos auxiliam a compreender as produções éticas, políticas e plurais do fazer *drag*. Dialogamos com as experiências do evento, contribuiu para desenhos de apostas políticas em modos de desafirmar os corpos naturalizados, questionando assim como dispomos e criamos políticas de aliança para a construção de modos de sustentação e aparecimento que possibilitem existências outras.

Pensamos em iniciar com a autora Teresa de Lauretis, que em *A tecnologia de gênero* (1984)<sup>1</sup>, afirma que gênero é (uma) representação, onde “a construção do gênero é tanto o produto quanto o processo de sua representação” (LAURETIS, 1984, p.124), propomos uma análise que permeia características políticas, éticas e artísticas de como esse corpo-prótese *drag* constitui-se como distorção e sátira frente às narrativas dominantes das produções heterocorporais. O fazer disruptivo de *ela é* oferece um recorte de perspectiva pessoal frente aos entendimentos de sexopolítica e gênero.

Para Lauretis ainda, “a representação de gênero é sua construção” (LAURETIS, 1984, p.126). Devido a isso, a construção de gênero acaba por se fazer também na

---

1. Artigo escrito por Teresa de Lauretis no ano de 1984, presente no livro de organização de Heloísa Buarque de Hollanda, lançado no ano de 2019.

academia e nas práticas artísticas. Segundo a autora, a arte e cultura eruditas ocidentais funcionam portanto como registros históricos dessas construções.

Sua discussão aproxima das leituras de Judith Butler que, em *Problemas de Gênero* (2003), apresenta-nos a indagações pertinentes sobre as construções normativas. Butler argumenta que a análise acerca do gênero não pode se separada das condições econômicas, sociais e políticas, pois essas condições fazem a manutenção do gênero. Para a autora, gênero é constituído de modo *performativo*. Um processo contínuo e construtivo de modo que gênero passa a ser distanciado das produções de saberes essencialistas e constitui-se de encontro a qualquer atribuição da compreensão de uma suposta “naturalidade”.

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2003, p. 59)

A análise do caráter construtivo e não natural de entender o gênero permite, segundo a autora, a compreensão de que gênero é mais próximo de algo que “fazemos” do que algo que “somos”. Ela nos convida a analisar como as relações de poder constituem o gênero, a quem e ao que serve, para entender melhor como as performances acontecem e as ressonâncias do atos performativos.

Desse modo, para Butler (2003, p. 117) as *drag queens* são consideradas como o “impensável”. Segundo ela condutas abjetas são pertencentes à cultura e simultaneamente excluídas pelo que se consolida como dominante. A dicotomia homem/mulher é tratada com dubiedade nas performances, promovendo questionamentos de como chamá-las, qual pronome tratar e o que elas representam, esse pensamento categorizado é formulado pela necessidade de classificar os modos de vida.

Propor dialogar com o fazer *drag* ajuda-nos a desconstruir saberes cristalizados, contribuindo para apostas políticas de *desafirmar* corpos naturalizados e rígidos. Consideramos como o fazer *drag* possibilita romper com as tentativas de endurecimentos dos corpos, alterando modos de possíveis contenções da potência inventiva dos sujeitos.

Em contraponto ao pensamento *butleriano*, Paul B. Preciado propõe, em seu *Manifesto Contrassexual* (2017), que o sistema de escritura de gênero/sexo não é dado de modo simplesmente performativo ou discursivo, sendo “antes de tudo, prostético, ou seja, não se dá senão na materialidade dos corpos. É puramente construído e ao mesmo tempo inteiramente orgânico” (PRECIADO, 2017, p. 29).

Para esse autor, gênero e sexo devem ser compreendidos como construções tecnológicas do “natural”. Onde “a natureza humana é um efeito da tecnologia social que reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza = heterossexualidade” (PRECIADO, 2017, p. 25). O autor nos convida a pensar a artificialidade das categorias que subscrevem nossos corpos, produzindo tensionamentos nas tecnologias criadas para manufaturar os corpos. A destituição da suposta naturalidade

heterossocial aceita é adotada como estratégia de resistência e resignificação, uma vez que, para o autor, “a diferença sexual é uma heterodivisão do corpo na qual a simetria não é possível” (PRECIADO, 2017, p. 26), produzindo assim, em detrimento ao Sujeito, o corpo abjeto.

Em sua obra *Testo Junkie* (2018), Preciado, aprofunda a discussão ao argumentar que estamos vivenciando um regime farmacopornográfico<sup>2</sup>, onde “o gênero se constrói nessas redes de materialização biopolítica; ele se reproduz e se consolida socialmente ao transformar-se em espetáculo, em imagem em movimento, em dados digitais, em moléculas farmacológicas, em cibercódigos” (PRECIADO, 2018, p. 17). Esse regime de acordo com Preciado (2018) é constituído por técnicas (também imagéticas) que invadem nossos corpos penetrando nossas volições, percepções e sensações e produzindo modos de vida que sejam viáveis para transformar em moedas de troca. Nossas escolhas são gerenciadas dentro das plataformas digitais que cruzam os dados para moldar nossos corpos. Pela via do ciberespaço, estamos cada vez mais conectados. “Equivale a dizer que o sistema farmacopornográfico funciona como uma máquina de representação somática onde texto, imagem e corporalidade espalham-se no interior de um circuito cibernético expansivo.” (PRECIADO, 2018, p.8)

Zombar a ficção da identidade no que concerne o gênero, compreendendo também o sexo e a sexualidade, demonstra a fragilidade dessa ficção e transpassam o que esperam delas. A *drag* satiriza essa debilidade das categorias que são construídas para “organizar” nosso desejo, entretanto nossa multiplicidade não cabe em finitudes categóricas.

A performance apresenta ainda a vulnerabilidade e o que Butler entende como precariedade. A obra *Corpos em Aliança e a Políticas das Ruas* (2018), apresenta como as pessoas reivindicam seus direitos, cidadania e como corpo político. Butler (2018) discute quais as condições são criadas para que alguns corpos apareçam em público, expostos e que sejam considerados como seres humanos. Segundo a autora uma parcela da população não possui um quantum de circunstâncias de condições de aparecimento, e essa parte da população está mais exposta a uma vida em maior precariedade.

Para a autora “a precariedade não pode ser dissociada da dimensão da política que aborda a organização e a proteção das necessidades corporais. A precariedade expõe a nossa sociabilidade, as dimensões frágeis e necessárias da nossa interdependência” (BUTLER, 2018, p. 131). É com base nisso, que Butler nos convoca a pensar políticas de alianças que são formadas a partir das condições precárias que os grupos vivenciam.

Desse modo, *Ela* é propõe-se conscientemente corpo-prótese, espetáculo, imagem e movimento. Destoa e desloca as dicotomias e pretende-se como desconstrução da representação heterocompulsória.

---

2. Conceito aparece em História da Tecnossexualidade, p.76, presente no livro *Testo Junkie*, de Preciado.

## 2 | ELA É

*Ela* é deu-se como um desabafo corporal expresso, inicialmente, em palavras. Foi vômito que se materializou quase de uma vez, como indigestão provocada pelo refluxo de uma vivência que, graças alguns privilégios, às vezes é possível e quase sempre é abjeta. Foi automonólogo sincero e inventado. Talvez tenha sido uma rebeldia leve. Talvez tenha sido manifesto bruxesco ou demoníaco.

*Ela* é não se afasta do vício e da modificação molecular. Utiliza o farmacopornismo para impulsionar seu próprio devir presente. E com um pouco de ironia, reconhece-se na possibilidade violenta e direta do chumbo. Ou em extensa variedade fungi, que aos olhos leigos, não torna possível saber diferenciar qual espécie é comestível, qual provoca alucinações e qual pode ser extremamente mortal. Incorpora, como prótese, natureza e tecnologia.

*Ela* é relata *des*-estabilidade. Suas expressões são dúbias e colocam em dúvida as dicotomias de homem/mulher, masculino/feminino, bom/má (onde bom é escrito de propósito no masculino e má fica relegada a linguagem feminina, ainda que bom não tenha aqui nenhuma relação direta a uma compreensão ética ou moral). E em determinados momentos, essa não estabilidade surge pela necessidade de sobreviver às vulnerabilidades que encontra pelos caminhos.

Ela se monta. E se deixa montar. Faz do prazer estético e corporal a continuidade de sua performatividade. E em sua própria ficção (ou pós-ficção, ou anti-ficção), acredita apresentar um florescer que, junto às outras ficções vivas, podem formar a primavera por vir.

Ela se espalha. Contamina. A estética, a vivência, suas escolhas, quase sempre conscientemente políticas, contam devires contagiosos. Devires que a produção de normalidade pretende sempre remediar, suprimir e eliminar. Devires que apresentam riscos. Assim ela “roga” pelas bixas, pelas sapas, pelas travas e por quem puder. Com a licença poética da falsa herança de um *background* religioso. O que ela pretende é rede de apoio e impulsão. Porque ela também precisa de apoio e precisa de impulsão para continuar se compreendendo como vida.

As ambiguidades e verborragias expressas nas palavras se intensificam no corpo e na performance. Não é *queen* esse fazer *drag*. É um fazer ficcional, prostético, anormal. E lutar pra que possa se fazer anomalia.

Seus ataques (sejam como defesas ou contrataques) podem ser sexopolíticos. Fazer do sexo um prazer é descoberto como uma rebeldia gostosa. Destitui sexo da reprodução. Reafirma sexualidade como existente ficcional. Ainda que tenha aplicações reais, tecnológicas e desiguais no cotidiano. Ela se diz piranha. Subverte palavras de tons moralistas pra significar sua existência. Rala seus joelhos pelos chãos, paga boquete, mantém o calor nos lábios. Mantém a mente em guerra.

*Ela é* usa na performance a palavra dissidente. Ainda que hoje já não saiba se deve usar. Entende que sua forma e sua genitália não foram escolhidas, e que o que veio em seguida foi construído cultural, médico e legalmente. Entende que, dentre outros, por esse motivo a vida já significou violência. E ainda significa. Assim, faz-se psicológico resistente. E por esse, e outros motivos, acaba por ecoar diversos nomes comuns de vivências também anormais.

A performance enfatiza a performatividade de gêneros e os papéis interpretados e atravessados em um devir. Faz-se *drag* ao utilizar metalinguagem e se autorrepresentar e demonstrar uma ficção. Faz-se *drag* ao parodiar papéis estratificados, generificados. Faz-se *drag* ao dizer que não passa de desenho e expressão.

A performance afirma sua mudança constante, sua incerteza e sua indeterminação. Não foi importante determinar ou utilizar identificações. Foi importante demonstrar força e vulnerabilidade. E teimosia. E necessidade latente de revolução.

Cansada de negações, privações, provocações e limitações arbitrariamente impostas, assume corpo político. Faz-se corpo crítico. Se preciso ela morre. Se reinventa. Desconstrói. E surge novamente de outro modo. Um outro devir impossível.

E ao terceiro dia, destruição.

*Ela é* representa necessidade de desestabilizar representações. Conota-se e denota-se, desse modo, como a premissa antitética que Oscar Wilde expressa em relação à Aristóteles ao afirmar que a vida imita a arte. Como imitação, a ousadia em performar como sátira as construções das identidades, nos possibilita artistagens em como construímos nossas existências, um vir a ser que provoca fissuras nas estruturas homogeneizadoras.

Três tragos e sete chagas,  
heresia!

Afetada  
Esquisita  
Trava esquizoide  
Chumbo e amanita.

Perna peluda  
Anda pintada  
Anda na luta  
Anda acuada.  
O quadril balança  
O quadril deixa de balançar  
Ela se monta  
E se deixa desmontar.

Voz grossa e nuance  
Peito não tem

Mesmo que dance  
É primavera que vem!  
É chuca e chacota.  
Ela se espalha  
Espalhada no chão  
Espalhada como vírus  
Contaminou?  
Ela te salva.  
É salvadora, sabia?  
Ela roga pelas bichas  
Graças a deusa  
Ave vadia!

Tão ambígua  
Em tudo que fala  
Verborrágica!  
Ela peca  
ela empaca  
Ela ataca:  
Uma mordida.  
É piranha!  
Piranha que mama  
Piranha que ama  
Com os joelhos ralados  
O calor nos lábios  
E a mente em guerra.

Dissidente.  
Amorfa como a genitália que não escolheu.  
Ardente como o tapa que recebeu.  
É violenta a vida, sabia?  
Rasgou-lhe as roupas e a verdade.  
Rasgou-lhe sua cara e a sanidade.

Psicológico resistente.  
Única escolha é resistir.  
Tem nome comum como Milena, João, Maria, Ana, Max,  
Bianca  
Meyriellem ou Reyan.

Ela é raiva  
Ela é carma  
Ela é resistência  
E é destruição  
Ela é homem  
É mulher  
Ambos e nenhum

Desenho e expressão.  
Ela é amarga  
É doce  
É sexo  
É droga  
É redenção.  
É muita teimosia  
É política.  
É política.  
Cansada de não.  
(Não não não não não)  
Ela quer sim.  
Quer ser.  
É política  
Ela é.  
É discurso  
Corpo, feição.  
Ao terceiro dia  
Destruição.  
E ao seu contragosto  
Ela morre e se reinventa  
Oh, cristo!  
Ela é sempre  
sempre desconstrução  
(PEROVANO, Reyan. *Ela é*,2018)

## REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**; tradução Renato Aguiar. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017;

BUTLER, Judith. **Corpos em Aliança e a Política das Ruas: Notas para uma Teoria Performativa de Assembleia**; tradução Fernanda Siqueira Miguens – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018;

LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org), Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**; Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019;

PEROVANO, Reyan. **Ela é**. Espírito Santo, 2018;

PRECIADO, Paul B., **Manifesto Contrassexual: Práticas subversivas de identidade sexual**; tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro – São Paulo: n-1 edições, 2017;

PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie: Sexo, Drogas e Biopolítica na Era Farmacopornográfica**; tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro – São Paulo: n-1 edições, 2018.

## O QUE É NECESSÁRIO PARA SE FAZER UMA FOTOGRAFIA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Data de aceite: 01/07/2020*

**Cristiane Martins**

Rede Municipal de Ensino de Curitiba  
Curitiba – PR

<http://lattes.cnpq.br/2672087758352389>

**Rossano Silva**

Universidade Federal do Paraná  
Curitiba – PR

<https://orcid.org/0000-0003-1591-860X>

**RESUMO:** O respectivo artigo apresenta a análise das respostas de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, em relação a uma questão sobre fotografia, o que se constitui como parte de uma pesquisa realizada no mestrado em Educação – Teoria e Prática de Ensino da UFPR. A questão elaborada teve como objetivo averiguar a percepção do estudante sobre a importância de sua atuação, como sujeito no processo fotográfico. A pesquisa se constitui no desenvolvimento de uma sequência didática, onde os estudantes realizarão processos de produções fotográficas, e na posterior análise das potencialidades da linguagem fotográfica no contexto escolar, como possibilidade de construção de olhares mais atentos e

expressões criativas a partir da perspectiva dos Estudos da Cultura Visual. Assim, a análise das respostas dos estudantes se configura como importante etapa para a proposição de práticas pedagógicas, significativas voltadas para a valorização do olhar e da criatividade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura Visual. Olhar. Fotografia.

WHAT IS NECESSARY TO MAKE A PHOTOGRAPHY: PERCEPTIONS OF STUDENTS OF THE 5TH YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION

**ABSTRACT:** The respective article presents the analysis of the responses of students in the 5th year of elementary school, in relation to a question about photography, which is part of a research carried out in the Masters in Education - Theory and Practice of Teaching at UFPR. The question was designed to ascertain the student's perception of the importance of his performance as a subject in the photographic process. The research is constituted in the development of a didactic sequence, where the students will carry out processes of photographic productions, and in the subsequent analysis of the potentialities of the photographic language in the school

context, as a possibility of building more attentive looks and creative expressions from the perspective of Studies of Visual Culture. Thus, the analysis of the students' responses is configured as an important step for proposing pedagogical practices, which are significant, aimed at valuing the gaze and creativity.

**KEYWORDS:** Visual Culture. Look. Photography.

## 1 | INTRODUÇÃO

Tratar sobre a utilização da fotografia em sala de aula vai além de meramente explicar questões técnicas de funcionamento de aparelhos, ou mesmo, elementos de composição da imagem. Considera-se importante, a valorização do sujeito no processo de produção fotográfica, que além de capturar imagens, participa ativamente com a percepção atenta e a criatividade. Evidente que com a utilização mecânica de um aparelho também é possível produzir fotografias, mas, a produção de imagens diferenciadas, que causem curiosidade e direcionem criativamente o olhar dos observadores, podem ser realizadas principalmente se o sujeito possuir uma percepção ativa e atenta no ato fotográfico.

No ambiente escolar, esse processo de produção fotográfica, pode ser explorado principalmente nas aulas de arte, com o objetivo de contribuir para a formação de um sujeito crítico, frente à presença das imagens nos diversos meios de comunicação. Em meio ao emaranhado de informações que as evoluções tecnológicas possibilitaram, a presença da imagem como elemento atrativo é constante, e sua manipulação no sentido de induzir e seduzir as pessoas é um mecanismo utilizado com frequência. Nesse contexto, considera-se que o desenvolvimento de um olhar atento é parte constitutiva de um sujeito que possa se posicionar criticamente diante de tais influências.

A relevância dessa reflexão se justifica pela percepção no contexto escolar, de que as crianças em suas representações visuais, seja pelo desenho ou por registros fotográficos, possuem um gesto condicionado e impensado, que se constitui pela repetição de imagens já conhecidas ou dominadas. Assim, considera-se importante que o professor desenvolva propostas pedagógicas que considerem o olhar condicionado dos estudantes, as influências das imagens nas percepções infantis do cotidiano e as potencialidades da linguagem fotográfica no contexto escolar, como possibilidade de construção de olhares mais atentos e expressões criativas. O processo de produção fotografia, que compreende desde os modos de olhar, até a utilização da câmera fotográfica para a fixação da imagem, se constitui como um meio que representa a extensão do olhar do sujeito, propiciando análises que podem suscitar a valorização do olhar subjetivo e a reflexão sobre os registros imagéticos como expressão individual na relação com o mundo.

Diante dessas considerações e inquietações é que se situa a realização da pesquisa no PPGE - Teoria e Prática de Ensino da UFPR, que se constitui pela análise das potencialidades da realização de produções fotográficas durante as aulas de arte,

com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, na construção de olhares atentos e posicionamentos criativos. Como estratégia para que as práticas pedagógicas propostas estivessem em consonância com a realidade dos estudantes, optou-se durante o andamento da pesquisa, pela realização de um questionário. Esse questionário englobou várias indagações sobre a relação do estudante com a fotografia, com o objetivo de identificar a percepção dos mesmos sobre as funções e usos da fotografia em seu cotidiano. Nesse artigo, será realizada a análise de uma das questões propostas, pelo entendimento de que ela pode propiciar a verificação da percepção do estudante como sujeito no ato fotográfico.

## **2 | O SUJEITO NAS RELAÇÕES COM AS IMAGENS A PARTIR DOS ESTUDOS DA CULTURA VISUAL**

A discussão sobre a força das imagens e suas influências na vida das pessoas, tornou-se mais contundente com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, pois a utilização das imagens com um alcance mais amplo e atrativo, potencializou suas possibilidades de manipulação, transmissão de mensagens e imposição de padrões na sociedade. Assim, os modos de ver e agir dos sujeitos imbricados nessa realidade, bem como, a cultura produzida nesse percurso, são objetos de análise e estudo de muitos pesquisadores.

A relevância desses estudos e a necessidade de uma “alfabetização visual” são justificadas por Dondis (2003, p. 2), “A expressão visual significa muitas coisas, em muitas circunstâncias e para muitas pessoas. É produto de uma inteligência humana de enorme complexidade, da qual temos infelizmente, uma compreensão muito rudimentar.” A autora reconhece a tendência do ser humano à informação visual e assim considera necessária a estruturação de uma alfabetização visual para que as pessoas tenham uma maior capacidade de leitura de imagens. (DONDIS, 2003). Outro autor que reconhece a urgência da valorização e da compreensão das visualidades na vida social é Fernando Hernández. Que analisa sob o ponto de vista dos estudos da cultura visual, a necessidade de considerar as relações das imagens nas percepções e formação dos indivíduos. De acordo com HERNÁNDEZ (2011, p. 34), “A Cultura Visual aparece como uma referência para situar uma série de debates e metodologias, não só sobre visão e imagem, mas também sobre as formas culturais e históricas das visualidades”.

Nesse artigo, os Estudos da Cultura Visual serão abordados como aporte teórico para reflexões acerca das construções dos olhares dos sujeitos, tendo principal referência as proposições teóricas do autor Hernández. Importante pontuar também que se parte do pressuposto de que o sujeito necessita reconhecer sua presença e importância no processo de produção de imagens, para que conceba as imagens como resultado de uma criação humana, repleta de significados e intencionalidades.

A Cultura Visual pode ser abordada como um campo de estudos que discute sobre as relações entre a cultura e as visualidades dos sujeitos. Nesse contexto, as imagens deixam de ser vistas apenas como um texto a ser lido, e passam a ser consideradas também em relação ao contexto e as subjetividades que envolvem o olhar do sujeito.

No alfabetismo da cultura visual, assumem importância as experiências visuais cotidianas e as relações que se constroem em torno dessas visualidades. Assim, de acordo com Mirzoeff (2003, p. 25) “La cultura visual aleja nuestra atención de los escenarios de observación estructurados y formales, como el cine u los museos, y la centra em la experiencia visual de la vida cotidiana.” Nesse contexto, as imagens que permeiam as subjetividades e pensamentos das pessoas no dia a dia, passam a ser consideradas como determinantes para a compreensão dos modos de ver dos sujeitos e sua prática crítica diante dessa realidade. Hernández (2009) pontua que:

Quando faço referência a um alfabetismo da cultura visual, não apenas me refiro às formas alternativas de “ler” as representações visuais, mas a uma reflexão crítica sobre como essas representações produzem formas de ver e visualizar posições e discursos sociais. (HERNÁNDEZ, 2009, p. 207-208).

Os olhares dos indivíduos sobre as imagens, bem como, a reflexão em torno das mediações, são fundamentais na construção de uma postura crítica dos sujeitos, para que apresentem atitudes de questionamento frente às mensagens vinculadas às representações visuais. Nesse sentido Hernández (2011) aponta que:

Isso significa, considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos. Em suma, fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33)

Desta maneira, as subjetividades e os modos de ver dos sujeitos são mediados e por vezes determinados pela cultura visual. Construir uma postura crítica e avaliativa nesse contexto é fundamental para que os sujeitos sejam autônomos e criativos em suas posturas. De modo contrário cria-se um sistema de aceitação e repetição dos conceitos impostos pelos meios de comunicação. Hernández (2005) situa o consumidor como agente chave na sociedade capitalista pós-moderna, e coloca que os processos de convencimento provocados pelo interesse capital modificam os aspectos da vida diária incluindo o corpo humano e o processo de olhar-se para si próprio. O autor cita a denominação criada por Guy Debord “sociedade do espetáculo”, para argumentar que os indivíduos se sentem deslumbrados perante o espetáculo articulado no capitalismo dentro de uma existência passiva frente à cultura de massa que incentiva o consumismo exacerbado.

O olhar crítico é uma característica necessária ao indivíduo frente à cultura visual e as manipulações impostas pela sociedade capitalista. Esse olhar seria desenvolvido, diante de uma postura de compreensão dos processos de criação e emissão de mensagens nas representações visuais e suas interações com outras linguagens. Nessa proposta o olhar

do sujeito não está centrado apenas na análise dos elementos visuais, mas também dos contextos que envolvem a visualização. Para Hernández:

Essa forma de alfabetismo pode ajudar a redefinir o papel do sujeito no processo de interpretação. A partir da mudança da pergunta: “O que você vê?” para “o que você vê de si nessa representação?”, o foco que a perspectiva da Alfabetização Visual fixava na codificação e decodificação das representações visuais, expande-se em um processo de aprendizagem mais compreensivo e envolvente.” (HERNÁNDEZ, 2009, p.206)

Nessa perspectiva, o sujeito se reconhece como agente no processo comunicativo, e pode entender as interferências que a cultura visual exerce nos seus pensamentos e atitudes. Assim segundo Hernández:

Não nos enganamos e pensamos (sabemos) que não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver, o que descentra a preocupação por produzir significados e a desloca para indagar a origem – os caminhos de apropriação de sentido – a partir dos quais viemos aprendendo a construir os significados: o que nos leva a explorar as fontes das quais se nutre não apenas nossa maneira de ver/olhar, mas os significados que fazemos nossos, e que formam parte de outros relatos e referências culturais. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 34)

Assim, olhar dos indivíduos na concepção do Alfabetismo da Cultura Visual se desenvolve na perspectiva de uma análise crítica das relações que as visualidades podem mediar na vida dos sujeitos. Aos indivíduos, cabe posicionar-se de maneira atenta e desconfiada, procurando buscar nas entrelinhas o contexto de produção da imagem, as possíveis intenções de produção das mesmas, estabelecendo uma relação com a sua realidade e com as reações causadas. O olhar dos indivíduos na cultura visual não se volta atentamente apenas para o objeto artístico, mas para as representações visuais do cotidiano, que permeiam suas atitudes e posicionamentos.

Nesse contexto, considera-se que os processos de produções fotográficas configuram-se como possibilidade de valorização do sujeito na construção de imagens e como subsídio para um posicionamento crítico na relação com as mesmas. Nesse sentido, vale destacar a relevância da utilização da fotografia em contextos educacionais, que de acordo com Gonçalves (2013) “pode ser considerada como uma das possibilidades de mediação, contato, registro e reflexão sobre o mundo (...)”. Assim, as percepções dos estudantes na relação com a fotografia são fundamentais para a proposição de situações de pesquisa e construção do conhecimento na educação em arte.

### **3 | METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS**

Na elaboração das questões propostas aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, foram observadas algumas considerações de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.203) que pontua a importância de uma quantidade adequada de questões não sendo um questionário muito longo, que possa causar fadiga e desinteresse ao participante e nem muito curto que contenha informações insuficientes. As respectivas

autoras definem o questionário como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” (MARCONI e LAKATOS, 2003 p. 202) No entanto, para essa pesquisa considerou-se importante a presença do pesquisador, pelo fato de os participantes da pesquisa serem crianças com faixa etária entre 10 e 12 anos, para assim possibilitar a oportunidade de sanar eventuais dúvidas em relação a questões mal compreendidas. Optou-se pela aplicação de um questionário com questões abertas, pois de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.203): “(...) são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.” Assim, o estudante poderia dispor de um tempo de elaboração individual de sua resposta, sem a interferência do pesquisador.

Assim, a questão elencada para ser analisada nesse artigo, foi: “O que é necessário para se fazer uma fotografia?” No momento da explanação da pergunta, foi realizada uma complementação oral sugerindo que os estudantes imaginassem ou se lembrassem de um momento onde fizeram uma fotografia e pensassem nos elementos importantes nesse processo. Procurou-se durante essa explanação uma ação neutra, para não influenciar os estudantes na produção das respostas. Essa pergunta teve como objetivo principal, verificar se os estudantes se consideravam como parte imprescindível no processo de produção fotográfica.

Para se entender o pensamento e os conceitos de cada estudante a respeito da fotografia é preciso destacar que suas concepções têm como base suas histórias de vidas em relação às experiências visuais, ou seja, a maneira como vivenciam a criação e a relação com as imagens no seu cotidiano, determina a apropriação de seus conceitos. Aqui buscamos discutir sobre algumas considerações feitas pelos estudantes nas respostas da questão analisada.

Pode-se observar que a maioria dos estudantes tem uma concepção de que os elementos exteriores são mais importantes para a realização de uma fotografia. Das vinte e nove questões respondidas, vinte e uma delas apontam para instrumentos físicos como câmera fotográfica, tripé, celular e pau de selfie, bem como para a necessidade de elementos para a composição da imagem, tais como maquiagem, roupas bonitas, cenários e fundos bonitos, animais e pessoas. Como demonstram algumas das falas transcritas abaixo:

- *Câmera, um cenário legal, uma roupa adequada e maquiagem;*
- *Uma câmera e imagens legais;*
- *Uma paisagem, uma câmera ou celular e uma roupa bela;*
- *Um fundo bonito, alguns filtros, celular de boa qualidade ou câmera de boa qualidade e a roupa.*

Cinco respostas sugerem o sujeito na relação com a produção do cenário, manuseio

da câmera e posicionamento em relação ao mesmo, como se pode observar nas transcrições:

- *Uma paisagem boa e um bom ângulo;*
- *Ter uma câmera boa, uma pessoa para tirar a foto, um lugar para tirar a foto ou uma pessoa;*
- *Se eu tirar uma foto eu preciso da câmera e do lugar;*
- *O ângulo da foto, posicionar a câmera e os materiais.*

Quatro estudantes citam a participação ativa, quando descrevem criatividade, inspiração, motivação para fotografar e olhares diferenciados:

- *Uma câmera, criatividade, sorriso e a alegria;*
- *Inspiração naquilo que você quer tirar uma foto;*
- *Luz natural, câmera, vontade de tirar a foto;*
- *Tudo é necessário, só muda o jeito que você tira a foto.*

Pode-se perceber com essas respostas uma forte tendência dos estudantes em valorizar os instrumentos físicos, bem como elementos externos a sua atuação. Nessa perspectiva o olhar do sujeito tem pouca importância, e a fotografia é percebida como uma ação de registros automáticos. Mesmo, nas respostas onde a menção ao sujeito é realizada, estas ainda constituem-se com pouca clareza e convicção em relação ao protagonismo do mesmo.

Outras respostas apontam elementos adequados para serem fotografados, demonstrando como os estudantes possuem uma concepção sobre os “temas” que merecem ser registrados. Destacam-se aqui algumas expressões que foram utilizadas nas respostas: “ângulo bom, paisagem boa, ambiente bonito, fundo bonito, roupa bela, imagens legais, cenário legal e aparência”. Essas observações dos estudantes sugerem que há uma reprodução de estereótipos de fotografias que são seguidos como modelo por serem consideradas adequadas.

Esses posicionamentos brevemente sugeridos nas respostas dos estudantes demonstram como a concepção dos mesmos sobre a produção de fotografias está desvinculada do seu papel enquanto sujeito nesse ato. Considera-se que a reflexão em torno dessa ação é muito importante, para o reconhecimento de que em todas as imagens há a ação, olhar e a intenção de um produtor que manipula a máquina e a imagem. Nesse sentido Sanches (2007) aponta que:

Observar no nos remite imediatamente a una imagen del mundo, sino a una mirada sobre el mundo o, mejor, a la construcción de una interpretación del mundo por parte de alguien, um sujeto, que se situa ante el para objetivarlo desde su perspectiva. (SANCHEZ MORENO, 2007, p. 17)

O autor supracitado argumenta que para além da análise de imagens, é imprescindível conceber que existem olhares objetivados em direção a imposições e

convencimentos. E nesses interstícios estão os padrões e as mensagens que atuam nos modos de agir e pensar das pessoas. Assim, constroem-se as atitudes passivas e olhares conformados de indivíduos que não se dispõem a analisar e criticar o cotidiano onde estão emaranhados.

A utilização da fotografia, de acordo com Sanchez (2007) se constitui em sua maioria por atos que carecem de reflexão e se produzem apenas em movimentos mecânicos, com fim em si mesmo. Para o autor, quando se fala do trabalho com imagens na educação, não se pode conceber a imagem com fim em si mesma, nem tão pouco valorizar somente o manuseio de uma câmera fotográfica, mas destacar o olhar do sujeito no ato fotográfico como protagonista e reflexo de uma construção social. Desta maneira, o autor considera que uma educação voltada para a atuação crítica do sujeito precisa propiciar espaços para perguntas, e que a fotografia oferece um campo de amplas possibilidades de questionamentos:

Sólo cuando uno entiende que hacer una foto no és, simplemente, apretar um botón, está em condiciones de poder enfrentar-se a todas las fotos desde la condición de intérprete que es capaz de ir más allá, de intentar ver siempre más lejos. (SANCHEZ MORENO, 2007, p. 28)

Na mesma perspectiva de pensamento, de acordo com Hernández (2007), práticas pedagógicas voltadas para uma educação na perspectiva da Cultura Visual são de suma importância, pois podem proporcionar ao estudante a percepção da influência das imagens em seus pensamentos e posicionamentos. Com a predominância do visual, no cotidiano das pessoas, faz-se necessária a valorização na escola, dessa experiência dos indivíduos, bem como, a possibilidade de ofertar condições para uma atuação crítica nesse contexto. Para o autor:

Uma proposta educativa a partir da cultura visual pode ajudar a contextualizar os efeitos do olhar e mediante práticas críticas (anticolonizadoras), explorar as experiências (efeitos, relações) de como o que vemos nos conforma, nos faz ser o que os outros querem que sejamos e pode elaborar respostas não reprodutivas frente ao efeito desses olhares. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 44).

Para que esse processo seja eficiente há a necessidade de ampliação dos modos de ver dos indivíduos, para além da análise formal das representações visuais. A educação da cultura visual se caracteriza como um meio que possibilita aplicações de projetos diferenciados e pode envolver assuntos do cotidiano e do interesse dos estudantes e professores. A investigação é uma das ferramentas a ser utilizada e que propicia a construção significativa do conhecimento. Segundo Hernandez:

Quem se dedica, não só a educação das artes, mas também atua em diferentes contextos e instituições pode, a partir de projetos relacionados com a deslocalização do olhar, proporcionar o reposicionamento dos sujeitos e tornar possível as pedagogias da cultura visual, mostrando como as identidades 'pré-fixadas' podem ser questionadas. Pode inclusive ajudar a explorar os relatos discursivos que nos diferentes tipos de imagens fixam-se as maneiras de ver-se e ver aos outros, e refletir sobre como viemos aprendendo e naturalizando tudo isso. (HERNANDEZ, 2011, p. 47).

São contextos impositivos e manipulativos vinculados nas representações visuais e discursos que muitas vezes passam despercebidos, e são recebidos e repetidos com ingenuidade, tanto individualmente como institucionalmente. A deslocalização do olhar, é primordial para a construção de posicionamentos críticos que levem a atitudes criativas e diferenciadas. Nessa concepção a educação estabelece uma relação de sentido na vida das pessoas, utilizando-se de linguagens comuns do cotidiano dos indivíduos.

Nessa perspectiva, não há receptores, nem leitores, mas sim construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação não é passiva, nem dependente, mas sim interativa e condizente com as experiências que cada sujeito vive no seu dia-a-dia. (SARDELICH, 2006, p. 466)

Os estudos da Cultura Visual, se configuram como uma proposta emergente frente à presença marcante de representações visuais na sociedade. Nesse contexto, as imagens são consideradas como mediadoras de discursos que propõe maneiras de ver, e interferem nos pensamentos e posicionamentos das pessoas. A escola tem um importante papel na construção de projetos que atentem para a necessidade de percepção dessas conjunturas atuantes no cotidiano das pessoas e propiciem oportunidades para os sujeitos se reconhecerem como atuantes no processo de construção do conhecimento.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar as considerações dos estudantes na concepção dos elementos necessários para se produzir uma fotografia, pode-se perceber algumas necessidades que se constituem como importantes passos para a construção de práticas pedagógicas relevantes na educação.

Primeiramente, cabe salientar que a postura investigativa e curiosa do professor em relação aos interesses dos alunos, se constitui em um percurso promissor, pois ao entender seus posicionamentos, podem ser estabelecidas estratégias que sigam em direção a aprendizados e processos significativos.

Com a coleta e análise dos dados pode-se verificar que os estudantes possuem uma concepção de fotografia, voltada em sua maioria para instrumentos físicos e elementos de composição, ligada a um padrão naturalmente aceito como adequado. Que a percepção da ação do sujeito no ato fotográfico é muito restrita e não há uma reflexão ampla das relações estabelecidas nesse processo.

Ao ampliar a consciência do sujeito no ato fotográfico, pode-se propiciar ao estudante a oportunidade de conceber que as imagens possuem direcionamentos, e que são produzidas a partir de culturas que definem o modo de pensar e agir das pessoas. Consciente da ação do sujeito nesse processo, espera-se que o seu posicionamento e reflexões críticas referentes a imagens em seu cotidiano tornem-se mais comuns e

naturais.

Ao direcionar as metodologias de trabalho em sala de aula com clareza de objetivos em torno da perspectiva de construção do olhar do estudante e da Cultura Visual, os professores estarão possibilitando aos mesmos a ampliação de seus modos de ver. Contribuir para uma formação crítica, implica também em propiciar espaços para reflexão sobre as visualidades e compreensão da realidade por diferentes ângulos.

## REFERÊNCIAS

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONÇALVES, Tatiana Fecchio. A fotografia como possibilidade poética. In: GONÇALVES, Tatiana Fecchio (Org.) **Eu retrato Tu retratas**: conjugações entre fotografia, Educação e Arte. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? **Educación & Realidade**, Porto Alegre, Vol. 30, n.2 (jul/dez 2005) p. 9-34.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da Alfabetização Visual ao Alfabetismo da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação na Cultura Visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003.

SÁNCHEZ MORENO, Jesús Ángel. Cautivos em la sociedad Del espectáculo: una aproximación a la didáctica crítica de la mirada. **Con-ciencia social**, Sevilla, Españã, v11, p. 15-33, 2007.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n. 128, p. 451-472, maio/ago, 2006.

## ESPOSAS, MARIDOS E CASAMENTOS: O DES(AMOR) COMO SIGNIFICADO NA ARTE CONTEMPORÂNEA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 15/05/2020

**Natasha Satico Miamoto**

(UEM) MARINGÁ-PR

<http://lattes.cnpq.br/8644404570561123>

**João Paulo Baliscei**

(UEM)MARINGÁ-PR

<http://lattes.cnpq.br/6980650407208999>

**RESUMO:** Não só as imagens oriundas da Arte como as visualidades que permeiam a publicidade, cinema e moda, por exemplo, demonstram possíveis identidades culturais no contexto pós-moderno. Balizam práticas culturais tais como as configurações familiares, a concepção de amor, a paternidade e maternidade e os casamentos. Neste trabalho, preocupamo-nos, especificamente, com a construção visual do casamento e dos papéis desempenhados por homens e mulheres. Quais são as representações de casamentos oferecidas nas visualidades da Arte Contemporânea? Para responder esse questionamento, elaboramos um estudo com delineamentos bibliográficos e analíticos, respaldado nos Estudos Culturais e Estudos de Gênero. Tem como objetivo analisar as representações de casamento, e de esposa

e de marido, identificadas na produção artística contemporânea, bem como problematizar os dilemas que envolvem o casamento. Como *corpus* de análise, selecionamos expressões da Arte Contemporânea, tais como o ensaio fotográfico “*Just married*” (2008), de Terry Richardson, “*A Noiva*” (2001-2005) e “*Esposas*” (2005), de Joana Vasconcelos e “*Untitled (Perfect Lovers)*”, (1991), de Felix Gonzalez-Torres – trabalhos artísticos sobre a representação de casamento. Durante as análises, demonstramos o caráter pedagógico das imagens, o qual possibilita diálogos constantes entre sujeitos e visualidades, seja pela construção de significados, ampliação de repertório, ou até mesmo problematização e negação das representações oferecidas. Questionamos, ainda, os aspectos de beleza, de corpo e de comportamentos (des)valorizados socialmente. Ao final, identificamos que os papéis masculinos e femininos evidenciados nas obras são diferentes quando aproximados. O ensaio fotográfico de Richardson investe em representações do casamento como uma troca satisfatória, onde o homem atua como provedor, e a mulher como consumista. As obras de Vasconcelos, por sua vez, versam sobre a virgindade feminina e sobre as insatisfações que consomem homens e mulheres em suas

relações conjugais. Por fim, em Gonzalez-Torres, evidenciamos o casamento homossexual e a representação da cumplicidade a partir da lembrança e da ausência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos Culturais; Artes Visuais; Gênero; Identidade; Imagem.

## WIVES, HUSBANDS, AND MARRIAGES: UN(LOVE) AS MEANING IN CONTEMPORARY ART

**ABSTRACT:** Not only images stemming from Art such as the visualizations which permeate the realms of publicity, cinema, and fashion, for instance, demonstrate possible cultural identities in the postmodern context. Those signal cultural practices such as familial configurations, the conception of love, fatherhood and motherhood, and matrimonies. In this work we intend to underscore, even more specifically, the visual setup of marriage and the roles performed by men and women. What are the representations of matrimonies offered in Contemporary Art's visualizations? In order to answer that question, we have elaborated a research with analytical and bibliographical delineations, based on Cultural Studies and Gender Studies. Its goal is to analyze marriage representations, as well as representations of husbands and wives, as identified in contemporaneous artistic productions, moreover problematizing the dilemmas that involve marriage. As the *corpus* of analysis, we have selected certain expressions from Contemporary Art, such as the photo shoots “*Just married*” (2008), by Terry Richardson, “*A Noiva*” (2001-2005) and “*Esposas*” (2005), by Joana Vasconcelos, and “*Untitled (Perfect Lovers)*” (1991), by Felix Gonzalez-Torres—all artistic works concerning matrimonial representations. Throughout the analyses, we have demonstrated the pedagogical character of the pictures, which invites constant dialogue between subjects and visualizations, either by forming meaning, expanding repertoire, or even problematizing and negating the offered representations. We question, furthermore, the aspects of beauty, of bodies and socially (de) valued behaviors. Ultimately, we have identified that masculine and feminine roles displayed in the aforementioned artworks are different when juxtaposed. Richardson's photo shoot invests in representation of marriage as a satisfactory exchange, where man acts as a provider, and woman as a consumer. Vasconcelos' works, on the other hand, expand on feminine virginity and the dissatisfactions which consume men and women in their own conjugal relations. Conclusively, the works of Gonzalez-Torres focus on homosexual marriage and the representation of complicity through remembrance and absence.

**KEYWORDS:** Cultural Studies; Visual Arts; Gender; Identity; Image/Picture

### 1 | INTRODUÇÃO

Não só as imagens oriundas da Arte, mas, por exemplo, as visualidades que permeiam a publicidade, o cinema e a moda, demonstram possíveis identidades culturais no contexto pós-moderno. Essas balizam práticas culturais tais como, as configurações familiares, as concepções de amor, de paternidade e maternidade e de casamentos.

De acordo com Ferreira (2013), a família é uma instituição social que está em constante mudança, uma vez que outras configurações estão surgindo para além daquela que fora valorizada como “convencional”. O que é considerado “ideal” em nossa sociedade é a configuração de família nuclear, ou seja, composta de pai, mãe e filhos. A autora menciona que a concepção de família nuclear surgiu com o advento da Revolução Industrial, onde homens e mulheres burgueses buscavam maiores lucros e menores gastos. Antes disso as famílias costumavam ser extensas e viviam em espaços rurais.

O casamento, por sua vez, enquanto tradição e ritual esteve presente em muitas culturas e se mantém ainda valorizado na pós-modernidade, ainda que de formas diversas. Pensando nas problematizações que atravessam esse assunto, propomos, neste artigo, o objetivo de **analisar as representações de casamento, de esposa e de marido em expressões da Arte Contemporânea**. Como objetivo específico, problematizamos os dilemas que envolvem o casamento, além de estabelecermos a seguinte problema de pesquisa: Quais são as representações de casamentos oferecidas nas visualidades da Arte Contemporânea?

Como *corpus* de análise, selecionamos expressões da Arte Contemporânea, cujas temáticas apresentam representações sobre o casamento, tais como o ensaio fotográfico *Just married* (2008), de Terry Richardson, *Esposas* (2005), de Joana Vasconcelos e *Untitled (PerfectLovers)*(1991), de Felix Gonzalez-Torres. Ao analisar as poéticas da e dos artistas, percebemos como as imagens possibilitam um questionamento a respeito do casamento para (e entre) homens e mulheres. Sabemos que as imagens são artefatos culturais e políticos importantes, já que possibilitam constantes diálogos entre sujeito e sociedade. Dessa forma, as visualidades da Arte Contemporânea nos capacitam para a construção de significados, para a ampliação de repertório pessoal, e, até mesmo para a problematização e a negação das representações oferecidas. Para apresentar respostas ao problema de pesquisa, elaboramos um estudo com delineamentos bibliográficos e analíticos, respaldado em autoras que estabelecem interfaces de pesquisa entre os Estudos Culturais (NUNES, 2009; FERREIRA, 2013). Para respaldar nossas concepções de casamento na sociedade contemporânea apoiamo-nos nos estudos de Bauman (2004) e Furtado (2008). Na questão da historicidade do amor, apontamos os estudos de Araujo (2002); e, como aporte na Arte, Canton (2009). Esses autores e autoras, de certa forma, nos auxiliaram na compreensão das relações sociais contemporâneas, entre elas, aquelas que são constituídas pelas imagens e nas imagens.

Esse trabalho está dividido em três partes, na primeira apresentamos as questões referentes ao casamento; em seguida, a relação entre gênero e casamento; e, em sequência, interpretamos essas relações nas expressões de Arte Contemporânea analisadas.

Chamam-nos a atenção, em específico, as visualidades da Arte que fazem circular a representação de des(amor) no casamento, já que esse, como analisa Bauman (2004), tem se tornado uma “experiência líquida”. Compreende-se que é possível repensar e

questionar as maneiras de des(amor) e, para isso, a Arte pode ser um estímulo para que reflitamos sobre a maneira como o tema é vivido, experienciado e expressado.

Podemos visualizar e ler diversos aspectos numa produção artística, já que a mesma possibilita transformações em nossa percepção de mundo e nos auxiliam para a compreensão de determinados comportamentos sociais como o (des)amor e o casamento. Além disso, essa pesquisa nos auxilia no processo de compreensão e percepção das transformações das relações amorosas contemporâneas.

## 2 | CASAMENTO

Araújo (2002) menciona que a expansão do cristianismo no século V e a queda do Império Romano cederam poder à Igreja para que esta influenciasse nas decisões das relações sociais, dentre elas, o casamento. De acordo com as ideias da autora: “A Igreja vai instituir o casamento como o único espaço legítimo para o uso da sexualidade, com o objetivo exclusivo da procriação” (ARAÚJO, 2002, s/n). Nesse sentido, a virgindade e a renúncia aos prazeres da “carne” eram fundamentais para se poder “ganhar o reino dos céus”. Entretanto, a autora menciona que essa conduta moral da sexualidade, com o objetivo da procriação, também fora defendida no código moral estóico grego, instruindo que o homem deveria amar sua mulher com cautela e não com paixão. Sendo assim, as relações de “ardor” e euforia sexual ocorriam fora dos casamentos. Conforme a autora, ainda, o amor fora “expulso” dos casamentos e se desenvolveu nas relações ilícitas, vivenciadas por cavaleiros, trovadores e poetas, na maioria das vezes, com mulheres casadas a quem eles cortejavam.

No século XII, a moral cristã se estabeleceu e, com isso, instituiu-se a ideia que o matrimônio deveria ser monogâmico e indissolúvel. Foi com essas estipulações que emergiu a prática do casamento na igreja, onde a cerimônia passou a ser conduzida por um padre. Antes esse ritual era realizado pelos/as familiares da noiva, em sua própria casa, onde ocorriam passagens de bens e assinatura dos contratos entre os/as envolvidos/as. Araujo (2002) menciona que o casamento foi uma criação da era burguesa e a vida na sociedade passou a não ser mais dirigida somente pelas questões religiosas, mas também pelo novo sistema econômico que emergia: o capitalismo. Com a mudança da ordem econômica, os desejos de ordem individual foram valorizados, e o consenso mútuo da escolha amorosa tornou-se mais possível, já que antigamente, como demonstramos a partir de Araujo (2002) isso só era praticável nas relações de adultério, portanto veladas.

As informações que apresentamos até aqui mostram o casamento não como um lugar de prazer, mas apenas de reprodução e ligações financeiras. Essa concepção fora valorizada desde antiguidade até a Idade Média e ainda hoje apresenta consequências na sociedade. Além de ser tratado como negócio de família, o casamento tinha como objetivo o conforto financeiro dos e das familiares do noivo e noiva e, como consequência,

o interesse econômico era mais valorizado do que o amor e a satisfação sexual do casal.

As mudanças ocorridas na Modernidade, por sua vez, oportunizaram a aproximação entre casamento, amor e erotismo, que hoje nos parece “óbvia”. Esse novo ideal de casamento burguês requer que os casais se amem ou que, pelo menos, pareçam se amar. Essas transformações acarretaram um aumento de expectativas e frustrações, já que a maior parte da idealização amorosa não é atendida. Disso podemos inferir que, em torno desse novo ideal, surgiram novas perspectivas e dilemas para as relações amorosas contemporâneas.

Indo ao encontro dessa problemática, Bauman (2004, p.10) defende a ideia de que: “Em nosso mundo de furiosa ‘individualização’, os relacionamentos são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo e não há como determinar quando um se transforma em outro”. O autor também menciona que os indivíduos têm buscando se relacionar de uma maneira mais superficial, o que tem contribuído para a fragilização dos relacionamentos, que podem se romper a qualquer momento.

O cotidiano contemporâneo possui um ritmo acelerado onde temos por incumbência buscar novos desejos, experiências e oportunidades. Para o autor: “Não há lugar, na sociedade de consumo, para as instâncias sociais ‘sólidas’, fincadas em preceitos, hábitos e rotinas de difícil mutação” (FURTADO, 2008, p.96). Sendo assim, percebemos que a sociedade contemporânea é frágil em seus laços humanos. O discurso do “amor eterno”, nessa perspectiva, pode ser visualizado como indesejado e, “uma permanência, mesmo no campo do amor, traz angústia da perda de infinitas outras oportunidades que, dia após dia, batem a porta do indivíduo contemporâneo” (FURTADO, 2008, p.99). Bauman (2004), que estudou essa linha de pensamento, menciona que os sujeitos pós-modernos desejam consumir de imediato, relacionam-se com prazeres momentâneos e não estão dispostos a esforços prolongados. Essas características cooperam para o desenvolvimento daquilo a que o autor se refere como “‘relacionamentos de bolso’ do tipo de que se ‘pode dispor quando necessário’ e depois ‘tornar a guardar’” (BAUMAN, 2004, p.11). A falta de um “novo amor” que alimente o querer é a lógica contemporânea. Querer, consumir e descartar, sempre há uma constante insatisfação, seja no amor ou no casamento.

Até aqui foi possível visualizar a construção e transformação das relações amorosas no casamento, a partir das quais novas possibilidades e formas de se relacionar surgiram para responder às exigências de uma sociedade cujos valores e regras econômicas e sociais estão em constantes mudanças.

### 3 | GÊNERO E CASAMENTO

As visualidades que permeiam nossa sociedade fabricam identidades, como aquelas relacionadas ao casamento, que são ilustradas em propagandas, *outdoors* e revistas. Tais artefatos visuais aproximam o casamento a uma ideia de segurança e proteção. A

esse respeito Ferreira (2013) menciona que essa caracterização atribuída ao casamento tem gerado conseqüências nas relações amorosas, já que este tem sido reconhecido enquanto a materialização do amor. Aponta que os casais têm “exigido” a estabilidade desse sentimento, a qual é difícil de ser mantida já que o casamento se trata da união de pessoas diferentes entre si. Além disso, a autora ressalta que, geralmente, a idéia de amor apresentada socialmente contempla-o como uma solução para os problemas econômicos, físicos e afetivos dos/as envolvidos/as; e que é representado como uma forma de se enquadrar à sociedade e a determinado requisito religioso. Nesse sentido, o casamento se assemelha com o amor dos contos de fada: indissolúvel, romântico, heterossexual e configurado em uma espécie de “ciclo natural”, no qual a ordem é: “casar, obter a casa própria, ter filhos e envelhecer juntos” (FERREIRA, 2013, p.98).

Sublinhamos também que as visualidades constituem identidades de gênero e oferecem comportamentos às mulheres, como ser feminina, *sexy*, saber cozinhar, querer casar-se e ser mãe. Esses comportamentos, é necessário lembrar, podem ser questionados e analisados, pois essa aspiração pode não ser o desejo de todas as mulheres.

Nunes (2009) sublinha as visualidades enquanto constituintes das identidades femininas. Destaca a relação de negociação estabelecida entre as imagens do cotidiano e as mulheres, sendo que as primeiras buscam enquadrar meninas e mulheres em desenfreados padrões de beleza, apresentados em revistas, livros, e demais materiais publicitários; e as segundas, em muitos casos, buscam questionar o que é/não é considerado apropriado às mulheres. Diante disso, enfatizamos que sujeitos pós-modernos têm contato com padrões de feminilidade distintas que, dentre outras coisas, costumam enunciar que, para se sentirem completas, as mulheres precisam se casar.

#### **4 | ARTE CONTEMPORÂNEA E REPRESENTAÇÃO DE DES(AMOR)**

Canton (2009) distingue o período da Modernidade e da Contemporaneidade na Arte mencionando que a nova classe social, denominada burguesia, necessitava de outras formas artísticas, para poder se afirmar culturalmente. Os/as artistas tinham como foco renunciar à forma, às cores e sombras tecnicamente harmoniosas, que estavam relacionados ao belo e à estética da Arte tradicional. Para produzir imagens e expressões que representassem o seu tempo a “[...] arte moderna desliga-se dessa procura pelo belo e pelo real e liga-se diretamente a experiência da vida” (CANTON, 2002, p.11).

As e os artistas contemporâneos, diante das mudanças advindas da sociedade industrial, criam uma Arte mais híbrida em suas técnicas, possibilitando o surgimento de diversos estilos, suportes, temas e materiais utilizados, como podemos evidenciar na prática da instalação que apareceu como linguagem artística na década de 1960. Sua principal característica de produção “[...] lança a obra no espaço, com o auxílio de materiais

muito variados, na tentativa de construir certo ambiente ou cena, cujo movimento é dado pela relação entre objetos, construções, o ponto de vista e o corpo do observador”. (ITAÚ CULTURAL, 2019). O/a artista contemporâneo não tem a intenção de apresentar uma obra acabada e sim uma relação de sentido que pode ser modificada por quem percebe a obra, o espectador. Sendo assim, a instalação é uma manifestação artística contemporânea que costuma possuir duração curta e ocupar os espaços expositivos, como: museus galerias e espaços públicos, de maneiras inusitadas, buscando um diálogo com seu observador.

A Arte Contemporânea faz aproximações com assuntos do mundo atual, podendo relacionar conceitos artísticos com instâncias pessoais, políticas e sociais da vida daqueles/as que observam/interagem com a produção. Problematisa a educação, os corpos, as mídias e os relacionamentos, além de desestabilizar nossa percepção de mundo e nos auxiliar a compreender determinados comportamentos sociais, portanto, pode ser considerada também como uma ferramenta educadora.

A obra *Esposas* (2005) da artista portuguesa Joana Vasconcelos, exemplo dessa expressão artística, possibilita-nos problematizar as relações amorosas e refletir sobre as identidades femininas e a concepção hegemônica que socialmente é construída sobre o casamento. Segundo o *site* oficial de Vasconcelos, a obra *Esposas* (2005) dialoga a respeito dos desafios que residem nas relações conjugais. Nessa instalação, conforme evidenciamos na Figura 1 há três manequins femininos, claros, magros e em tamanho semelhante a um corpo real, sentados de pernas abertas no chão. Esses três manequins, por sua vez, seguram as mãos de três outros manequins masculinos que permanecem em pé, eretos e aparentemente confiantes. Há ainda, como parte da Figura 1, a representação fotográfica de uma mulher com corpo gordo, que está distante dos demais manequins. Podemos inferir que por ela ter uma postura de alerta, firmeza e um físico que não é contemplado como ideal na sociedade contemporânea. Sendo assim, podemos deduzir que a realidade do casamento está mais distante dela do que as demais manequins que são magras e aceitam determinados comportamentos dos manequins masculinos.

Baliscei, Calsa e Silva (2017) mencionam que, muitas vezes, as visualidades banalizam as identidades de gênero, apresentando uma visão dualista de feminilidade, a qual separa as mulheres em duas categorias. De um lado, estão mulheres supostamente “para casar”, que são delicadas, pacientes, obedientes, puras e românticas; de outro lado, estão as mulheres, supostamente, para se “divertir”, vistas como independentes, pervertidas, sensuais, e afrontosas. As identidades feminilidades divulgadas visualmente costumam valorizar, na maioria das vezes, a construção de um corpo magro, branco, heterossexual, jovem, casado, submisso e maternal – conjunto de características que podemos nomear como feminilidade hegemônica, no sentido que favorecem sujeitos que privilegiados, socialmente. Esses aspectos precisam ser questionados, pois tal representação social não contempla outras realidades. Por isso, a Arte é uma ferramenta de poder e pode desenvolver a atenção para a sensibilidade crítica dos sujeitos pós-

modernos. Por isso, é de extrema importância incentivar o contato com produções da Arte Contemporânea e por meio dela problematizar e questionar as visualidades sobre gênero, feminilidade e o possível casamento contemporâneo.



Figura 1- *Esposas* (2005)

Fonte: Imagens disponíveis no site oficial da artista <<http://www.joanasconcelos.com/det.aspx?f=1547&o=47>>

Acesso em 21 de mai. De 2019.

Uma leitura possível de ser feita sobre a obra *Esposas* (2005), é que nela os sujeitos masculinos querem se “esquivar” da relação que, como sugere o título, é de casamento. Essa afirmação é possível quando visualizamos os manequins masculinos que estão com os rostos e olhares voltados para o horizonte e também pela posição de seus pés, que parecem (querer) sair do círculo constituído pelas mulheres. Elas, entretanto, aparentam estar desesperançadas por seduzi-los. Suas mãos estão unidas em posição de súplicas e suas pernas tentam “fechá-los” ou, ao mesmo, impedir que saiam do círculo constituído por elas. Seus rostos e olhares, voltados para cima, têm os homens como referência-destino e também parecem reclamar por atenção.

Há também diversas fitas de plástico que envolvem tanto os manequins masculinos e femininos, quanto a mulher fotografada. No *site* oficial, há a explicação de que tais fitas “[...] estrangulam os corpos de cada um dos seis manequins imprimindo ao conjunto uma carga tão estranha quanto opressiva” (SITE OFICIAL, 2019). A carga estranha e opressiva é reforçada pelo uso das cores opacas que compõem essa instalação. Tons amarelados, marrons e acinzentados asseveram sensações de sofrimento, frieza e exaustão que são advindas das cobranças de ambos.

A obra *Esposas* (2005) permite-nos refletir que muito daquilo que se pensa ser a identidade da mulher está restrito ao padrão estipulado pela cultura, família, igreja, publicidade e diversas outras instituições. As mulheres estão imbricadas em novos dilemas sociais associados à visualidade e ao consumo. Nesse ponto concordamos com Nunes (2009, p.123) que salienta que, com “[...] isso, a chamada sociedade de consumo é produzida por um jogo sedutor que envolve os sentimentos de querer, obter e descartar”. A autora ainda menciona que é necessário questionar as visualidades expostas aos sujeitos por meio de revistas, redes sociais e publicidades, já que elas podem contribuir para nossas escolhas e comportamentos. A busca por aceitação e pelo enquadramento no padrão físico entre o gênero feminino está cada vez mais ambicionada, gerando conflitos nos relacionamentos interpessoais, já que as meninas têm buscado o “ter para ser”, como afirma Nunes (2009). A identificação com outras mulheres se estabelece tanto nos aspectos físicos, estéticos, como nas maneiras de ser e agir. Sendo assim, podemos inferir que muitas vezes, os sujeitos que se envolvem em um casamento podem buscá-lo apenas para responderem as exigências sociais. Vasconcelos menciona que o título *Esposas*, em castelhano, tanto pode significar “mulheres casadas” como “algemas”, podendo ser visualizado os desencontros e as pressões das relações em sua obra. Além do título da instalação *Esposas* (2005), existem outros elementos artísticos como, luz, cor e personagens que ajudam a formular nossas interpretações. É menos comum visualizar imagens que localizam homens na posição de “implorar” atenção para suas esposas ou de ficar em casa dispostos a satisfazê-las sexualmente. Se invertêssemos a posição das personagens de *Esposas* (2005) a composição soaria inusitada aos valores hegemônicos, anteriormente mencionados. Localizar os homens sentados, implorando ou

ainda abandonados (como na fotografia da mulher obesa) e as mulheres eretas, intactas e orgulhosas, provocaria fissuras e deslocamentos nas concepções tradicionais acerca das identidades masculinas e femininas. Há, na obra *Esposas* (2005), supomos, uma crítica da relação de poder do gênero masculino em relação ao gênero feminino. Podemos visualizar as regulações de limites, que controla e atravessa os corpos e comportamentos das mulheres ao chão.

A visualidade do casamento, o amor, identidade de gênero são artefatos encontrados no cotidiano, no setor político, educacional e tecnológico, assim como diversas imagens que circulam nossa sociedade nos induzindo sobre como as coisas “devem” ser. Exemplo disso pode ser conferido na página inicial da revista *online Vogue Paris* (2019), que apresenta em seu *menu*, as seguintes opções: moda, beleza, estilo de vida, cultura, desfile, experiência e *vogue*. O *menu* em questão atua como um local onde é delimitado aquilo que é considerado belo e melhor aceito para a sociedade. Na revista *Vogue*, as visualidades buscam constituir tipos sociais considerados “adequados” conforme a cultura hegemônica e globalizante. Porém, é preciso destacar que, assim como as produções da Arte Contemporânea, a publicidade e a moda também podem subverter questionar e romper com padrões já estabelecidos, como exemplificaremos em seguida. Porém, neste caso a ruptura ocorre não como uma forma de contestação, mas, enquanto uma inclusão de identidades de sujeitos-consumidores que ainda não são contemplados. Assim, as narrativas visuais que representam pessoas negras, homossexuais, idosas, cadeirantes, obesas e/ou com belezas diferentes da estética dominante intencionam, no final das contas, capturar e seduzir novos/as consumidores/as.

O amor e casamento são um valor cultural e visual construído e que sofre constantes modificações conforme a época (ARAUJO, 2012). Na contemporaneidade, mais especificamente, Bauman (2004) destaca que a realidade do casamento e amor (líquidos) não é uma relação apenas encantada e de satisfação. Existem diversos dilemas a serem negociados para além da concepção de amor-romântico. Costa (1998) menciona que esse ideal de amor romantizado é algo construído de forma histórica e cultural a partir de influências. Para tais questões afetivas, é possível fazer escolhas racionais. Conforme explica, “[...] a prática amorosa desmente radicalmente a idealização. Amamos com sentimentos, mas também com razões e julgamentos” (COSTA, 1998, p.17).

O que percebemos em *Just Married* (2008), ensaio fotográfico que destacamos na Figura 2, de Terry Richardson que fora produzido para a revista *Vogue Paris*, em 2008, demonstrando, assim, as hierarquias que envolvem sujeitos femininos e masculinos em relações de poder



Figura 2- *Just Married*(2008)

Fonte: Magazines Vogue Paris (2008) < <https://www.fashionmodeldirectory.com/magazines/vogue-paris/editorials/february-2008/just-married-50076/>> acesso em 05 de jun. De 2019.

Nesse ensaio fotográfico Terry Richardson em *Just Married* (2008) analisamos que ele inverte os papéis culturalmente atribuídos aos sujeitos masculinos e femininos e representa a mulher (co)independente, forte, racional, oportunista e segura, e o homem frágil, débil e dependente.

Nessas fotografias visualizamos que é a mulher que carrega as sacolas, sendo possível interpretar força, independência e poder a ela, enquanto o homem se assemelha mais ao comportamento considerado feminino como a fragilidade, podendo perceber simbolicamente por meio da bengala e também por ele se apoiar nela.

A autora menciona que a maioria das publicidades “mostrar as mulheres quase sempre dentro de casa, fazendo atividades manuais, ou expando o corpo como objeto de prazer masculino. Quando aos homens, estes são mostrados frequentemente relacionados à força, a determinação; aparecem muito mais em ambientes abertos (...)”SABAT, 2001, p.14). Nessas imagens notamos que ocorre o inverso, o homem fica em casa, no ambiente fechado e “protegido” enquanto a mulher tem autonomia para sair e fumar, algo que também é visto mais vinculados a propagandas e ao gênero masculino. Apesar dessas mobilidades que talvez provoquem fissuras nas representações estereotipadas de gênero, é preciso destacar que em *Just Married* (2008) ainda representa a mulher como branca alta, magra, jovem, loira, heterossexual, consumista e, sobretudo, sexualizada e um homem branco, magro e rico.

Além disso, em outra fotografia a mulher se encontra sozinha e fora fotografada com um vestido branco, véu e salto alto. Isto, de certa forma, nos remete à concepção social

de que a mulher atribui um maior valor ao casamento em relação ao homem, o que, pode ser aproximado da leitura que fizemos de *esposas* (2005) de Joana Vasconcelos. Por fim, encontramos representações de casamento na produção artística contemporânea do cubano Felix Gonzalez Torres. O artista é reconhecido por suas criações com objetos cotidianos, como cama, balas, relógios que, no âmbito artístico e afetivo, dão significado à cumplicidade e à ausência de seu falecido marido. A elaboração desse conjunto de obras que tematizam a morte e a saudade se constituíram quando seu marido, Loss Laycook, fora diagnosticado com AIDS. Na visualidade *Untitled (PerfectLovers)* –



Figura 4-“Untitled”(PerfectLovers) -1991

Fonte: Disponível em MOMA 2019 < <https://www.moma.org/collection/works/81074> > acesso em 05 de jun. De 2019.

*UntitledLovers* (1991) se trata de uma instalação composta de dois relógios iguais, posicionados, lado a lado, em uma superfície vertical. Com aspectos visuais discretos, os relógios têm seu funcionamento sincronizado, de modo que os três ponteiros que marcam hora, minuto e segundo, movimentam-se em ritmo e direções idênticos. A sincronia dos relógios que, como sugere o título, remete a amantes perfeitos, é interrompida, porém, pela falta de bateria de um deles. Desta forma, ainda que permaneçam lado a lado, diante da “morte” de um, o outro relógio segue sozinho e cumpre sua função na marcação do tempo. Sobre a obra de Felix, Stubs (2013, p.9) salienta que “O artista explora temas amplos como o amor, a perda e a solidão humana, horizontalizando questões que tangenciam com centralidade sua experiência pessoal enquanto homossexual e portador do vírus HIV”.

Nesse sentido Stubs (2013, p. 7) diz que a “(...) arte alcança um deslocamento de

percepções e afecções habituais, destituindo um território acostumado e inaugurando um espaço a ser criado”. A arte é enfatizada como um processo inventivo do sujeito relacionado com o mundo, nessa questão ele se utilizou da temática do tempo, mais especificamente a duração de vida do seu marido.

Felix Gonzalez desestabiliza por meio de sua arte as representações hegemônicas apresentadas anteriormente por *Just Married* (2008) e *Esposas* (2005) a respeito do casamento. Percebemos pelas análises da obra a representatividade da cumplicidade, de uma relação que prezavam por um ritmo e uma sincronia, apesar dos seus desafios como preconceito e a doença. Por outro lado, com a perda do artista, o mesmo extraio desse acontecimento algo que fizesse sentido e comunicou o amor e a saudade do seu esposo por meio da arte.

## 5 | CONCLUSÃO

Tendo em vista o exposto até aqui, a respeito das representações amorosas, percebemos nas visualidades, as identidades e dilemas que envolvem os gêneros femininos e masculinos em relação ao casamento.

A Arte Contemporânea de Joana Vasconcelos, Terry Richardson e Felix Gonzalez nos deram subsídios para refletirmos as exigências que são feitas aos sujeitos contemporâneos, por meio das análises que formulamos, refletimos que muitas coisas expostas visualmente prestam manutenção a concepções hegemônicas sobre as relações.

O casamento, como prática cultural perpassou por diversas modificações de ordem econômica, social, de classe e gênero e ainda continua em constantes mudanças. Ao estudar essas transformações temos a possibilidade de rever nossas idealizações e expectativas em relação a esse tipo de “contrato social”.

Essa pesquisa também nos autorizou a questionar se a concepção de casamento é do desejo de todas as pessoas. Sendo assim, podemos dizer que é (im)possível ser feliz no casamento, mas sempre regularizando condutas e modos de ser que não atrapalhem a identidade de cada sujeito em si.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria de Fátima. **Amor, casamento e sexualidade: velhas e novas configurações**. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2002, vol.22, n.2.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; SILVA, Carolina Vendrame da. Feminismo, imagens e educação: análise visual das representações femininas nas capas dos cadernos Tilibra. **Revista Canoas**. v. 20, n. 42, jan-abr. 2018. pp. 244-278.

CANTON, KATIA. **Do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: Martins, 2009.

COSTA, Jurandir Freire, 1944 – **Sem fraude e nem favor: estudos sobre o amor romântico**/ Jurandir Freire Costa. -Rio de Janeiro: Rocco,1998.

FURTADO, Pedro Calabrez. **A mentira necessária: um ensaio sobre a promessa do amor eterno na sociedade contemporânea. Contemporânea** [ online]. 2008 vol 6 nº10.

INSTALAÇÃO. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>>. Acesso em: 24 de Mai. 2019. Verbete da Enciclopédia.  
ISBN: 978-85-7979-060-7

NUNES, Luciana Borre. As Imagens que Invadem as Salas de Aula: produzindo gênero!.**La Salle** Canoas, v. 1, p. 117-128, 2009.

PIRES, S. M. F. ‘Quando mamãe e papai se apaixonaram’: representações familiares em livros literários contemporâneos. In: Jane Felipe; Bianca Salazar Guizzo; Dinah Quesada Beck. (Org.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da Educação**. 1 ed. Canoas:ULBRA, 2013, v. 1, p. 89-108.

SABAT, Ruth. **Pedagogia cultural, gênero e sexualidade**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2001, vol.9, nº1.

STUBS, Roberta, FILHO, Fernando da S.T: Inventando Gêneros: Arte e modos de subjetivação singulares. In: Simpósio **Internacional de educação sexual**. ISSN 2236-1995, 2013, Maringá p. 01-13.

## MULHER-MARAVILHA: REPRESENTAÇÃO SOCIOCULTURAL NA CINEMATOGRAFIA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de Submissão: 20/04/2020

### **Gabriella Maidana de Mello Miranda Gonçalves**

Licenciada em Artes Visuais, pela Universidade Estadual do Paraná UNESPAR-Campus de Curitiba II.

Curitiba – Paraná

E-mail: gabimaidanamiranda@gmail.com

### **Claudia Priori**

Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II/FAP. Doutora em História (UFPR/2012). Docente no Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II/FAP. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão.

Curitiba – Paraná

E-mail: claudia.priori@unespar.edu.br

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise comparativa da super-heroína Mulher-Maravilha e suas representações sociais entre seu *debut* nas histórias em quadrinhos (HQs) de 1941

e o processo cinematográfico de 2017. Buscando compreender a trajetória da personagem traçamos a contextualização de sua construção, nos atentando tanto aos acontecimentos históricos que contribuíram para a personificação da Mulher-Maravilha, quanto aos aspectos socioculturais aceitos como modelo para as mulheres da época, assim como nos detivemos na experiência de vida de seu criador, William Marston, que direcionou o ato de criação da heroína. Também analisamos o contexto sociocultural que resultou na criação cinematográfica da super-heroína na contemporaneidade. Para isso, nos pautamos nos estudos do cinema e das questões de gênero, e utilizamos como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica e a análise comparativa entre as características presentes na estreia das HQs quanto no filme Mulher Maravilha (2017), com o intuito de identificar e perceber as semelhanças e diferenças nos discursos das representações sociais acerca da personagem Mulher-Maravilha, abordando as caracterizações visuais e o contexto sociocultural de cada período.

**Palavras-chave:** Mulher-Maravilha; Feminismo; Patriarcado; Representação; Cinema.

**Abstract:** This work aims to present a comparative analysis of the superheroine *Wonder Woman* and its social representations between her *debut* in the comic books (HQs) of 1941 and the cinematographic process of 2017. Seeking to understand the trajectory of the character we trace the contextualization of her construction, paying attention both to the historical events that contributed to the personification of *Wonder Woman*, as well as to the sociocultural aspects accepted as a model for women of the time, as well as dwelling on the life experience of its creator, William Marston, who directed the act of her creation. We also analyzed the socio-cultural context that resulted in the cinematographic creation of the superheroine in contemporary times. For this, we are guided by the studies of cinema and gender issues, and we use as methodological procedures the bibliographic analysis and the comparative analysis between the characteristics present in the premiere of the comic books and in the film *Wonder Woman* (2017), in order to identify and perceive the similarities and differences in the discourses of social representations about the character *Wonder Woman*, addressing the visual characterizations and the socio-cultural context of each period.

**Keywords:** Wonder Woman; Feminism; Patriarchate; Representation; Cinema.

### 1 | INTRODUÇÃO

A Mulher-Maravilha, considerada um ícone das histórias em quadrinhos, foi criada no contexto da 2ª guerra mundial para reforçar os valores de justiça. William Moulton Marston, seu criador, pretendia criar uma super-heroína que unisse o patriotismo americano, e os ideais do movimento sufragista. As características da Mulher-Maravilha eram a força, o empoderamento feminino, a luta pelas pessoas inocentes, contra toda submissão, e também participante de discussões políticas e sociais. Esse perfil era contrário ao ideal de mulheres da época, recatadas, submissas à família, e ao marido.

A mídia utilizou as histórias em quadrinhos (HQs) para disseminação da propaganda militar por ser fortemente popular, de acordo com Andrade (2012, p.20). A Mulher-Maravilha foi criada com essa intenção, pela editora DC comics, ou *Detective Comics, Inc.* Ela foi inovadora na época por protagonizar uma mulher e teve sua primeira aparição na revista *All Star Comics #8* em dezembro de 1941, criada por William Moulton Marston, um psicólogo com ideais sufragistas. Para Andrade (2012, p. 24 e 25), a editora considerava a Mulher-Maravilha como o equilíbrio e a força moral, defensora dos oprimidos, justiça, agindo mais racionalmente.

A partir desta introdução, abordaremos o processo de construção da personagem Mulher-Maravilha, compreendendo sua conexão com o sufragismo e a vida de seu criador William Marston, bem como as relações entre os ideais socioculturais atribuídos ao comportamento das mulheres e como ela se colocava sobre esse padrão. Dialogaremos com autoras/es que tratam sobre o tema, principalmente as especialistas na história da Mulher-Maravilha e do sufragismo Jill Lepore e Ana Flávia Pereira Andrade. A metodologia será de análise bibliográfica, com artigos e livros.

Em seguida faremos uma análise comparativa entre o mundo real, no âmbito social e particular, e o mundo fictício – o filme Mulher Maravilha, de 2017 – para entender suas relações. O foco será a representação social da Mulher-Maravilha, associando como as significações nas HQs, são reconfiguradas e ressignificadas na nova produção. Assim, buscamos compreender as diferenças na representação social e visual da super-heroína.

## 2 | Contextualização e aspectos socioculturais

No final do século XIX e começo do XX emergiu o movimento sufragista, originário no Reino Unido, e que influenciou diversos países – tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos e no Brasil – a aderirem principalmente ao voto feminino. O movimento se embasava da seguinte forma:

A reivindicação do sufrágio era estender o direito de voto às mulheres, pois, já que as leis se aplicavam a elas, era lógico que tivessem também o direito de participar na escolha de quem era responsável pela elaboração dessas leis. [...] Essa igualdade política [...] futuramente possibilitaria que mulheres ocupassem cargos políticos importantes. [...] garantindo assim a proteção, dignidade, liberdade e emancipação. (ANDRADE, 2012, p. 28-29).

Na Inglaterra duas organizações sociais sufragistas se destacaram, a *National Union of Women's Suffrage Societies* (NUWSS), que adotou uma linha moderada, constitucionalista e pacifista. E a *Women's Social and Political Union* (WSPU), organização radical, patriota e com protestos violentos.

A Mulher-Maravilha possui características advindas das duas linhas de luta sufragistas, em sua construção psicológica. Nela contém a prevalência da justiça e o pacifismo característico da NUWSS, agindo racionalmente, tentando dialogar ao invés de agredir, porém não hesitando lutar quando não há outra solução, fazendo-se ouvir pela agressividade, sem se silenciar ou submete-se às injustiças, então, age pela igualdade de forma hostil, como a WSPU.



Figura 1: Sensation Comics #1 – 1942

Fonte: DC Comics

Abreu (2002) aponta que o sufrágio americano ganhou importância em 1902, com a *International Women's Suffrage Alliance*, liderada por Susan B. Anthony, que seguia a linha pacifista da NUWSS. Mas foi o radicalismo de Alice Paul e Lucy Burns, com o *The Congressional Union*, que levou visibilidade ao movimento. Contudo, o sufrágio americano só foi votado quando adotou métodos mais passivos, de acordo com Karawejczyk (2013, p. 4).

A Mulher-Maravilha é inspirada no sufrágio feminino americano por ser originária dali. Como a frente pacifista prevaleceu no país, essas características são mais evidentes na super-heroína, mesmo que ela adote um pouco do radicalismo. O fator patriota na personagem tem um pouco de sua origem no sufrágio radical, que incentivava a luta na guerra, relacionando com a propaganda militar americana, sendo visto nas primeiras revistas da Mulher-maravilha, com a personagem saindo de Themyscira para lutar contra as injustiças da guerra.

### 3 | William Marston e as influências em suas criações

A Mulher-Maravilha foi uma das maiores criações de William Moulton Marston, psicólogo consultor da *DC Comics*. As HQs de super-heróis estavam sendo boicotadas na época pelas mídias, considerando-as fascistas devido a extrema violência. Segundo Lepore (2017, p. 232) para reverter essa situação Marston propôs a criação de uma personagem super-heroína, uma mulher superior aos homens, para combater a violência dos personagens masculinos:

Falta aos heróis masculinos, por melhor que seja, as qualidades do amor materno e o carinho [...] O ingrediente mais importante da felicidade humana ainda está em falta: o amor. É inteligente ser forte. É grandioso ser generoso. Mas é afeminado, conforme regras exclusivamente masculinas, ser carinhoso, amável, afetuoso e sedutor. [...] nem as meninas vão querer ser meninas enquanto nosso arquétipo feminino não tiver robustez, força e poder. Ao não quererem ser meninas, elas não querem ser carinhosas, submissas, amantes da paz como são as boas mulheres. [...] A solução óbvia é criar uma personagem feminina com toda a força do Superman e todo o fascínio de uma boa e bela mulher. (Apud LEPORE, 2017, p. 232).

Marston reafirma a prerrogativa patriarcal de que uma verdadeira mulher só existe se for “carinhosa, submissa e amante da paz”. Ele pretendia criar uma personagem feminina socialmente aceita. No entanto, era importante que ela tivesse robustez, mantendo-se feminina, para ser superior aos homens. Outra característica marcante da Mulher-Maravilha é o amor. Seu amor por Trevor, um combatente da aeronáutica americana, e seu imenso amor à vida faz com que ela lute pelas pessoas inocentes. Ser detentora da paz, faz referência a intenção presente nas sufragistas americanas, mas também eram atributos de uma boa mulher.

A psicologia de Marston também se apresenta na Mulher-Maravilha, o Laço da Verdade faz referência a um dos exames do polígrafo, criado pelo psicólogo. William

Marston era psicólogo, professor, cientista, advogado e cineasta. Possuía relação bígama com duas mulheres, Elizabeth Holloway e Olive Byrne, sufragistas, feministas e defensoras do controle de natalidade. Marston conheceu os pensamentos sufragistas e aderiu ao movimento. Isso inspirou a criação da super-heroína nos moldes da luta.



Figura 2: Mulher Maravilha: A Era de Ouro vol. 1 - Capa da HQ

Fonte: *DC Comics*.

Sadie Elizabeth Holloway possuía interesse no grego, aumentando sua afinidade com a língua e a cultura antiga ao longo dos anos. Esse apreço foi fundamental para a origem da Mulher-Maravilha. Por frequentar a faculdade, em 1911, Holloway se encaixava no termo Amazona, referindo-se às mulheres consideradas rebeldes por irem à universidade, tendo uma vida independente. Também era “Feminista”, apoiava uma visão de igualdade de gênero em relação aos direitos e liberdades das mulheres, de acordo com Lepore (2017). Ela foi influenciada pela poetisa grega Safo, que tematizava o sofrimento do amor romântico, sem limitar o amor ao gênero, incondicional (BBC News, 2019, s/p). Holloway participou na criação da Mulher-Maravilha tanto em suas características, como a independência e a determinação pela liberdade e justiça, quanto na origem da personagem, advinda do apreço de Holloway aos temas gregos.



Fonte: Fotograma do Filme “Mulher Maravilha” (2017)

Figura 3: Fotograma do filme

Mary Olive Abbot Byrne também foi fundamental na criação da Mulher-Maravilha. Era feminista e na universidade ajudou sua tia, Margaret Sanger, líder da luta pelo controle de natalidade, a disseminar o movimento. Era considerada livre-pensadora e radical. Byrne influenciou a origem da Mulher-Maravilha devido sua luta pelo controle de natalidade, buscando o direito à liberdade. Assim como a super-heroína, possuía um pouco de radicalismo, era um forte suporte moral e agia sem hesitar, qualidades presentes na super-heroína. Os braceletes da Mulher-Maravilha fazem uma relação entre essa liberdade estimada por Byrne, por representar algemas rompidas, e fisicamente por representar um par de braceletes ao qual ela usava constantemente na sua vida, simbolizando-a.



Figura 4: Os braceletes representam grilhões soltos. Sessões de fotos.

Fonte: IMDB

Pessoas vinculadas a Mary Olive Byrne também inspiraram a Mulher-Maravilha. Uma delas é Margaret Sanger, a qual defendia que o controle de natalidade traria a libertação do espírito feminino, provocando nas mulheres a individualidade, principalmente sexual, a maternidade voluntária e a força da natureza feminina, fonte de amor, referenciando Safo. Seu discurso ajudou na filosofia da Mulher-Maravilha, que também acreditava no amor, na paz, que o mal pereceria diante do amor. Marston acreditava que o amor era natural da mulher.

Diversas pessoas inspiraram a concepção da Mulher-Maravilha. As principais relacionadas foram William Marston, Elizabeth Holloway e Mary Olive Byrne. De acordo com (LEPORE, 2017), Marston não sabia criar histórias do irreal, sempre colocava um pouco de sua vida em suas criações, e cada característica da super-heroína possuía dualidade de significações.

#### 4 | Representação da mulher-maravilha no filme de 2017

A Mulher-Maravilha só teve destaque cinematográfico em 2017, com seu filme solo, produzido pela *Warner*, na qual possui início semelhante às histórias em quadrinhos, mostrando sua origem e sua defesa ao mundo, no entanto, contra a 1ª Guerra Mundial.



Figura 5: Cartaz do filme

Fonte: IMDB

Muitas significações podem ser interpretadas durante o filme, tanto pela sua representação feminina, quanto pela linguagem corporal e indumentária da personagem. Rago (1995, p.11) aponta que a sociedade não acredita na efetividade do feminismo, pois aparentemente as mulheres têm possibilidades profissionais e sociais iguais aos homens. Há muito desconhecimento ou descrença nas conquistas femininas provenientes do feminismo, credibilizando a meritocracia como fator principal para a autonomia feminina atual.

Rago (1995, p. 15) descreve que esse pensamento conduziu ao esquecimento de grande parte da historiografia das mulheres, suas ações e concretizações. Esse blecaute influenciou o feminismo contemporâneo, que buscava os motivos das omissões patriarcais ao poder feminino. Interpretações possíveis é a crítica e denúncia do feminismo, que conseqüentemente, pode ser considerado uma ameaça à dominância masculina.

O feminismo contemporâneo, de acordo com Andrade (2012, p.33), foca no conceito de escolha, sendo as mulheres capazes de decidirem, de forma independente, o que diz respeito às suas próprias vidas. “Uma mulher não deve estar sujeita a nenhum tipo de repressão ou opressão, mas também não precisa abdicar de coisas que talvez deseje fazer

porque essas ações sejam similares ao que propõe a sociedade patriarcal.” (ANDRADE, 2012, p.34). As mulheres prezam o direito de serem donas do próprio corpo e sexualidade.

A Mulher-Maravilha (2017) foi influenciada pelo feminismo contemporâneo. No entanto, alguns momentos da trama começaram a criar dualidades quanto a sua representação, tanto psicológica quanto física, o que criou divergências entre as feministas do que poderia ser considerado uma visão patriarcal ou não. Kaplan (1995) discute como desenvolveu-se a crítica cinematográfica feminista para combater o olhar masculino sobre o papel da mulher dentro do cinema, por vezes inferiorizadas em suas funções representativas, relegadas a representar personagens rasas e sem protagonismo, com um destaque coisificado, sensualizado e degradado, apenas para a atração sexual e visual masculina.

Alguns detalhes do filme foram bastante discutidos pela mídia sobre até que ponto a personificação da super-heroína no cinema poderia representar uma liberdade feminina ou apenas uma repetição de ações e visuais para o agrado masculino, como sua vestimenta curta e justa ao corpo, ou sua relação com Steve Trevor. Todos os argumentos foram justificados pelo ponto de vista de produção da diretora, da figurinista e da atriz principal do filme.

A crítica feminista ao cinema refletiu na produção do filme da Mulher-Maravilha em 2017, considerado inovador em sua organização, por ser a primeira filmagem cinematográfica de sucesso dentro do universo das HQs que protagonizava uma mulher, e por ser produzido por uma mulher, Patty Jenkins, que junto à figurinista Lindy Hemming, transformaram a super-heroína, no que foi considerado pela grande maioria, uma forte representação feminista.

A produção cinematográfica embasava criticamente sua origem, sua vestimenta, as ações e atitudes da personagem. Não acompanhava majoritariamente a idealização sexual, sua sensualidade era voltada para a liberdade de vestimenta feminina, de acordo com Andrade (2012). A forma de agir da Mulher-Maravilha não visava a delicadeza em seus movimentos para trazer feminilidade, como a forma de correr e os icônicos braços cruzados quando utiliza os braceletes, configurados próximos a um sinal de defesa do que apenas um gesto.

O intuito geral do filme se centra na sua independência comportamental e indumentária, sendo visto em cenas como no início da história em que ela escolhe suas roupas após chegar em Londres. No entanto, os conceitos patriarcais estão indiretamente inseridos na narrativa, como a forma que a armadura se comporta em seu corpo, ainda fetichizado.



Figura 6: Fotogramas em que Diana escolhe roupas.

Fonte: IMDB

A atriz escolhida para compor o papel da super-heroína, Gal Gadot, é Miss Israel, o que perpetua o papel da beleza ideal, mas também já fez parte do exército de seu país. Esse preparo militar corrobora com a profissão militar da Mulher-Maravilha das HQs, relacionando a parte de feminilidade e robustez que seus criadores desejavam. Esse detalhe fez com que as cenas de luta do filme pareçam mais reais e naturais, representando mais a força e o poder.

Os (as) personagens das histórias em quadrinhos tendem à perfeição e são reflexos da cultura em que estão inseridos(as). A Mulher-Maravilha de 2017, com seu filme solo, também sustenta esses padrões sociais, pois necessitava-se uma inserção maior das mulheres no cinema. As cineastas decidiram fornecer uma imagem que tornassem as mulheres belas e fortes, sem a influência do olhar masculino na narrativa fílmica. Desde sua primeira aparição apresentava a intenção de mesclar força e beleza, robustez e feminilidade. No filme, Diana acompanha a desconstrução da imagem feminina impotente, de delicadeza e vítima. Seu comportamento e configuração corporal se opõe ao estereótipo masculino de mulher submissa feita para o olhar masculino. Ela luta sem se preocupar em ser feminina e sim por seus ideais.

Não há como fugir de uma idealização social, no caso ela se insere à luta feminista. E a Mulher-Maravilha evoluiu desde seu surgimento, na estilização corporal e indumentária. Inicialmente, nas HQs, ela fora desenhada por Harry G. Peter e pensada por William Marston, ambos homens. Lepore (2017, p.237) ao descrever a formação da Mulher-Maravilha cita que Marston o escolhera como ilustrador pois ele sabia “das coisas da vida”.

[...] esta nova super-heroína teria que ser linda; ela usaria uma tiara, como a coroa que se dá à miss América. Marston queria que ela se opusesse à guerra, mas teria que se dispor a lutar pela democracia. Na verdade, ela teria que ser superpatriota. [...] Assim como o Capitão América – por causa do Capitão América -, a Mulher Maravilha também teria que vestir vermelho, branco e azul. Mas de preferência, teria que vestir poucas roupas. Para vender mais, Gaines queria que sua supermulher fosse o mais nua possível. (LEPORE, 2017, p. 241/42).

Marston pretendia que a Mulher-Maravilha se parecesse com uma *pin-up*, esbelta e com pernas compridas. Uma mulher feita para o olhar masculino, mas que também se encaixava à liberdade indumentária por ir contra a castidade corporal.



Figura 7: Primeiro Esboço e segundo Esboço.

Fonte: OLIVEIRA, 2018, p. 57 e 58.

A representação da Mulher-Maravilha dentro do cinema se desconstruiu mais. Oliveira (2018, p.63/64) aponta que a figurinista responsável pela caracterização da personagem no filme de 2017, Lindy Hemming defendeu a escolha do figurino, pesquisando intensamente nas HQs da super-heroína. Ela afirma que a vestimenta da Mulher-Maravilha se assemelha a vida real, como as roupas de academias como um direito de escolha, mas justificando que não foi pensado sem um motivo. A intenção era criar uma armadura que também fosse prática e funcional, devido ao seu estilo de luta atlética, mas ao mesmo tempo indicasse sinais de sensualidade e elegância.

Ao ater-se nos detalhes, Oliveira (2018, p. 67) discorre sobre as cores não vibrantes, em parte porque a Mulher-Maravilha não vai para os Estados Unidos na época da 2ª Guerra Mundial, como nas HQs, e sim a Londres na 1ª Guerra Mundial. Esse detalhe é passível de uma interpretação menos patriota americana, pretendido originalmente. A armadura possui um decote menor, o material é rígido, demonstra mais durabilidade e resistência, o corpo da atriz é menos marcado, mas bem delineado. As iniciais “WW” (*Wonder Woman*) é mesclado ao símbolo da águia no decote, também se distanciando do patriotismo.



Figura 8: uniforme da Mulher-Maravilha no filme, 2017.

Fonte: IMDB

A autora também aponta que a indumentária da personagem possuía bases sustentáveis, aparentando ser uma guerreira, a armadura é inspirada na cultura Greco-romana, mesclando o figurino original da super-heroína. No filme, as botas tradicionais são substituídas por outras feitas de ferro, trocando o salto fino por plataforma, e no comprimento da bota colocou-se grevas romanas, utilizadas pelos gregos como proteção nas batalhas. As armaduras das Amazonas se baseavam na cultura. Hemming adaptou a vestimenta colocando uma placa de ferro em um dos peitorais para que comportasse o tiro de arco e flecha, solucionando a mitologia no qual as guerreiras retiravam um dos seios para manusear melhor a arma.



Figura 9: Armadura Amazona no filme Mulher-Maravilha (2017).

Fonte: IMBD

A corporificação de Gal Gadot também se difere da Mulher-Maravilha original. Os padrões de beleza se alteram com o tempo, contudo, todas as versões apresentadas representam *misses*. Entretanto, quando a atriz fora selecionada e anunciada ao público como a nova Mulher-Maravilha, houve certa rejeição daqueles(as) que eram fãs das histórias em quadrinhos, por não seguir o padrão corporal da personagem dentro dos quadrinhos, que se mantinha em um corpo extremamente curvilíneo, seios avantajados e olhos azuis.

Outra característica perpetuada no filme é o amor, presente em todas as representações da Mulher-Maravilha. Todavia, ela se difere das HQs. Ela ainda é movida pelo sentimento, mas, ao contrário das anteriores que se apaixonaram por Steve Trevor à primeira vista, no filme ela impulsiona-se pelo amor à humanidade. Ela apaixona-se pelo combatente posteriormente.

## 5 | Considerações finais

Este trabalho teve a intenção de comparar as diferenças entre a representatividade da Mulher-Maravilha na sua origem nas histórias em quadrinhos, em 1941, e no filme “Mulher-Maravilha” de 2017. A super-heroína, criada com os ideais da luta sufragista, acabara tornando-se ícone por sua independência e liberdade. Esse arquétipo perpetuou-se na cinematografia.

Era pacifista como uma “boa mulher”, lutava pelo amor, tanto à humanidade quanto ao homem que amava. A super-heroína equilibrava força e feminilidade, dando margem à escolha. Ela demonstrou a importância do protagonismo como forma de luta feminista contra o patriarcado e em busca da ampliação de direitos para as mulheres. Ela é considerada um ícone há mais de setenta anos por inspirar as mulheres a serem fortes de múltiplas formas.

A Mulher-Maravilha da produção cinematográfica apresenta dualidades assim como em sua origem. Mas ela desconstruiu preconceitos e estereótipos existentes à sua imagem. Ela é pacifista, poderosa e angelical como a “boa mulher” idealizada de Marston, mas nega qualquer pretensão e submissão patriarcal. Equilibraram a parte de ser *miss* e guerreira, a liberdade indumentária e não promete patriotismo à ninguém, lutando pela humanidade como um todo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Zina. Luta das mulheres pelo direito de voto: movimentos sufragistas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. **Arquipélago**: História, Madeira, v. 6, p.443-469, 2002. Disponível em: <[https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/380/1/Zina\\_Abreu\\_p443-469.pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/380/1/Zina_Abreu_p443-469.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2019

ANDRADE, Ana Flávia Pereira. **Grande Hera!**: A representação do feminino na Mulher - Maravilha. 2012. 81 f. Monografia (Bacharel) - Curso de Comunicação Social – Audiovisual, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Cap. 1 a 3. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4234/1/2012\\_AnaFlaviaPereiraAndrade](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4234/1/2012_AnaFlaviaPereiraAndrade)>.

pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

KARAWEJCZYK, Mônica. As *suffragettes* e a luta pelo voto feminino. **História, Imagem e Narrativas**, Rio Grande do Sul, v. 17, p.2-24, out. 2013. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/4887448-As-suffragettes-e-a-luta-pelo-voto-feminino.html>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

KAPLAN, Ann. **A mulher e o cinema. Os dois lados da câmera**. Editora Artemídia Rocco: Rio de Janeiro, RJ, 1995.

LEPORE, Jill. **A história secreta da Mulher-Maravilha**. Brasil: Best Seller, 2017. 480 p. Erico Assis

MULHER-MARAVILHA. Direção de Patty Jenkins. Produção de Charles Roven, Deborah Snyder, Zack Snyder, Richard Suckle. Roteiro: Allan Heinberg. Estados Unidos da América: Warner Bros. Pictures, 2017. (141 min.).

OLIVEIRA, Marianna Costa. **Mulher Maravilha: corpo e figurino nas representações visuais da personagem na série de televisão e no filme**. 2018. 78 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação e Linguagens, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1613/2/MULHER%20MARAVILHA.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2019.

RAGO, Margareth. Adeus ao Feminismo?: Feminismo e (Pós)Modernidade no Brasil. **Cadernos Ael**, v. 3/4, p.12-43, 1995/1996. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2612/2022>>. Acesso em: 24 out. 2019

*Safo, a poeta da ilha de Lesbos*. BBC News, 21 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-47955780>>. Acesso em: 24 de abril de 2019.

## CRAVO BRASILEIRO, COM CERTEZA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 17/04/2020

**Rosana Lanzelotte**

MUSICA BRASILIS

ORCID: 0000-0002-4853-9633

**Carlo Arruda**

ORCID: 0000-0002-3378-8856

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo enumerar, de forma não exaustiva, as obras de compositores brasileiros dedicadas ao cravo solo nos séculos 20 e 21. Foram explicitados os diferentes contextos em que as peças foram compostas, notando-se que a colaboração entre compositores e intérpretes contribuiu para motivar a criação de obras para o instrumento. Apontou-se ainda as raras pesquisas voltadas à utilização do cravo em repertórios contemporâneos. Como resultado, foi elaborado um quadro que resume os compositores e as obras escritas para cravo solo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cravo brasileiro. Compositores brasileiros. Séculos 20 e 21. Cravo no Brasil.

### THE BRAZILIAN HARPSICHORD

**ABSTRACT:** This article aims to list the works for solo harpsichord written by Brazilian composers in the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries. The appearance of a Brazilian repertoire for the instrument has been strongly stimulated by the collaboration between composers and performers. The research on the use of the harpsichord on contemporary repertoires is also examined. A non-exhaustive list of Brazilian works for solo harpsichord has been compiled.

**KEYWORDS:** Brazilian Harpsichord. Brazilian Composers. The 20th [Century] and 21st Century. Harpsichord in Brazil.

### 1 | O QUE É UM CRAVO?

O cravo foi um dos principais instrumentos de teclado utilizado na Europa desde finais do século 16 até meados do século 18, a referência mais antiga sendo datada do século 16 na Itália, quando era chamado de *clavicembalum*. Predecessor do piano, só inventado no século 18, era considerado o mais importante e versátil instrumento de teclado, ao lado do órgão, tendo sido amplamente utilizado tanto como instrumento solista, como também na música de câmara, orquestral e

ópera. Além da Itália, outros centros de construção do instrumento floresceram como a região de Flandres, Alemanha, Portugal, Inglaterra e França. O cravo caiu em desuso por volta de 1810 e seu renascimento moderno se deu a partir de 1882, ano que Louis Tomasini restaurou um cravo francês de 1769 e o emprestou para as firmas Erard e Pleyel com o intuito de servir à pesquisa. Ao mesmo tempo, os pianistas Louis Diémer (1843-1919), Claude-Paul Taffanel (1844-1908) e Jules Delsart (1844-1900) faziam recitais em cravos para buscar uma possível recriação das práticas da época (PEREIRA, 2011). No período áureo, desde o final do século 17 até meados do século 18, os instrumentos mais apreciados e utilizados eram os franceses. A Figura 1 mostra um cravo construído por Nicolas Blanchet (c.1660– 1731), que é hoje copiado por diversos construtores em todo o mundo.



Figura 1: Cravo construído por Nicolas Blanchet, primeira metade do séc. 18

Disponível em: <[https://mimo-international.com/MIMO/doc/IFD/OAI\\_CIMU\\_ALOES\\_1077952](https://mimo-international.com/MIMO/doc/IFD/OAI_CIMU_ALOES_1077952)> Acesso em 17/04/2020

Apesar da aparente semelhança com o piano, neste último as cordas são percutidas por martelos acionados pelas teclas. No cravo, cada tecla aciona um saltador, que, elevado, provoca o “beliscar” da corda por uma pequena palheta – o plectro -, fazendo-a soar, como mostrado nas Figuras 2 e 3. Isso faz com que o som do instrumento se aproxime muito mais do som da harpa ou do violão.

- 1) corda
- 2) eixo da lingueta
- 3) lingueta,
- 4) plectro
- 5) amortecedor

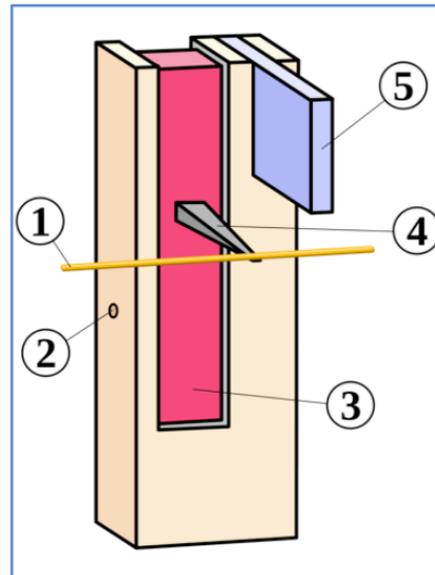


Figura 2: Parte superior de um saltador

Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Clavecin\\_sautereau.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Clavecin_sautereau.svg)> Acesso em 17/04/2020

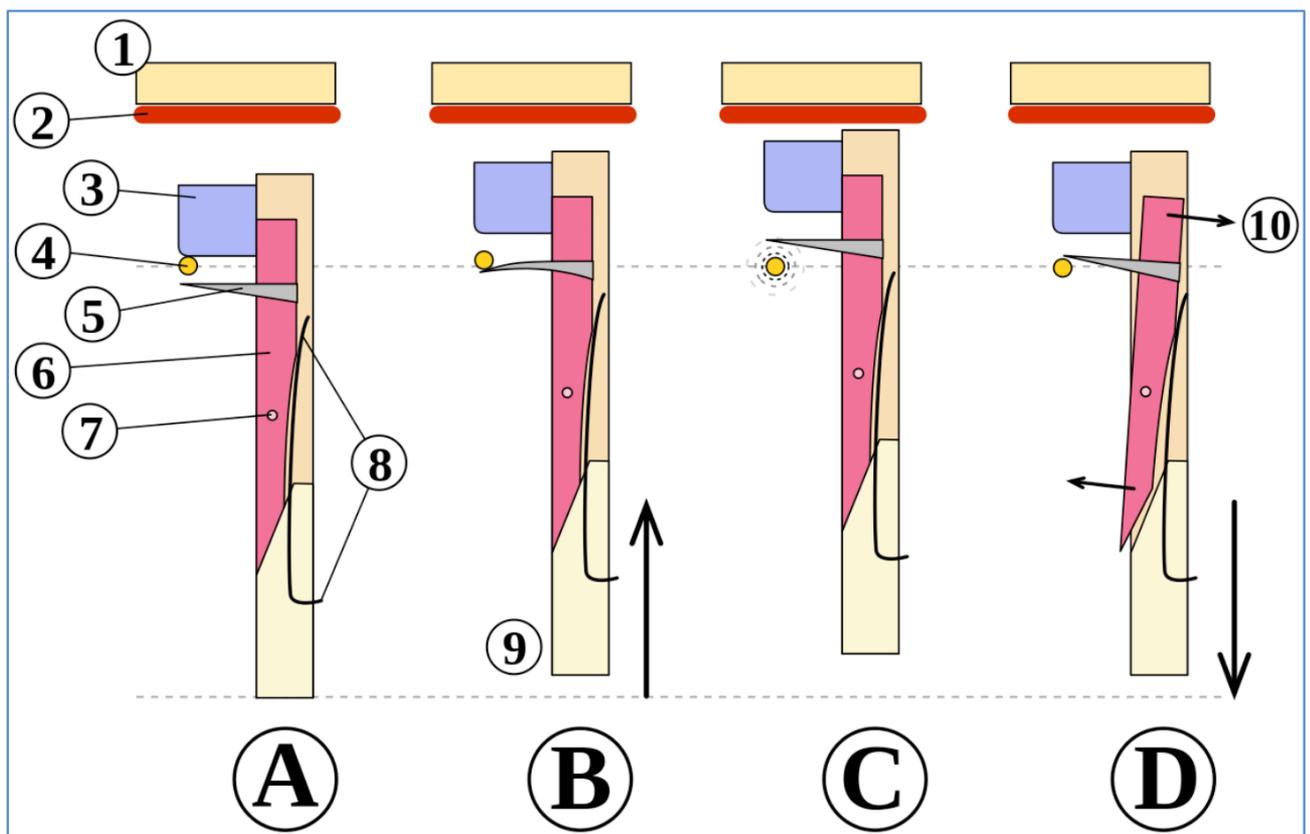


Figura 3: Funcionamento do saltador. A) Saltador na posição normal. O amortecedor está encostado à corda para evitar sua vibração. B) Quando uma tecla é pressionada, o saltador é levantado e o plectro toca a corda e começa a se dobrar. C) O plectro tange a corda, que emite uma vibração (som). O saltador atinge o trilho do saltador. D) Quando a mão do intérprete libera a tecla, o saltador cai de volta, sob a ação do próprio peso e o plectro se inclina para trás, para permitir que passe pela corda sem tocá-la. 1) trilho superior, 2) feltro, 3) amortecedor, 4) corda, 5) plectro, 6) lingueta, 7) eixo da lingueta, 8) mola, 9) saltador, 10) rotação da lingueta

Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Clavecin\\_sautereau.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Clavecin_sautereau.svg)> Acesso em 17/04/2020

Aqueles que redescobriram o cravo no início do século 20, entre eles Wanda Landowska (1879-1959), tentaram, com o auxílio de construtores de piano, “modernizar” o instrumento, o que provocou o surgimento de modelos cujo som é mais metálico e menos rico em harmônicos do que os antigos. Por achar que os cravos históricos possuíam algumas deficiências, Landowska colaborou com a fábrica de pianos Pleyel para desenvolver um instrumento – o Grand Modèle de Concert – estreado em 1912 (PALMER, 2007, s/p), o único modelo que utilizou em recitais e gravações pelo resto da vida (ARRUDA, 2017, p.146-7). Nesse modelo específico de cravo, seus plectros, ao invés de penas de corvo, eram de pedaços rígidos de couro, necessários para a atuação em um jogo de cordas mais resistente, com teclas mais pesadas e móvel robusto, em madeira natural. Desta forma o instrumento ficava cada vez mais parecido com um piano, como ilustra a figura 4.



Figura 4: Wanda Landowska e seu cravo “Grand Modèle de Concert”.

Disponível em: <[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/44/Wanda\\_Landowska\\_6.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/44/Wanda_Landowska_6.jpg)> Acesso em 16/04/2020

Apenas em meados do século 20 ocorreu um segundo renascimento do instrumento, período durante o qual construtores e pesquisadores, com a colaboração dos músicos,

começaram a restabelecer as práticas interpretativas do século 18 e anteriores, ressurgindo assim as sonoridades dos instrumentos da época e de regiões distintas da Europa.

Apesar do instrumento ter ainda uma presença tímida no panorama musical brasileiro, o cravo se faz notar em “terras Tupis” desde quando os jesuítas chegaram no século 16, utilizando-o em “cerimônias religiosas e eventos profanos em estabelecimentos da Companhia de Jesus no Brasil” (HOLLER, 2006, p.70).

## 2 | COMPOSITORES E SEUS INTÉRPRETES

Atualmente, o exercício de atividades musicais e pedagógicas ao cravo tem sido recorrente. Orquestras que buscam o repertório característico do século 18 e anteriores – com instrumentos apropriados para a linguagem musical do período – são cada vez mais comuns, mas ainda está se consolidando no território brasileiro. Ao compararmos a presença do instrumento no Brasil na terceira década do século 20 e atualmente, é perceptível sua trajetória ascendente em termos de inserção tanto em apresentações públicas, como também no ensino regular. Um registro deixado por Mário de Andrade (1893-1945) em 1933 demonstra sua insatisfação por não haver apresentações que incluam o cravo em São Paulo:

A maravilhosa obra prima de Bach foi certamente, como execução, o momento menos aceitável da noite. Principalmente a sonoridade do conjunto me pareceu um bocado áspera, é lamentável mais do que nunca a falta de um cravo em São Paulo. Francamente não sei o que fazem as nossas grandes emprêsas (*sic.*) comerciais de música, que ainda não possuem um cravo para alugar como fazem os pianos. O cravo está hoje num verdadeiro renascimento, devido aos esforços duma mulher genial, Wanda Landowska. Falla, Poulenc, e outros mais, têm escrito nestes últimos anos, peças importantes pra cravo e que ainda não podemos executar aqui unicamente por falta de instrumento, é o cúmulo. Apareça com o cravo que garanto que aparecem os cravistas (ANDRADE, 1976, p. 227).

A música em sua excelência possuía, antigamente, função importantíssima para sua população ao traduzir o reflexo de uma sociedade. Em qualquer domínio, a interação com os intérpretes foi, desde sempre, uma fonte de inspiração para os criadores. As parcerias entre cravistas e compositores contribuíram para ampliar o repertório do instrumento no Brasil.

O cravo ressurgiu no país, em tempos modernos, graças à atuação de Roberto de Regina (2016) que, além de grande músico, passou a fabricar os instrumentos a partir dos anos 1970. Roberto teve a oportunidade de conversar com Heitor Villa-Lobos (1887-1959) e afirma que ele detestava o cravo, o que lamenta, pois considera que o compositor das inspiradas obras para violão, cujo som é também produzido por cordas pinçadas, poderia ter legado ao instrumento páginas que teríamos hoje a felicidade de tocar. É compreensível a ojeriza de Villa-Lobos, pois, naquele momento, o paradigma era o cravo Pleyel – de som desagradavelmente metálico –, que se ouvia nas magníficas gravações

realizadas por Wanda Landowska.

A conversa entre compositores e intérpretes tem o segundo capítulo protagonizado por Helena Jank que, desde que retornou ao país, no início dos anos 1970, esteve envolvida com os compositores brasileiros (GATTI, 2014, p.121). Participou da organização do Curso-Festival de Interpretação Cravística, realizado no MASP em 1975, uma iniciativa de Maria Lúcia Nogueira (1949-2007). O maestro Walter Lourenção (1929), responsável pela direção artística, encomendou obras a compositores brasileiros para apresentações nos concertos do festival. Nasceram, então, a *Sonata para Cravo* de Osvaldo Lacerda (1927-2011), a *Suíte à Antiga* de Sousa Lima (1898-1982) e o *Mapa Rítmico* de Almeida Prado (1943-2010). A colaboração entre Helena Jank e Almeida Prado, amigos e ambos professores da UNICAMP, não parou ali, e a *Suíte Häendelphonia* seria escrita em 1991. A proximidade com o compositor explica a escrita tão idiomática para o cravo.

Seguindo os passos da mestra, a autora deste artigo convocou os compositores colegas da UNIRIO a escreverem obras para o *CD O Cravo Brasileiro*, gravado em 1998, o primeiro integralmente dedicado à produção brasileira contemporânea (LANZELOTTE, 1998). Foram então escritas as obras de H. Dawid Korenchender (1948), Antônio Guerreiro (1949-2019), Ernani Aguiar (1950) e Caio Senna (1959). A iniciativa impulsionou ainda as obras de Henrique de Curitiba (1934-2008), Marisa Rezende (1944) e Ronaldo Miranda (1948).

A parceria entre a cravista Beatriz Pavan e o compositor Cristiano Melli (1980) motivou a escrita de novas peças, assim como a da cravista Guilhermina de Moraes com o compositor Alfredo Votta (1980).

O coautor deste artigo seguiu outra direção, ao demonstrar interesse em obras brasileiras de caráter composicional voltado ao “inusitado”. Realizou estreias de peças de estilo não habitual, o que propiciou a reflexão sobre aspectos de natureza prática e contribuiu para reduzir o distanciamento entre o repertório contemporâneo para cravo, os cravistas de um modo geral e público ouvinte. Debruçou-se sobre a *Micro I (Melodia)* de Azael Neto (1986), de caráter impressionista, e sobre as duas obras de autoria de Claudio Santoro (1919-1989): *Mutationen I*, para cravo e fita magnética, de escrita dodecafônica e estilo *non mesuré*, e *6 Stücke für Cembalo (Hommage à Couperin)*, peças atonais-livres inspiradas em texturas clavecinísticas tradicionais do século 18 ou anterior. Dedicou-se também ao *Livro de Macunaíma* de Almeida Prado (1943-2010), peça que sugere imagens das florestas brasileiras. Repertórios como esses, pouco tocados e nunca gravados, exploram facetas inusitadas e ampliam as possibilidades do instrumento, sobretudo quando se utiliza recursos eletroacústicos.

### 3 | O CRAVO NA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

Para além da produção clássica, diversas experiências aproximaram o cravo da música popular brasileira.

A autora deste artigo testou o uso do cravo no gênero choro pela primeira vez em 1991, no âmbito do Projeto Aquarius, patrocinado pelo jornal O Globo, em quem tocou Pixinguinha (1897-1973) ao lado de Mauro Senise. Percebeu que o instrumento se adaptava bem ao gênero, ao possibilitar o acompanhamento ao mesmo tempo rítmico e harmônico, à maneira de um cavaquinho. A duradoura parceria com o músico se traduziu em diversos espetáculos e na gravação de um DVD, em que registraram a *Atrevidinha*, de autoria de Ernesto Nazareth (1863-1934). Outras peças deste compositor se adaptam perfeitamente ao cravo, o que levou a autora a gravar o CD *Nazareth* (LANZELOTTE, 2008). O próprio compositor havia sugerido, em algumas obras, que o piano deveria soar como o cavaquinho, em *Apanhei-te cavaquinho*, ou como o violão, no *Tenebroso*, também instrumentos de cordas pinçadas, como o cravo.

Na mesma linha, Marcelo Fagerlande gravou em 2001 o CD *Bach e Pixinguinha* ao lado de Mário Sève na flauta transversal, flautim, saxofone alto e tenor. O álbum une *invenções* em duas e três vozes, partes de *cantatas*, *suite* e *fantasia* do grande mestre do contraponto, J. S. Bach (1685-1750) ao estilo recriado “à brasileira” por Pixinguinha.

Em 2007 o cravista Antônio Carlos de Magalhães grava um CD intitulado *O Cravo e a Rosa*, no qual o compositor havia selecionado obras da Música Popular Brasileira que possuísem títulos que utilizassem as palavras “cravo” e/ou “rosa” em suas construções, além de alguns prelúdios do primeiro volume do “Cravo Bem Temperado” de J. S. Bach.

Muito antes de se dedicar à sua tese de doutorado (2014), Patrícia Gatti gravou os CDs *Mexericos da Rabeca* e *Duo Bem Temperado* com José Eduardo Gramani (1944-1998) e *O Cravo e a Rosa* com Ricardo Matsuda (1965). Dessas produções resultaram novos repertórios para o instrumento, incluindo peças características de danças de diversas regiões brasileiras, transcrições de músicas conhecidas do repertório da MPB para cravo solo e duo de cravo com violas brasileiras com peças de repertório clássico interpretado na viola brasileira.

### 4 | PESQUISAS E FUTURO

Em relação a pesquisas que envolviam composições brasileiras para cravo há dez anos, de acordo com Pavan (2009, p.23) “alguns poucos [estudos] foram encontrados, a exemplo da dissertação de Rita Taddei que versa sobre a Häendelphonia, de Almeida Prado, para cravo solo (2007)”. O interesse de Carlo Arruda por abordar obras de cunho “inusitado” lhe rendeu uma dissertação (2012) abordando seis peças para cravo de Claudio Santoro (1919-1989), além de buscar referências para interpretar obras eletroacústicas

escritas por compositores brasileiros (incluindo Claudio Santoro) em sua tese de doutorado (2017). Patrícia Gatti desenvolveu uma tese de doutorado (2014) intitulada *Cravo caboclo* que, dentre alguns aspectos pesquisados, destaca-se a discreta presença do instrumento em gêneros da cultura *POP* que envolvem o Rock, Jovem Guarda, Tropicalismo, Bossa Nova, MPB, entre outros.

O que se pode observar é que, nos últimos dez anos, houve um crescimento relativo à pesquisa e procura por obras brasileiras para cravo. Um panorama das atividades relacionadas ao cravo, tanto do ponto de vista composicional, como organológico e de performance foi traçado por Edmundo Hora (2015). Além das pesquisas envolvendo o cravo na música popular brasileira e de caráter livre, também há estudos que envolvem o cravo na cultura popular do nordeste, como o Movimento Armorial, pesquisa realizada por Maria Aida Barroso. Ladson Matos empreende pesquisa e transcrição para cravo de obras orquestrais com características do regionalismo nordestino, tendo realizado até o presente momento duas transcrições: Mourão (Guerra Peixe/ Clovis Pereira) e Aboio (Cussy de Almeida). Ambos os trabalhos estão ainda em andamento – além de pesquisas que envolvem a *seconda pratica* e elementos da Bossa Nova (em realização por Henrique Cantalogo Couto).

Para concluir, deixamos registrada uma lista de obras de quase cinquenta compositores e suas peças escritas para o cravo solo no Brasil. Vale ressaltar que não é a primeira, porém, um pouco mais atualizada. Tentativas de listar compositores e obras para o instrumento no Brasil já nos circundam há vinte anos. De acordo com Hora (2015): “As coletas, iniciadas por Rose Ana Carvalho em 1999 para sua monografia intitulada: *Repertório cravístico de compositores brasileiros a partir da década de 80*, conta com significativo número de obras e pode ser considerado o primeiro catálogo consistente de obras”. Em 2009, Beatriz Pavan escreve o trabalho *O cravo na música de câmara brasileira*. Trabalho esse que busca, por meio de listagem, apontar os compositores e obras feitas para cravo, além de formações camerísticas em conjunto com o instrumento. Muitas dessas partituras estão disponíveis através do portal MUSICA BRASILIS (2020).

Martin Elste (apud ARRUDA 2012, p. 24) em 1994, ao comentar sobre obras escritas para cravo no século 20, afirmou que “desde 1892, ano referente à primeira composição moderna para cravo, quase cinco mil composições foram feitas utilizando o cravo como meio de som, entre eles 1500 são composições solo”. Quem sabe um dia chegaremos nesses números aqui no Brasil?

## AGRADECIMENTOS

Aos pioneiros Roberto de Regina e Helena Jank, graças a quem somos hoje cravistas. Aos colegas Beatriz Pavan, Edmundo Hora, Eduardo Antonello, Henrique Cantalogo Couto, Ladson Matos, Mário Trilha, Nivia Zumpano, Patrícia Gatti, Pedro Ribeiro Cardoso, Silvia Berg e Daniel Oliveira pelas contribuições. A Marcelo Fagerlande pelo convite para a participação na XV Semana do Cravo (FAGERLANDE, 2019).

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. **Música doce música**. São Paulo/Brasília: Livraria Martins Editora, 1976.

ARRUDA, C. V. R. **Cravos cópias históricas em diálogo com Mutationen I de Claudio Santoro**. 2017. 365f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017.

\_\_\_\_\_. **6 Stücke für Cembalo de Claudio Santoro: Um estudo a partir do estilo do compositor, e da inspiração e obras cravísticas tradicionais**. 2012. 174f. Dissertação (Mestrado em Práticas Interpretativas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CARVALHO, Rose Ana. **Repertório Cravístico de compositores brasileiros a partir da década de 80**. Monografia. (Especialização). Universidade Estadual de Maringá. 1999.

ELSTE, M. **Kompositionen für Nostalgische Musikmaschinen. Das Cembalo in der Musik des 20. Jahrhunderts**. Berlim: 1994. Disponível em: <[https://www.simpk.de/en/uploads/03-forschung-jahrbuch/SIM-Jb\\_1994-13.pdf](https://www.simpk.de/en/uploads/03-forschung-jahrbuch/SIM-Jb_1994-13.pdf)> (Acesso em: 15/04/2020)

FAGERLANDE, M. **XV Semana do Cravo**. Anais.180f. Marcelo Fagerlande (Ed.). Rio de Janeiro: UFRJ. Escola de Música, 2019. Disponível em:

<<https://musica.ufrj.br/images/pdf/anais15semanacravo.pdf#view=fitH>> Acesso em 17/04/2020

GATTI, P. **Cravo caboclo: uma reflexão sobre o cravo e sua abordagem na música brasileira popular – dois estudos de caso**. 2014. 281f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

HOLLER, M. **A história de Cantares de Sion na terra dos brasis: a música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa (1549-1759)**. 2006. 949f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

HORA, E. P. **Diálogos e interseções cravísticas na vida musical brasileira atual**. In: Rocha, Edite (Org.). *Semana do Cravo da UFMG*. 1ed. Belo Horizonte: Minas de Som, UFMG, 2015, v. X, p. 13-28.

LANZELOTTE, R. **O Cravo Brasileiro**. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <<http://open.spotify.com/album/1Eyt4LiXEcBfUg8Xf4HeC6>>

LANZELOTTE, R. **Nazareth**. Biscoito Fino, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/1gnfp5TZrE0eupxDDCVu6V>>

LO, C. **Endangered species. The Harpsichord and its new repertoire since 1960**. 2004. 209f. Thesis (Doctor of Music), The University of Leeds School of Music, Leeds, 2004.

MUSICA BRASILIS. Disponível em: <<http://www.musicabrasilis.org.br/>>. (Acesso em: 17/04/2020).

PALMER, L. Landowska, Wanda (1879-1959). In: **The Harpsichord and the clavichord: An encyclopedia**. New York: Routledge, 2007.

PAVAN, B. C. **O cravo na música de câmara contemporânea brasileira**. 76f. Dissertação de Mestrado.

Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2721>>. (Acesso em 15/04/2020).

PEREIRA, M. **Cravo**. In: MUSICA BRASILIS. 2011 Disponível em: <<https://musicabrasilis.org.br/instrumentos/cravo>>. (Acesso em 17/04/2020)

REGINA, R. de. **Roberto de Regina, vida e obra, ou Memórias de um Sargento de Malícias**. Ed. Artes & Textos, Curitiba, 2016.

## ANEXO

Relação de obras escritas para cravo-solo por compositores brasileiros - lista não exaustiva, ordenada cronologicamente pela data de nascimento do autor.

Compositor	Obra
Francisco Mignone (1897-1986)	Imitando cravo ou espineta (1951)
Souza Lima (1898 – 1982)	<i>Suite à Antiga</i> (1975)
Claudio Santoro (1919-1989)	<i>Mutationen</i> I para cravo e fita magnética (1968) 6 Prelúdios (Homenagem a Couperin) (1977)
Oswaldo Lacerda (1927-2011)	Sonata (1975)
Edino Krieger (1928)	Momentos (2002)
Ernst Mahle (1929)	Prelúdio, Fuga e <i>Toccata</i> (1969)
Edmundo Villani-Côrtes (1930)	Frevo (2018)
Maria Penalva (1931)	Prosopopéia (1986)
Henrique de Curitiba (1934-2008)	Abertura, Sarabanda, Final (1994)
Mario Ficarelli (1935-2014)	<i>Suite</i> para cravo (2004)
Raul do Valle (1936)	Rupturas (1977)
Willy Correa de Oliveira (1938)	Claviharpsicravocembalochord (1974)
Norberto Macedo (1939-2011)	<i>Suite</i> para Rosana (1992)
Ricardo Tacuchian (1939)	Cravo e Canela (2018)
Almeida Prado (1943-2010)	<i>Suite</i> Haendelphonia (1991) Memória Sonora (2004) Livro de Macunaíma (2005)
José Eduardo Gramani (1944-1998)	Alemãde (1996) Minueto senza trio (1996) Craião (1996/7) Gotejando (1997) Guará (1997)
Marisa Rezende (1944)	Elos (1998)
Calimério Soares (1944-2011)	Cravocembalada (1980) <i>Toccata</i> de Roça (1982)
José Wilson Malheiros (1945)	Sonata Uainambi Lundu na cuia
Ronaldo Miranda (1948)	Variações Asórovarc (2002)
H. Dawid Korenchender (1948)	Goldberg Delirium (1999)
Nestor de Hollanda Cavalcanti (1949)	<i>Toccata</i> in Solfa (2015)
Antonio Guerreiro (1949-2019)	<i>Suite</i> (1998)
Ernani Aguiar (1950)	Peças de Ocasão (1994)
Amaral Vieira (1952)	Sarabanda (1975) Preâmbulo (2003)

Marco Ferrari (1952)	O medo do Goleiro diante do Pênalti
Harry Crowl (1958)	Por entre montanhas e mares (1994)
Silvia Berg (1958)	<i>Three pieces for Harpsichord</i> (2007) I - <i>Some few words</i> II - <i>About Remebering</i> III - <i>Rhymes Dance</i>
Caio Senna (1959)	Convulsões Delicadas (1997) Três Fragmentos para Rosana (2000)
Randolf Miguel (1961)	Reminiscências (1998)
Liduíno Pitombeira (1962)	<i>Five two-voice inventions</i> (1994) Suite Russana (1997)
Ricardo Matsuda (1965)	Uma valsa nas estrelas (2007)
Eduardo de Carvalho Ribeiro	Fantasia Cromática (1985)
Arnaldo Freire (1968)	A Floresta de Beatriz – Suite Op.53
Dimitri Cervo (1968)	Pequena <i>Suite</i> Brasileira (1999)
Sergio Igor Chnee (1968)	Pequena Fantasia Japonesa para cravo (1998)
Mário Trilha (1969)	Sarabanda (1994)
Alexandre Schubert (1970)	Micropeças (2003)
Rafael Nassif	Giga (1984) Duas peças para cravo (2000)
Sérgio Roberto de Oliveira (1970-2017)	<i>Suite</i> para cravo
Cristiano Melli (1980)	Passacalha (2005) <i>Preambulum</i> , Chacona e Fantasia (2006) Variações sobre o sujeito da Fuga 201V (2007)
Alfredo Votta (1980)	Livro de Flores op. 56 para Cravo Solo (2008) I – <i>Calendula arvenis</i> II – <i>Tulipa pulchella</i> III – <i>Viola arvensis</i> IV – <i>Bellis perennis</i>
Eduardo Tagliatti (1982-2010)	Berimbau (2004) Prelúdio para Cravo (2004)
Daniel Oliveira (1984)	Pequena abertura (Bm) – Lento (2009) Dueto para cravo (Gm) (2009) Variações (Ein feste Burg Ist Unser Gott) (C) (2013) Fuga a 3 vozes (C#) – Allegro (2016) Fugato a 3 vozes (F) – Presto (2016) Invenção a 3 vozes - Bbm - Tempo Justo (2017) Fugato a 3 vozes (C) – Allegro (2018) Fuga a 4 vozes (Gm) – Moderato (2018) Pequena peça para 2 vozes (F#) (2019) Pequena peça a 3 vozes (E) - Allegro brioso (2019) Fantasia e fugato (C#m) – Moderato – Vivo (2020) Sonata para cravo (Fm) – Vivo, Adagio, Allegro e Fuga (2020) Pequena peça a 3 vozes (E) – Allegro brioso (2020) Pequena peça para 2 vozes (F#) (2020)
Azael Neto (1986)	Micro I (Melodia) (2015)
Eduardo Antonello (1987)	Prelúdio em dó maior (2011) Sonata Nº 1 em ré maior para cravo (2016) Sonata Nº 2 em ré maior para cravo ou órgão (2018)
Pedro Ribeiro Cardoso (1990)	Sonata Ibérica (2017)
Henrique Cantalogo (1991)	Choro Lúdico (2011) <i>Suite</i> Bachiana em Sol (2013) Um canto (2014)
Carlos Agnes (???)	Divertimento para cravo (???)

## DESENHO DE MEMÓRIA NA DEFICIÊNCIA VISUAL

Data de aceite: 01/07/2020

Ivan Vale de Sousa

**RESUMO:** O desenho de memória, neste capítulo, realizado por alunos com deficiência visual representa o foco desta discussão. Nesse sentido, os objetivos que dão forma a este texto são: compreender como os deficientes visuais representam seus desenhos de memória, discutir a importância da arte memorialística nas experiências dos sujeitos, realizar práticas com desenho de memória com deficientes visuais e analisar os traçados feitos à luz das esferas artísticas, investigando as competências e as limitações dos sujeitos envolvidos na experimentação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenho. Memória. Deficiência visual. Experiências.

### 1 | INTRODUÇÃO

A educação em Arte pressupõe o envolvimento de fatores como as vivências e a realidade dos envolvidos no processo, articulando conhecimento e experiências

1. Utilizo neste capítulo os termos **deficientes visuais**, **limitação visual** e **invisuais** para me referir tão-somente às pessoas com cegueira.

de aprender e enaltecendo as habilidades necessárias ao fazer artístico: aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer.

Considerar o conhecimento de mundo do aluno e ampliar sua visão constitui-se como características de uma educação com base nos preceitos de valorização da cultura, da cidadania e das ações humanitárias, uma vez que a atividade artística se refaz nas práticas societárias como bens culturais, identitários, individuais e coletivos.

A complexidade de educar em Arte as pessoas com deficiência visual<sup>1</sup> considera as experiências de aprender a criar, articulando o conhecimento à prática, da imaginação à sensibilidade, das possibilidades interventivas à produção e da contextualização do saber, guardando as experiências acumuladas no passado e perpetuando as tradições.

Nessa perspectiva, o estudo sobre as visualidades com sujeitos limitados visualmente parte da proposta e análise de desenhos de memória como recurso de compreensão das possíveis intervenções no ensino de Arte em uma proposta reflexiva no fazer/vivenciar as poéticas visuais na

cidadania escolar e artística desses sujeitos.

## 2 | ENSINO DE ARTE E DESENHO DE MEMÓRIA NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

Em meio às discussões sobre deficiência visual, alguns estigmas são comuns, um deles é a preocupação em utilizar os termos a fim de que eles não soem pejorativamente, tampouco reflitam ou marquem preconceitos. Nesse sentido, algumas pessoas preferem a utilização do termo *deficiente visual* à palavra *cego*. Entretanto, o conceito de deficiência visual é mais abrangente, uma vez que não contempla somente a cegueira como também a baixa visão (visão subnormal). Embora existam aqueles que acreditam ser pejorativo e preconceituoso o termo *cego*, no presente trabalho não compartilha dessa concepção.

As poéticas visuais representam uma grande incógnita para as pessoas com limitação visual, por isso, propor uma educação em Arte com esses sujeitos significa se debruçar sobre os desafios, questionamentos e possibilidades. Sabe-se que a arte é criação humana e se materializa na promoção das formas tradicionais e culturais em que o homem se propõe investigar, visto que é por meio da linguagem que o sujeito se constitui.

Para Jiménez (2011), a união de imaginação e realidade pressupõe a criação de imagens, ideias, impressões e atitudes que estão de acordo com o estado de espírito que é gerado por essa relação. Nesse sentido, os sentimentos criam um dispositivo apropriado ou não apropriado para o aprendizado e o desenvolvimento de certo tipo de pensamento e, nesse caso, o desenho de memória.

A análise do desenho de memória reflete sobre o emocional de seus idealizadores. Essa técnica para os invisuais revela contextos vivenciais que, muitas vezes, podem ser omitidos na produção oral ou textual, enriquece as percepções acerca do entendimento intelectual e do campo emocional, transformando-se em outras histórias, servindo como base de abertura para reflexões interventivas em qualquer área do conhecimento.

Ressignificar o desenho como uma das vertentes das Artes Visuais às pessoas cegas pressupõe ampliar o olhar sobre o exercício de memória capaz de transpor a uma relação de simbiose entre a imaginação, a fantasia e a construção de realidades, já que isso lhes possibilita a comunicação de maneira diversa, conectando pessoas, lugares, contextos, saberes e épocas.

Conforme Brasil (2001), as Artes Visuais além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial) incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modalidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). Cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular e em várias

possibilidades de combinações entre imagens, por intermediário das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras.

A construção e o fortalecimento da identidade têm relação com a memória, uma vez que o ato de lembrar determina ao indivíduo o resgate de valores e a transmissão de experiências em um determinado grupo social.

Utilizar o desenho como exercício de memória com pessoas cegas implica compreender de que forma a memória preserva fatos e ações vivenciados. Vale ressaltar que a deficiência visual classifica-se em visão subnormal (baixa visão) e cegueira. Esta por sua vez, pode ser denominada adventícia e congênita. A primeira incidência visual pode ser manifestada de forma repentina ou por enfermidades, enquanto a segunda, compreende à fase do nascimento ou ocasionada nos primeiros anos de vida.

O desenho de memória para as pessoas com cegueira representa um exercício etnográfico, ou seja, um registro descritivo das lembranças experienciais e de resgate histórico, além de apontar por quais caminhos o professor deve seguir na proposição de atividades que levem em consideração a participação dos sujeitos.

Para compreender a pessoa com deficiência visual e sua maneira de relacionar-se no mundo que a cerca, há sempre a considerar sua estrutura perceptual e cognitiva, que exprime ao mesmo tempo sua generalidade e especificidade (o conteúdo e a forma, e a dialética entre ambas). O ponto de partida é, pois, saber de sua **experiência perceptiva**. (MASINI, 2007, p. 23, grifos meus)

Considerar a experiência perceptiva da pessoa com limitação visual subjaz oferecer as condições necessárias para que ela se desenvolva como as outras, como também ter acesso à informação (conhecimento), ao convívio social, à construção crítica de sua personalidade e ao exercício pleno da cidadania.

Se o desenho compartilha as fases da evolução da percepção e da imagem mental, como trabalhar as Artes Visuais e removerá-los com os sujeitos limitados visualmente? É possível? Para responder tais questionamentos, devem-se considerar alguns fatores: para a pessoa com cegueira congênita, deve-se lançar olhares acerca das informações, manipulações de objetos, mapeamentos dos ambientes e dos estímulos sensorio-motores oferecidos durante o processo formativo e educacional do ser congênito. Já para aquele com cegueira adventícia, considera-se o tempo da incidência visual como também o período de vivência como um ser vidente (aquele que ainda consegue enxergar). Vale ressaltar, ainda, que em relação à apropriação do desenho enquanto visualidade poética para o cego congênito é uma discussão que merece a realização de outras reflexões.

O desenho para os sujeitos cegos caracteriza-se como traços em formas de garatujas, ou seja, desenho por assimilação e com grandes significados, merecendo uma atenção especial, podendo ser um veículo de autoexpressão ou como desenvolvimento da representatividade das práticas sociais desses indivíduos. Embora a arte de desenhar constitua-se como uma atividade efêmera, nela são revelados traços emocionais e

vivenciais de seus criadores.

Quando o indivíduo é acometido pela incidência visual nem sempre é fácil auxiliá-lo nas atividades cotidianas, muitos agem de forma errônea, compreendendo que auxiliar traduz-se em fazer todas as coisas por ele, enquanto que o conhecimento acerca da causa fortalece a busca pelos mecanismos de independência e autonomia do sujeito, por isso é importante compreender as fases vivenciadas a partir da incidência visual e das atitudes do sujeito acometido.

**Fase de torpor:** fase da negação do problema; pode durar momentos, semanas ou meses; **fase de saudade da figura perdida:** refere-se à fase em que há uma busca incessante de tratamentos para recuperação da visão; **fase de desorganização;** refere-se à fase de maior expressão de sentimentos de raiva, busca de culpados e depressão; **fase de reorganização/ aceitação:** refere-se ao momento de aceitação da perda visual e maior envolvimento com o processo de reabilitação. (ARRUDA; MONTILHA, 2007 apud SOUSA, 2012, p. 22, grifos meus)

Nessa nova fase em que o deficiente adventício se encontra tudo será traduzido de maneira nova e desafiadora, por isso, é importante possibilitar-lhe a conquista de forma gradativa da autoestima, reconstruindo-se como ser independente na continuação de conquistas enquanto ser humano, adaptando-se às novas formas peculiares de aprender e perceber as coisas.

A educação em Arte na concepção dos invisuais precisa ultrapassar o caráter atrelado à teoria da livre-expressão ou da corrente espontaneísta da Arte-Educação. Na contemporaneidade o ensino de Arte deve ser contextualizado, levando em consideração a realidade dos sujeitos, sendo indispensável ao professor mobilizar competências e aprimorar habilidades de modo que a escola seja um ambiente propício ao processo de criação, reflexão, questionamentos, respostas e transformações.

Para Magalhães (2002), os cegos, apesar do grande sofrimento que lhes causa a ausência de imagens externas, são obrigados a conviver com o seu imaginário de uma forma rica e intensa. A partir desta experiência, estas pessoas passam a ver muito mais do que nós, videntes, possamos imaginar e, a partir deste fato, passamos a ser cegos diante deste rico mundo de imagens que para eles é cotidiano, o da percepção.

O objetivo desta discussão não é adjetivar as pessoas cegas como seres sobrenaturais ou similares, mas, propor reflexões sobre o ensino de Arte em uma proposta de adaptações às necessidades educacionais desses sujeitos. As linguagens artísticas nessa concepção devem estar vinculadas ao modo efetivo, à liberdade dos processos cognitivos e à capacidade de convivência e da expressão, contribuindo para o processo maturativo das pessoas acometidas pela cegueira.

Sabe-se que as formas, os contornos e os volumes são características do desenho como também das esculturas. Investigar o pensamento do sujeito com limitação visual significa oferecer-lhe as condições de aprender pela experiência, aprender a fazer, propor-se aos desafios e refletir sobre as possibilidades de construção e dos mecanismos de

aprendizagem. A escultura é uma excelente ferramenta de construção de saberes, porque possibilita a formulação de conceitos, uma vez que o contato com a obra promove diálogos entre o aprender e o fazer, pressupondo a origem de questionamentos e o confronto entre as diferentes concepções acerca de uma mesma estética.

Educar em Arte favorece o conhecimento diversificado em uma estética de possibilidades com práticas docentes adaptadas às necessidades estudantis. Para mediar o conhecimento é necessário sabê-lo e em Arte isso não se distancia. Ao propor atividades desafiadoras, como é o caso do desenho de memória para sujeitos cegos, entende-se que o professor assume a função de investigador das possibilidades interventivas capazes de mobilizar o desenvolvimento de habilidades, aptidões estéticas e culturais.

A Arte na função de disciplina contribui e cria novas estratégias de aprendizagens sob o enfoque cognitivo capaz de gerar conhecimento através de suas funções artísticas atribuídas ao ensino no currículo escolar como “função terapêutica libertadora das emoções; outras, ainda apontam a necessidade da arte para impulsionar o desenvolvimento do pensamento criativo; outros acham que a arte ajuda a compreender melhor as disciplinas acadêmicas” (JIMÉNEZ, 2011, p. 69).

Em uma proposta de valorização das vivências a Arte não é concebida segundo esta discussão como um processo de cura, autoajuda ou com funções terapêuticas, porém com enfoque cognitivo para aprender a compreender outras formas de conhecimentos sociais e culturais, considerando a experiência de vida dos sujeitos para gerar novas relações e formas de aprender a aprender.

A Arte como experiência humana além das funções geradoras de conhecimentos, das diversificadas formas de criação e interpretação possibilita o autoconhecimento e o relacionamento com outras experiências de aprendizado.

A relação entre o mundo pessoal e social está intimamente ligada às questões educacionais e culturais, se partirmos da premissa de que a educação é promotora de direitos civis, de exercício e práticas cidadãs e da cultura enquanto veículo de conhecimento de tradições que se perpetuam, perceberemos a grandeza do conhecimento. Todavia, vale ressaltar que a educação é o centro e pode estar repleta de valores os quais são os pilares orientadores da sociedade.

Conforme Jiménez (2011), a arte favorece o autoconhecimento e estimula um estado de espírito capaz de mobilizar a energia e o desenvolvimento de processos cognitivos flexíveis, de certa confiança para movimentar-se dentro da instabilidade, da incerteza, do provisório, do efêmero, do polissêmico, do emergente ou com fluxos descontínuos, cuja lógica não se encontra na sequência, mas na simultaneidade ou na desordem e complexidade, então ela pode representar um papel fundamental no currículo de uma escola de educação básica que deseje contribuir para gerar novas estratégias de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer.

As estratégias de aprendizagem em Arte para sujeitos com limitação visual perpassam

pelas mesmas habilidades da educação regular. Pensar no ensino de Arte na Educação Básica na concepção de práticas inclusivas significa possibilitar o direito à educação integrada às políticas culturais. Assim os estudos das visualidades para esses sujeitos pressupõem alimentar a imaginação criadora, refletir sobre a realidade tendo por base as referências e as informações destinadas à construção de repertório.

Para que a criação de poéticas pelo educando em reflexão possa ser avaliada é fundamental a oferta das mais diversificadas informações acerca de um mesmo objeto ou, ainda, diferentes concepções sobre uma mesma temática. Essa riqueza de detalhes permite a produção do conhecimento criando uma relação entre a imaginação e a realidade.

O conhecimento não tem por base apenas a linguagem verbal ou hipóteses, por isso é fundamental associá-lo às vivências do aluno com cegueira. A convivência, a socialização e a interação são significativas para que este tenha oportunidade de confrontar suas ideias, formular seus conceitos, organizar seu pensamento e tirar suas conclusões. (SOUSA, 2012, p. 23)

O histórico do ensino de Arte no Brasil sempre representou a abertura de caminhos em meio aos grandes desafios dessa disciplina enquanto promotora de reflexão e de formação. Para os invisuais desbravar novos territórios, projetar novos percursos, investigar novas metodologias e acolher estratégias inovadoras de aprendizagens significa tornar o processo de formação em Arte uma experiência carregada de significados, pois a vivência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

### **3 | AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E OS SUJEITOS DEFICIENTES VISUAIS**

A proposta sobre visualidades com sujeitos cegos realizou-se em 2007 na Unidade Educacional Especializada em Deficiência Visual Jonas Pereira de Melo, sediada na cidade de Parauapebas, estado do Pará, referência no Atendimento Educacional Especializado – AEE no município sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas.

Com o objetivo de compreender as vivências desses sujeitos na perspectiva de um ensino de Arte, propus uma experiência com a utilização do desenho de memória, posteriormente, dando formas, volumes e contornos acerca dos diferentes conceitos construídos sobre as poéticas visuais da memória, assim como podiam ser investigadas e trabalhadas as possibilidades de estudos estéticos com o público em análise.

Na vertente de uma proposta artística enquanto interação social e valorização dos fazeres pessoais e coletivos buscou-se compreender qual o conceito de arte se aplicaria de forma plausível à proposta em questão. Assim, em uma perspectiva de arte como experiência social, entendemos que a “arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas” (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Nessa abordagem participaram da proposta quatro alunos, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino com idade entre 25 a 31 anos. O trabalho teve como tempo de realização o prazo de dois meses, vale ressaltar que alguns desses alunos são cegos adventícios, logo, já tinham experiências visuais. A proposta dividiu-se em seis etapas, conforme apresentadas a seguir.

A primeira fase partiu do convite aos quatro alunos, assim como a explicação da proposta e dos objetivos e como essas vivências poderiam ser retratadas através do desenho de memória. Dialogamos sobre a importância do trabalho para o estudo das poéticas visuais e para a vida pessoal de cada participante.

A elaboração de mapas mentais foi desenvolvida na segunda etapa, na qual cada participante criou um desenho sobre alguma vivência, para isso receberam uma cartolina e um lápis. Os desenhos criados assemelhavam-se aos traços em formas de garatujas, mas com significados cognitivos e emocionais, representando a vivência do aluno-artista. Na sequência discutimos sobre as propostas da criação de cada desenho, o que se pretendia retratar a partir dos traços transpostos ao papel, quais as representações e os nomes receberiam as futuras obras.

Na terceira etapa os desenhos (traços) foram adaptados por mim, proponente da experiência, ou seja, contornados com barbantes para que pudessem perceber as formas criadas e compreendessem como o pensamento coordenava as ações. Durante a análise dos desenhos por seus autores, perceberam que o pensamento se organizava e se enriquecia a partir dos estímulos recebidos.

Na quarta etapa, iniciamos um trabalho de motricidade fina, a qual consistia em amassar e, posteriormente, rasgar jornais em pequenos pedaços, essa ação durou duas semanas. O objetivo era dar forma aos desenhos, assemelhando-os a esculturas transpostas as telas visuais. Na quinta fase, tivemos início ao trabalho de colagem, percepção tátil, com os pedaços de jornais sobre os desenhos, a intenção era preenchê-los, criando uma textura com diferentes ondulações, para posteriormente ser apreciada por outros colegas invisuais. Esta etapa foi realizada de maneira individual.

Na sexta etapa tivemos a aplicação das cores. Mas como trabalhar cores com pessoas cegas? A cor quente e fria trabalha-se por assimilação, esclarecendo que essa traz a ideia de tranquilidade, enquanto aquela transmite a essência de agitação, vivacidade. O professor de Arte poderá fazer sempre assimilações para que o aluno busque referências vivenciais sobre a importância das cores para as linguagens artísticas. Para o sujeito com cegueira adventícia, pode-se investigar mais um pouco, se considerarmos o tempo incidência visual, fazendo um resgate sobre a noção de cores, como por exemplo, o verde lembra as folhas das árvores, a cor branca lembra o leite, etc., enquanto para o cego congênito o trabalho se faz através de informações, uma vez que as cores não são percebidas pela visão. O uso das cores com cegos congênitos é uma questão que merece ser investigada sob diferentes concepções.

#### 4 | GALERIA DE ARTE: O ARTISTA SOU EU

Como resultado da intervenção os trabalhos foram expostos no **I Fest Art Unidade** (Festival Artístico da Unidade) no qual a comunidade escolar e a família prestigiaram as produções artísticas. Além da exposição das telas dos alunos, aconteciam também às apresentações dos programas de atendimento da instituição, como apresentações de Iniciação Teatral, amostras de trabalhos de Língua Portuguesa, de Estimulação Visual e Práticas para uma vida independente, entre outras atividades.

A participação dos alunos foi importante, assim como o envolvimento com todas as etapas do trabalho, constituindo-se como desafios de aprender a arte apontando novas direções no processo de aquisição do conhecimento com foco nas linguagens artísticas, entretanto, os desafios sempre porão à prova as práticas docentes, requerendo de professores e coordenadores atenção sobre as formas de ensinar e as maneiras peculiares de aprender.

Vivemos, continuamente, cercados por imagens e sinais gráficos que contam histórias e que se misturam às nossas, logo, ver e fazer são atos cognitivos e conceptivos de pensamento, de si mesmo e do outro. As poéticas visuais ensinam que é possível transformar constantemente a existência e para isso é preciso mudar as referências a cada momento, pois, criar e conhecer ou vice-versa são indissociáveis e a flexibilidade é condição imprescindível para aprender/fazer. Assim, demonstro, abaixo, as obras realizadas com os nomes de seus autores, já que são adultos.



**Imagem 1:** A árvore

**Autora:** Maria da Penha Pereira de Araújo



**Imagem 2:** O Amor

**Autor:** Francisco de Assis Marques Santana



**Imagem 3:** A mente

**Autor:** Wagner Soares Faria



**Imagem 4:** Uma flor

**Autora:** Merivalda de Matos

As experiências dão suporte às representações, teorias e conceitos sobre o ensino de Arte. As poéticas visuais na perspectiva de sujeitos com deficiência visual podem ser consideradas como processo de construção do conhecimento em Arte, assim como propõe o desenvolvimento das habilidades artísticas. É necessário, portanto, oferecer ao aluno cego as mais diversas e ricas informações em quaisquer campos do conhecimento, permitindo-lhe que “crie suas poéticas onde gera códigos pessoais” (BRASIL, 2001, p. 62).

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão antes de acontecer nos âmbitos escolares e na sociedade como um todo é necessário primeiro que se concretize dentro de cada um de nós, pois a verdadeira inclusão ultrapassa todos os conceitos ou estereótipos estabelecidos e alimentados por uma sociedade que, muitas vezes, é promotora de comportamentos excludentes e discriminatórios.

Esta proposta de ensino de Arte a partir do resgate do desenho de memória representou apenas uma das inúmeras possibilidades de ensiná-la em um contexto de oportunidades. Educação, Arte e Inclusão são áreas que devem ultrapassar todas as bases promotoras de exclusão, assim, a inclusão em uma concepção de valorização, de estudo e de reflexão das poéticas visuais pode desmistificar muitos mitos em relação à educação das pessoas com deficiência.

Não é preciso a elaboração de projetos mirabolantes, mas propostas que envolvam os sujeitos e lhes permita ocupar os lugares de destaque como protagonistas de suas histórias e experiências. Assim sendo, os apontamentos apresentados durante esta discussão não podem ser tomados como pontos encerrados, já que a inclusão é contínua, entretanto, projete novos desafios e calorosas reflexões na perspectiva de uma educação em Arte capaz de acolher a diversidade, possibilitando o crescimento pessoal, cognitivo, estético e cultural dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, São Paulo, p. 20-28 jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3ª ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

JIMÉNEZ, Lucina. Arte, Ciência e Cultura: para reconciliação do pensar e do sentir. In: COELHO, Teixeira (Org.). **Cultura e educação**. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2011.

MASINI, Elcie F. Salzano. As especificidades do perceber. In: MASINI, Elcie F. Salzano. (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. 1ª ed. – São Paulo: Vetor, 2007.

SOUSA, Ivan Vale. **A linguagem teatral na educação como processo inclusivo de alunos deficientes visuais cegos**. (Monografia de Graduação em Teatro). Imperatriz – MA: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## O ENCONTRO E A FUGA DA CIÊNCIA E DA FICÇÃO CIENTÍFICA NO CINEMA NACIONAL E NA HISTÓRIA DO POVO BRASILEIRO

*Data de aceite: 01/07/2020*

*Data da submissão: 17/04/2020*

**Vitor de Almeida Sawaf**

UNESPAR – CAMPUS CURITIBA II – FAP  
(Faculdade de Artes do Paraná)/ Cinema e  
Audiovisual

Curitiba – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/1536172669529554>

**RESUMO:** O texto visa apresentar um panorama histórico elencando três filmes do cinema brasileiro que utilizam elementos do gênero de ficção científica e/ou elementos científicos, de tecnologia e de eletrônica – tratando o tema como algo possível em qualquer lugar que se desenvolva o cinema, não só em países com indústria cinematográfica forte e consolidada. Através da introdução das obras “O Homem do Sputnik” (Carlos Manga, 1959), “Excitação” (Jean Garrett, 1976) e “Branco Sai, Preto Fica” (Adirley Queirós, 2014) questões que permeiam os diferentes filmes serão levantadas, ligadas a recortes históricos e contextos variados, trazendo a tona a existência e a negação da ciência, de objetos científicos e de pesquisa científica no Brasil. Bem como se buscou discutir o fato do país ser fortemente atrelado a

uma cultura de sincretismo religioso combinado com um distanciamento da população em geral para com a ciência e a tecnologia enquanto produção e não apenas uso, conectando ambos os pontos com a ideia de uma “identidade nacional” presente na vida do povo e nos filmes. **PALAVRA-CHAVE:** Ficção científica nacional; FC brasileira; Identidade Nacional; Tecnologia; Ciência.

THE ENCOUNTER AND ESCAPE OF  
SCIENCE AND SCIENCE FICTION IN THE  
NACIONAL CINEMA AND IN THE HISTORY  
OF THE BRAZILIAN PEOPLE

**KEYWORDS:** Nacional science fiction; Brazilian SF; Nacional Identity; Technology; Science.

## 1 | O ENCONTRO E A FUGA DA CIÊNCIA E DA FICÇÃO CIENTÍFICA NO CINEMA NACIONAL E NA HISTÓRIA DO POVO BRASILEIRO

O presente constantemente se molda sobre o reflexo do passado, principalmente se nos basearmos na etnografia das populações, em suas miscigenações e nos moldes de vida que foram impostos ao mundo pelo período de colonizações, revolução industrial, capitalismo e globalização.

O planeta passou a girar numa lógica diferente durante o século XX, hoje vivemos ao reflexo disso em conjunto ao reflexo de um passado anterior. No Brasil é fácil perceber estes moldes que não escolhemos, com o qual apenas convivemos. Nossa nação é jovem em comparação com os continentes de civilização consolidadas há séculos. Este território foi invadido e teve sua população praticamente inteira trocada e renovada com a colonização de caráter imperialista (portugueses, espanhóis, franceses), escravagista (sobre a população africana), de busca de trabalho nos campos do sul do país e na cidade de São Paulo (italianos, japoneses, alemães, poloneses etc.) e recentemente com a migração destinada a metrópoles de populações de países em conflitos ou não (chineses, venezuelanos, haitianos, levantinos etc.). Devido a constante “invasão” de seu território e a relação aberta com o mundo nas últimas décadas, o Brasil se insere numa posição de contrastes únicos, de classes e de modos de vida. Porém, paralelamente, o imperialismo constante nos introduziu a tecnologia e a mecanização dos meios de produção, criação e comunicação iniciados pela revolução industrial.

Se a lógica do mundo mudou, foi por causa de uma nova maneira de lidar com a criação de maquinário tecnológico. Em cem anos, o planeta avançou neste sentido o que não tinha avançado em seis mil anos de civilizações, se formando, desenvolvendo conhecimento, anexando terras invadidas e depois se autodestruindo ou desaparecendo em guerras. A velocidade das máquinas alterou o rumo de nossas vidas, porém, quem criou e cria tais máquinas e tais tecnologias, que são tão comuns cotidianamente no presente, não somos nós, brasileiros. Praticamente tudo vem da China, dos EUA, da Alemanha, da Inglaterra e do Japão, ou seja, de países mais desenvolvidos em informação e ciência atualmente.

A lógica de vida do brasileiro é comportar todas as novas invenções sem ser o detentor de nenhuma, dividindo a população (não igualmente), no século XX, entre os que conviviam diariamente com tecnologias simples, como eletricidade e carros, e que já tinham uma noção do potencial futurístico de toda a tecnologia que recebíamos mesmo sem buscar entendê-las – população das cidades – e entre aqueles que continuaram vivendo nos campos com pouca relação com as novas invenções cotidianas, pensando pouco a fundo sobre elas e suas consequências, as tratando como algo distante ou de valor extremamente alto. Atualmente, em decorrência do *boom* das cidades grandes, é possível ver o apagar da linha divisória entre a população para com a tecnologia eletrônica

e de mecanização, uma vez que no presente se convive massivamente com televisões, carros, geladeiras, celulares, computadores, energia elétrica etc.

Neste mundo tecnológico e moderno se fez brotar uma forma de arte, expressão e representação da vida advindo da revolução industrial, o cinema, a arte nascida numa realidade fabril. Meio que foi recebido no Brasil como foi recebido em todo mundo, com cautela por classes mais altas e com euforia e animação perante uma nova forma de entretenimento mais profunda nas camadas da vida e da imagética e também mais rápida para classes baixas que o teatro ou que a leitura de livros e textos. O cinema se desenvolveu rapidamente, não por acaso, nas nações que detinham o poder de domínio e fabricação das diretrizes da revolução industrial. EUA, Inglaterra, França, Alemanha. Com tanta carga de filmes foi inevitável o surgimento de gêneros que comportavam expectativas do público de acordo com seus gostos. E logicamente existiram filmes que falaram sobre máquinas, tecnologias e a relação de nós, humanos, com as mesmas. Uma vez que estas relações já eram muito presentes no mundo da literatura por exemplo, de onde a noção dos gêneros foi importada. Apesar do aumento da popularidade da ficção científica na atualidade devido a percepção dos rápidos avanços tecnológicos, o segmento se fez presente no cinema logo em seus primeiros quarenta anos de vida, principalmente na Alemanha e nos EUA. Explorando as angustias de um mundo extremamente modernizado, entrelaçando relações psicológicas, humorísticas, de suspense e de terror com o cotidiano da Terra pós-revolução industrial.

O cinema no Brasil tem uma história diferente justamente por ser o oposto das nações que ditavam regras maquinais e de cinema. Num lugar onde a lógica industrial da sétima arte vingou por um curto período de tempo, não se fez nascer separações de gênero tais quais a de países com cinema altamente desenvolvido. Popularmente, o gênero brasileiro mais assistido antigamente, quando o país chegou a desenvolver um sistema industrial de estúdios, e hoje em dia, graças a apenas um estúdio de televisão que faz a lógica industrial do cinema ainda existir aqui, é a comédia. Por outro lado, o Brasil é repleto de um cinema dramático e autoral proveniente de sua condição de país subdesenvolvido (familiarizando o meio cinematográfico nacional com cinema de baixo custo) e do período de movimento global nos anos 60 de transformação do cinema para que se tornasse mais “regional” e fiel a história de cada país e de suas populações. Se tornando comum a questão de gênero em geral ter limites frágeis, pelo distanciamento com a realidade de produção existente nos EUA, por exemplo e pela vontade autoral de realizadores nacionais.

O falar de tecnologia era e continua uma exceção num país colonizado, de crenças variadas, com distanciamento na criação e invenção de ciência. A questão de gêneros menos marcados, filmes mais livres neste sentido, fez o lado especulativo e fantástico da sétima arte caminhar mais próximo com um misticismo e com um realismo fantástico que pode ser mais natural para os povos da América Central e do Sul. Ou nem existir

em muitos períodos, sendo mais comum o fantástico em conteúdos de literatura e em telenovelas. Porém, não se deve se enganar, um país de terceiro mundo como o Brasil conviveu com expansão das máquinas e convive com a tecnologia eletrônica e com a mecanização dos meios. Sem contar todo o tom aventureiro negativamente, utópico e progressista que se deu a formação do Brasil. Criando aqui um território natural para a existência da abordagem da ciência e da tecnologia no cinema, por mais que seja pouco explorado.

Partindo da inexistência de tantas marcações e fórmulas de gêneros em nações não imperialistas, podemos observar, paralelamente, que nenhum fenômeno cinematográfico é exclusivo de nações poderosas se todo o globo absorveu e percebeu os impactos da modernização e da globalização; como coloca Alfredo Suppia em seu estudo sobre o cinema de ficção científica brasileira, “Atmosfera Rarefeita: A Ficção Científica no Cinema Brasileiro”, em resposta ao teórico estadunidense John Baxter que defende que o gênero de ficção científica no cinema é por excelência norte-americano:

Advogar a nacionalidade da FC não seria contraditório em relação aos princípios norteadores desse gênero? A globalização, processo não muito recente segundo alguns autores, mais a notória produção internacional de filmes de FC, não seriam fatores de peso para a análise de um cinema universal de ficção científica? [...] Nem o cinema de ficção científica, nem tampouco a literatura do gênero, são fenômenos restritos a nacionalidade. A FC é, hoje, um fenômeno transfronteiriço. Portanto, existe sim cinema de FC no Brasil e demais países da América do Sul, assim como no leste europeu, na Turquia, na Coreia do Sul, na África, Índia e demais localidades do globo. Numa palavra, onde há cinema corre-se o risco de haver cinema de FC. (SUPPIA, 2013, p. 15-17).

Em outro momento Suppia ainda completa discorrendo sobre a iconografia da ficção científica para com a formação histórica do Brasil:

No fundo, o Brasil tem grande afinidade com a ficção científica. O próprio “projeto” de Brasil se rende ao imaginário da FC sem muita dificuldade. Desde seu início, como colônia de exploração, passando por suas diversas experiências econômicas e sócias, pelo projeto de uma capital futurista como Brasília, até os dias atuais [...] “País do futuro”, o famoso predicado proposto por Stefan Zweig (1881-1942), é o que o Brasil parece sempre ter sido (e continua sendo), e talvez nisso resida sua afinidade tácita com a FC. Um país multicronológico e multifacetado, que abriga tanto o arcaico quanto o moderno, e em espaços incrivelmente compactados. Em cidades como São Paulo ou Rio de Janeiro, basta ir de um bairro a outro para se viajar da “Bélgica” a “Bangladesh”, ou do século XIX ao XX. (SUPPIA, 2013, p. 349).

Sendo clara esta relação mais distanciada com gêneros no cinema brasileiro, porém confirmando a afinidade do Brasil com temas tecnológicos, se propõem agora a construção de um panorama histórico do entrelaçamento de produções fílmicas nacionais com abordagens amplas e estruturais para a narrativa das obras sobre tecnologia (não necessariamente envolvendo ficção científica) e suas relações com a população através das personagens apresentadas, buscando elementos a serem pontuados em três filmes de períodos, movimentos cinematográficos reconhecidos e nominados e de construção de personagens de classes e maneiras de vida diferentes entre cada uma das obras.

## 1.1 O HOMEM DO SPUTNIK (CARLOS MANGA, 1959) – A TECNOLOGIA PARA NÃO SER CONHECIDA, APENAS VENDIDA

Ao apagar das luzes da existência da Companhia Cinematográfica Atlântida, Carlos Manga, um dos mais prolíficos diretores do meio carioca na época, deixou marcado na história do cinema brasileiro uma chanchada que batia de frente com produções do próprio estúdio que vieram antes, desmontando o estigma de comédias musicais carnavalescas e fáceis rotuladas pelos críticos da época sobre os filmes da Atlântida. Em um filme de comédia rodado grande parte em estúdio, *O Homem do Sputnik* fala da condição sonhadora, no que tange o capitalismo, da população brasileira que até então vivia dividida entre os campos e as cidades urbanizadas em contraponto com a “guerra” armamentista e tecnológica que acontecia entre as nações mais poderosas do globo.

No filme, Anastácio (Oscarito) e Cleci (Zezé Macedo), um casal sitiante de algum lugar no interior do estado do Rio de Janeiro que tem uma típica relação de desdém e diferenças entre si (ela é a fineza caipira, tem uma vontade de cidade grande, ele é humilde e não almeja grandes coisas), são surpreendidos numa noite de temporal com a queda de um objeto circular e metálico sobre o galinheiro do sítio. No dia seguinte, acabam reconhecendo ser o satélite artificial da União Soviética *Sputnik 1* através de uma manchete de um jornal. O artigo fala sobre a possibilidade de queda do objeto que estava no espaço e ainda reitera que o mesmo é revestido de ouro.

Maravilhados com a descoberta, o casal procura uma meio de penhorar o objeto até toparem com o jornalista Néelson (Cyll Farney) que em nome do furo e de uma melhor posição no jornal para qual trabalha aceita se tornar um “agente” dos dois, os lavando rapidamente ao começo de uma vida de luxo no Hotel Copacabana Palace. Local onde são aguardados encontros com líderes mundias a cerca da queda do Sputnik.

Atingidos pela notícia da possibilidade do Sputnik estar nas mãos de um casal carioca humilde, um grupo de representantes da URSS, um grupo estadunidense e um grupo francês se preparam para vir até o Brasil. Em meio a um jogo de tentativas e erros o casal caipira é empurrado para o centro de competição entre as nações poderosas. Anastácio é seduzido diversas vezes pela personagem de Norma Bengell, uma moça a la Brigitte Bardot que veio justamente em nome da sedução, ela tenta através do sexo uma garantia de que o satélite irá para a França. Se utilizando de ameaças veladas de torturas e morte os soviéticos tentam uma aproximação com Anastácio e os representantes dos EUA se comunicam de forma dúbia, tratando Anastácio como uma criança, sempre brincado e relacionando o impasse a política de boa vizinhança.

Cleci acaba delatando o paradeiro do satélite para os Soviéticos por se sentir abandonada e Anastácio o faz para os franceses por não aguentar a pressão da mulher sedutora. Os envolvidos na situação vão até o sítio, mais especificamente até o poço, local onde o artefato fora escondido. Em meio a uma briga infantil de cabo de guerra entre

os poderosos representantes dos países, um vizinho de Anastácio e Cleci surge para revelar que encontrou o objeto e o devolveu ao seu lugar de origem, em cima do telhado da igreja, uma vez que se tratava de um para raio e não de um satélite artificial.

Em um filme que foi feito para ser assistido por um público de massa, com forte e clara influência do cinema de comédia estadunidense popularmente chamada de “comédia pastelão”. O Homem do Sputnik consegue introduzir claramente o tema da falta de conhecimento ou da falta de conexão do povo brasileiro com tecnologias de ponta estrangeiras. Em um ambiente rural onde vivem Anastácio e Cleci, pouco importa o valor científico do artefato, a conexão cabível a eles é a do dinheiro que tal objeto pode lhes trazer.

Num filme clássico de ficção científica, o *Novum*, tende a trazer novas experiências, expectativas de vida e conhecimento as personagens principais. No filme de Carlos Manga, o objeto científico apresentado não realiza funções que desafiam o entendimento humano e nem chega perto de ser apresentado como uma arma ou como uma solução a um problema. O Sputnik é exclusivamente uma sucata valiosa para Cleci e Anastácio, bem como seu domínio é visto pela França e pelos EUA não como um meio de possuir um artefato agregador de tecnologia e ciência de ponta e sim como um meio de sabotar a URSS que é mostrada no filme como a “líder” da corrida espacial existente no mundo naquele período, que culminaria com a chegada do homem à lua dez anos após o filme. Os representantes de cada nação que procura pelo Sputnik estão certamente anos à frente em conhecimento tecnológico, criando uma relação direta de domínio tecnológico com poder. Porém, por mais que o Sputnik do filme tenha este valor de ficção científica nulo – o filme em nenhum momento abre brecha para ser enquadrado dentro de tal gênero – o efeito da tecnologia sobre a vida do casal sitiante se faz valer ao mudar completamente a realidade de suas vidas, introduzindo Cleci ao seu sonho humano e capitalista de poder ser uma mulher rica retratada em colunas sociais e a Anastácio o colocando nos centro das atenções em meio a pessoas extremamente poderosas, o fazendo caminhar em direção a um suposto prazer de poder ser desejado por uma mulher francesa e de conviver em uma mesa onde todos riem de suas piadas.

A obra retrata uma ligação naturalmente globalizada e mundial para com a ciência e a tecnologia, que se mantém em atualização frente a uma corrida capitalista ou frente a uma corrida de motivações de guerra. Anastácio e Cleci tem pouco contato com ciência comparado com cidadãos moradores de uma cidade urbanizada em 1959, porém parecem estar aptos a lidarem com uma engenhoca de finalidade desconhecida por eles, o satélite brilha em seus olhos como algo vindo do estrangeiro, não nacional, de claro valor para outras nações e insignificante para o Brasil.

## 1.2 EXCITAÇÃO (JEAN GARRET, 1977) – A TECNOLOGIA É O CONTROLE DO PRÓXIMO

Em meio ao fim da época dos estúdios cinematográficos brasileiros e ao processo de transição dos meios para se conseguir produzir cinema no país após o golpe militar de 1964, nasce um cinema em São Paulo que têm como característica ser certeiro em relação ao público. São as chamadas pornochanchadas, que assim como as chanchadas tinham por característica principal serem comédias fáceis, de roteiros pouco experimentais ou inventivos, porém, se soma ao conjunto uma realização menos abastada e irrigada por cenas de sexo não explícito, onde o corpo feminino era visto pelos diretores e produtores das obras como meio de fazer os filmes entrarem em circuito comercial devido ao apelo ao público masculino e também devido ao relaxamento da censura do governo militar por enquadrar os filmes com cenas erotizadas como legais por não trazerem subversões claras.

Naturalmente, com o número de produções do “gênero” crescendo entre os profissionais de cinema da boca do lixo em São Paulo, vários cineastas enxergam a possibilidade de elaborar filmes autorais, densos e de gêneros que fugissem da comédia sem deixar de trazer cenas eróticas para que não afastassem o público. Este é o caso de *Excitação*, que não se desvincula da pornochanchada ao mesmo tempo que é construído como um filme que discute relações do ser humano industrializado e voltado a vida do trabalho na cidade grande para com a tecnologia que o cerca, bem como apresenta uma clara relação de abuso psicológico de um homem vitimando sua parceira, rumando a uma direção de enquadramento no gênero de terror propositalmente – buscando ampla inspiração no cinema de *giallo* italiano — sem deixar de exagerar e erotizar cenas de nus femininos ou de relações sexuais.

Assim como dentro do universo das chanchadas *O Homem do Sputnik* se destaca por não trazer apenas “elementos regra” para um filme produzido pela Atlântida, *Excitação* do cineasta português radicado no Brasil Jean Garret ganha força e forma de filme autoral e livre por apresentar mais do que “elementos regra” para uma pornochanchada.

Na obra, Renato (Flávio Galvão), um bem-sucedido empresário paulistano, aluga uma casa de praia onde um outro empresário acabara de cometer suicídio. O local irá ser usado para abrigar sua esposa, Helena (Kate Hansen) que se recupera de consecutivas crises nervosas causadas pela vida agitada na capital mais populosa da América do Sul. A mulher passa a semana sozinha na casa. Enquanto, em São Paulo, Renato trabalha em meio a máquinas e computadores modernos que diz serem sua paixão. Na casa é mulher é assombrada por equipamentos elétricos que pifam ou funcionam sozinhos, Renato, volta de São Paulo para socorrer sua esposa e faz uso de *Gaslighting*, ao tentar convencer Helena de que nada acontecera, de que ela imaginara o ocorrido, uma vez que o chuveiro e outros equipamentos não apresentaram falhas ao serem testados por ele.

Paralelamente a aos acontecimentos na casa, o casal se conecta com Arlete (Betty

Saady), a única vizinha na praia e viúva do empresário que se matara. A mulher se torna amante de Renato e amiga de Helena, lhe oferecendo ajuda através de uma “limpeza” umbandista na casa para que os acontecimentos sobrenaturais se sessem. A rotina dos três é destabilizada pela chegada de uma prima de Arlete, Ludmila (Zilda Mayo), que vem em busca de aventuras sexuais e liberdade do mundo mecanizado na casa de praia de sua parente agora viúva. No esquema imperdoável sexualmente de uma pornochanchada, Renato é seduzido incessavelmente por Ludmila, provocando ciúmes de Helena e de Arlete.

A limpeza não funcionara e Helena continua a ser assombrada pelos equipamentos da casa e numa intensificação de tensão sexual, Renato e Ludmila transam em uma pequena lancha alugada pelo homem. Em terra firme, Helena tem seu quadro psicológico agravado, culminando, durante a noite, num momento em que Ludmila, numa brincadeira, tenta assustar Helena com sua moto e é recebida com um tiro, que lhe atinge de raspão e posteriormente num outro momento onde Ludmila é morta e arrastada pelo mar por alguém que não podemos identificar. Logo no dia seguinte Renato faz Helena acreditar que ela cometera o assassinato e a manda a força para um sanatório.

No final da história apresentada no filme, tomamos conhecimento de que os aparelhos não funcionavam de maneira errônea devido a uma assombração e sim devido a um plano maléfico de Renato em deixar sua esposa maluca, onde ele montará uma sala de controle escondida, local que era responsável pelo funcionamento bizarro dos equipamentos. Além do homem também ser responsável pela morte de Ludmila e pelo suicídio do marido de Arlete – ela e Renato eram amantes antes do mesmo alugar a casa – ao ter fraldado dados eletronicamente dos negócios do outro homem, o levando a acreditar que estava em situação de falência. Numa última reviravolta Helena foge do sanatório possuída pelo espírito do suicida, que buscava contato com a mulher para que ambos se vingassem de Renato e Arlete, acabando o casal de amantes sendo mortos por Helena (possuída) a tiros na casa de praia.

O filme de Garret apresenta a tecnologia como algo entrelaçado com vida de um grupo de paulistanos de classe alta. Nos anos 70, a maioria da população brasileira já se encontrava em centros urbanos, associando o viver com a utilização de tecnologias. Um ponto claro no filme é a aparente falta de opções para Helena, pois ela não pode se livrar dos aparelhos e outros componentes elétricos de sua casa. Praticamente todos eles são essenciais para sua vida na casa de praia, porém, o mal funcionamento dos mesmos, se pensarmos na colocação de que Renato os controlava através de informática, pode ser visto como uma tipo de *novum*, uma vez que a situação transporta Helena para uma nova realidade paranoica, onde ela passa a ter medo e a evitar qualquer aparelho ou instalação elétrica.

Já Renato, é um aficionado por computadores e elementos eletrônicos, vê nas máquinas o futuro do mundo, além de já falar na possível substituição de toda mão obra

humana por uma “mão de obra” computadorizada. Numa trama secundária ou primária, depende do espectador, para um filme com cenas eróticas, o cineasta português introduz um possível uso negativo para com o domínio de máquinas. Renato, um típico burguês, rico e bem-sucedido, não apenas controla Helena ao fazê-la achar que está enlouquecendo, como através dos computadores também destruiu a vida do marido de Arlete. Tendo como base seu conhecimento sobre componentes eletrônicos, o fazendo ser um homem mais poderoso que a média dos humanos (principalmente a época que se dá o filme, uma vez que o uso de computadores, por exemplo, não era amplo) por saber se aliar as máquinas. Renato também pode ser visto como uma figura contemporânea e de existência como caráter possível apenas num mundo já computadorizado. Em meio a tantas máquinas, o homem se tornará uma pessoa fria, calculista e lógica.

Os elementos de horror construídos nos filmes colaboram para uma visão assustadora de aparelhos e eletrodomésticos. O auto funcionamento dos mesmos é algo muito apresentado em filmes de terror, é clássico em termos de manifestação de diversas criaturas, entidades, demônios e fantasmas. No filme de Garret a tecnologia informa, aterroriza e controla mentes.

### **1.3 BRANCO SAI, PRETO FICA (ADIRLEY QUEIRÓS, 2014) – A TECNOLOGIA É NOSSA VIDA E VICE VERSA**

Em meio a explosão de festivais de cinema ao redor do país e do mundo interessados na exploração de caráter autobiográfico e biográfico do cinema realizado com minorias ou grupos excluídos pelo cinema em geral até então, caminhando lado a lado com o advento e extrema popularização dos meios digitais de filmagem, nasce Branco Sai, Preto Fica. Um dos filmes símbolo do período atual em que o cinema brasileiro se encontra.

A obra de Adirley Queirós é datada de 2014, 55 anos depois de O Homem do Sputnik e quase 40 anos depois de Excitação. O Brasil mudou e ao mesmo tempo andou em círculo de certa maneira. Bem como seu cinema, que após a onda dos “cinemas novos” (cinema novo e cinema marginal no Brasil) passou a contemplar cada vez mais, em número de obras realizadas, produções de caráter autoral. Num contexto geopolítico, no mundo contemporâneo o Brasil cresceu, se tornou potência e hoje volta a traçar um caminho, presente em muitos países emergentes, de crise e flerte com o subdesenvolvimento.

Assim como nos anos 60 e 70, se combate o cinema comercial estrangeiro hegemônico nas salas de exibição e o próprio cinema nacional de caráter pouco inovador e distante de críticas e pensamentos profundos sobre a sociedade com obras que retratam diretamente camadas marginalizadas da população, por mais que inúmeras vezes os filmes falhem (assim como várias obras enquadradas nos movimentos da segunda metade do século XX) em dialogar realmente com as camadas retratadas, se voltando para um público de festivais de cinema altamente receptivo e consciente até certo ponto dos problemas e questões levantados por este tipo de filme. Pode se pontuar que a linguagem usual

brasileira e mundial de filmes presentes em festivais é lenta, busca explorar um caráter de estagnação clara e minimalista. Contempla influências melancólicas de um cinema de fluxo, recheado de situações cotidianas e naturalistas ao tentar fugir de uma estetização clássica estadunidense.

Com um direcionamento escolhido principalmente em sua fotografia, decupagem e em algumas camadas de hibridismo (mistura de ficção com documentário) para uma estetização muito presente em obras que circulam apenas em festivais de cinema, Branco Sai Preto Fica se destaca ao conseguir trazer elementos mundiais (uso extremo de tecnologia), brasileiros e regionais mais específicos (no caso do filme, elementos dos subúrbios mais pobres ao redor do Distrito Federal e da própria atuação e história real dos participantes do filme, por ser realizador por um cineasta morador e com vivência no local apresentado no filme) e elementos de uma classe que é quase que exclusivamente retratada em filmes de autor (a classe média baixa e a classe C onde predomina populações de ascendência negra), além de ser um dos poucos exemplos do uso da ficção científica atualmente num filme que utiliza de forma genérica convenções do gênero devido à liberdade criativa que carrega. Retratando a vivência tecnológica/ eletrônica de brasileiros marginalizados e vítimas de um estado racista e sectário.

O filme tem como seu “fio condutor” uma história real de um crime cometido por policiais em 1986 na Ceilândia (região suburbana de Brasília) contra uma casa de shows de músicas voltadas aos estilos reproduzidos por populações negras na época, Hip Hop, Soul, Funk. A obra nos apresenta três personagens principais, Marquim (Marquim do Tropa), Sartana (Cláudio Irineu Shokito) e Dimas Cravalanças (Dilmar Duraes). Os dois primeiros foram vítimas do crime ocorrido nos anos 80, Marquim perdeu quase que totalmente o movimento de suas pernas devido a um tiro e Sartana perdeu uma das pernas por ter sido pisoteado por um cavalo da polícia. O terceiro homem tem um papel inteiramente fictício, se trata de um policial viajante no tempo vindo do ano de 2070 para buscar provas que possam incriminar o estado brasileiro num processo que afirma a brutalidade policial e a diferença de tratamento para com povos marginalizados.

Em meio a história entrelaçada com cenas documentais do cotidiano de Marquim, que mantém uma rádio em sua casa e Sartana, que busca por próteses abandonadas em ferro velhos e ajuda outras pessoas na regulagem de suas próprias próteses, o filme cria um universo distópico para com os meios tecnológicos. Já Dimas, viaja no tempo em um contêiner/ nave que sacode e pisca em várias luzes durante as desnordeadoras viagens.

Na casa de Marquim somos introduzidos a um *novum*, um objeto científico estranho ligado por cabos e revestido por uma tubulação metálica. O objeto é revisto e inspecionado algumas vezes por Marquim. Com ajuda de seu colega DJ Jamaika (Jamaika), o homem prepara uma bomba de “contato com a Ceilândia” a ser lançada em Brasília. A bomba carrega músicas e sons provenientes da Ceilândia, Rap, um forro brega, sons de uma feira popular, etc. Além de buscar com sua rádio amadora um contato com seu amigo

Sartana, que nunca mais vira.

O reencontro entre Sartana, que busca meios clandestinos para “hackear” sua perna mecânica e ter controle total sobre ela para posteriormente voltar a pisar num “baile”, e Marquim ocorre. Os amigos passam a trabalhar juntos na construção da bomba, quando Sartana usa contatos para poder roubar uma grande quantidade de energia do metrô de Brasília carregada em algumas baterias de carro. Num final aberto e metafórico, o homem preso à cadeira de rodas conclui seu plano realizando o “lançamento” do artefato e queimando as provas que o responsabilizariam pelo ocorrido. Sartana desenha Dimas em sua nave participando de uma possível destruição completa da esplanada do governo federal em Brasília. Na tela, o policial do futuro apenas corre de um inimigo invisível sem deixar claro se ele tentou evitar o lançamento da bomba ou se facilitou seu sucesso.

Num presente distópico não só as personagens retratadas foram privados de inúmeros relações com suas cidades (fato retratado na parte documental do filme) como são marginalizadas e praticamente obrigados a ficarem na Ceilândia sem poderem circular em Brasília – outro fato facilmente observado na realidade de comunidade suburbanas, porém no filme a segregação é aumentada com a “polícia do bem-estar social”, que realiza toques de recolher e desencoraja moradores da Ceilândia a tentarem entrar em Brasília.

As tecnologias do filme são as tecnologias presentes em nosso cotidiano, várias já são até datadas, porém Queirós constrói uma realidade de sucateamento físico extremamente presente de uma comunidade que só tem acesso aos restos de uma população mais rica nunca vista. Restos esses usados pelos marginalizados como fonte de resistência e resiliência de suas vidas prejudicadas imensuravelmente pelo estado.

Os rastros tecnológicos deixados pela humanidade já são enormes, é fácil imaginar esta sociedade “distópica” onde as populações mais pobres convivem massivamente com diferentes tipos de tecnologia, uma vez que cada vez mais a ciência, seus cabos, fibras e inovações fazem parte do cotidiano de um país como o Brasil. O domínio para com componentes, funcionamento de máquinas, computadores e afins é questão comum em novas gerações. Populações jovens inteiras adquiriram o hábito de concertar seus próprios equipamentos e entender seus funcionamentos através da popularização da informação. Não é mais absurdo e distante se criar algo dentro da própria casa, como Sartana e Marquim fazem. Tal qual, ferramentas inventadas graças a um advento tecnológico, como a Internet atualmente, os protagonistas do filme encontram conforto e acessibilidade em poderem comandar sua própria rádio num estúdio caseiro, alterar o funcionamento de uma prótese mecânica de uma perna e de realizar uma bomba cientificamente complexa cujo o resultado é musical. No futuro de Dimas, provavelmente, a tecnologia não é nem uma questão, não são as novas gerações que dominam o funcionamento da ciência, são todas. Para Marquim e Sartana o domínio tecnológico é o meio de continuarem suas vidas de uma maneira possível frente a toda sucata científica.

## REFERÊNCIAS

- Anos de Incerteza (1930 – 1937) – A Política da Boa Vizinhaça.** Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RelacoesInternacionais/BoaVizinhaça>>. Acesso em 06/06/2019.
- BERNARDET, Jean-Claude. **Brasil em tempo de cinema: ensaio sobre cinema brasileiro de 1958 à 1966.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.
- CRUZEIRO, Victor. **O Homem do Sputnik (1959).** Disponível em: <<https://naosaoasimagens.wordpress.com/2015/07/16/o-homem-do-sputnik-1959/>>. Acesso em 10/05/2019.
- DARGAY, Charlene. **WHERE DOES THE TERM GASLIGHTING COME FROM?** Disponível em: <<https://www.quora.com/Where-does-the-term-gaslighting-come-from>>. Acesso em 06/07/2019.
- GALLANT, Chris. **Where to begin with giallo.** Disponível em: <<https://www.bfi.org.uk/news-opinion/news-bfi/features/where-begin-giallo>>. Acesso em 06/06/2019.
- GOMES, Paulo Emílio Salles. **Cinema: Trajetória no Subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra/Embrafilmes, 1980.
- GRECCO, Marcella. **O cinema da Boca e as Pornochanchadas.** Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/o-cinema-da-boca-e-as-pornochanchadas>>. Acesso em 04/06/2019.
- OLIVEIRA JR., Luis Carlos. **A Mise en Scène no Cinema. Do Clássico ao Cinema de Fluxo.** Campinas: Papyrus, 2013.
- Organização: WINTER, Othon Cabo e PRADO, Fernando Bertachini de Almeida. **A Conquista do Espaço: Do Sputnik à Missão Centenário.** Guaratinguetá: Agência Espacial Brasileira, 2007.
- RAMOS, José Mário Ortiz. **A Questão do Gênero no Cinema Brasileiro.** São Paulo: Revista da USP N 19, set/ out/ nov 1993: 109 – 113.
- SUPPIA, Alfredo. **Atmosfera Rarefeita: A Ficção Científica no Cinema Brasileiro.** São Paulo: Devir (Enciclopédia Galáctica), 2013.
- VIEIRA, João Luiz. **Industrialização e Cinema de Estúdio no Brasil: a “Fábrica” Atlântida.** Disponível em: <<http://www.cpcb.org.br/artigos/industrializacao-e-cinema-de-estudio-no-brasil-a-fabrica-atlantida/>>. Acesso em 11/05/2019.
- XAVIER, Ismail. **Alegorias do Subdesenvolvimento.** São Paulo: Brasiliense, 1993.
- XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico – a opacidade e a transparência.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

## REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DE FATORES CULTURAIS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL DE PROFESSORES

*Data de aceite: 01/07/2020*

*Data de submissão: 15/04/2020*

**Lisiane Mari de Souza Mendes**

Campo Largo – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/6150396865122459>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta reflexões sobre alguns assuntos normalmente pouco relacionados à formação musical de professores não especialistas em música, com convicção de que estes aspectos influenciam diretamente o cumprimento da lei nº 11.769/2008, cujo escopo inclui inserir a música no currículo escolar como conteúdo obrigatório. Posto que, onze anos após sua aprovação, o cenário do ensino musical nas escolas brasileiras ainda é tímido e escasso, se faz necessário lançar luz sobre questões importantes, mas pouco discutidas nas publicações existentes sobre o tema. Alguns dos tópicos analisados neste estudo foram: diferença entre inteligência musical e talento, aprendizado do docente amparando-se nos princípios da Andragogia, e a influência de fatores culturais no processo de ensino-aprendizagem do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação musical.

Andragogia. Formação de professores. Inteligência musical.

REFLEXIONS ABOUT THE INFLUENCE OF CULTURAL FACTORS IN THE TEACHERS PROCESS OF MUSICAL TEACH AND LEARN

**ABSTRACT:** This work introduce reflections about some subjects usually little related to musical teacher's education not specialized in music, with conviction that point of view directly influence the law enforcement number 11.769 / 2008, whose scope include the music in the school curriculum like a obligatory subject. In fact, eleven years after your approve, the scenenary of musical teaching into the Brazilians schools, it's shy and limited yet, indeed it is necessary a light about important questions, but little discussed in actual published about the theme. Some analyzed topics in this study were: difference between music and talent, teacher's learning supporting on Andragogy's morals, and the influence of cultural factors in the teacher's process of teach and learn.

**KEYWORDS:** Musical education. Andragogy. Teacher's education. Musical intelligence.

## 1 | INTRODUÇÃO

Os processos de ensino-aprendizagem em música ainda são permeados de crenças populares e lugares comuns, mesmo entre profissionais da área. Dentre outros pensamentos, merece destaque a ideia de que a existência do talento, ou seja, uma habilidade inata, determina se uma pessoa é capaz de aprender a executar um instrumento ou não.

Sobre talento e inteligência musical, sugere-se uma breve reflexão:

Considerando o elenco das inteligências de uma pessoa, a mais facilmente identificada, mas também a mais “rotulada” é a inteligência musical. Em praticamente todas as culturas, sabe-se quais as crianças que “levam jeito” ou “dispõem de bom ouvido” para o canto ou para a música e, por exclusão, quais as que revelam acentuado fracasso em suas tentativas. Ainda que não se considere em geral essa competência como inteligência, com frequência, ela é considerada um “talento”. (ANTUNES, 1997, p. 55)

Nota-se, ainda, um baixo número de publicações sobre educação musical para adultos que considere a teoria das inteligências múltiplas e fatores culturais na dinâmica do processo. Portanto, para tornar possível a realização de um panorama teórico que possibilitasse a realização deste estudo, fez-se necessária a união de várias áreas de conhecimento com o objetivo de conceituar, relacionar esses conceitos e iniciar uma discussão sobre educação musical de professores generalistas sob esta perspectiva diferenciada.

Visto que o professor tem o importante papel na formação cidadãos que serão atuantes no meio em que vivem, é válido ressaltar sua importância na transferência de valores e na manutenção de um sistema social.

Ser um adulto na sociedade não se resume a uma questão de saber velejar, costurar ou escrever; é também uma questão de adotar certas crenças e participar significativamente de vários procedimentos e rituais. Mais uma vez, os processos de aquisição podem variar, mas a cultura não consegue persistir sem que a próxima geração tenha assimilado seu credo definidor. (GARDNER, 1999, p. 37)

Neste trabalho, portanto, considera-se o adulto como sendo o professor de escola básica que teve ou não acesso ao conhecimento musical formal em qualquer fase de sua vida, e precisa colocar em prática tal conhecimento para cumprir a lei nº 11.769/2008. Parte-se do pressuposto de que, se o docente conseguir promover seu próprio desenvolvimento musical, incluirá essa prática em sala de aula de maneira eficaz, comprometida e com qualidade.

O presente trabalho tem como objetivo desmistificar o conceito de talento, substituindo-o pelo conceito de inteligência musical, bem como destacar as principais diferenças entre o ensino para crianças (Pedagogia) e o ensino para adultos (Andragogia), conceituar e lançar luz ao *fator cultural* como sendo o principal aspecto a ser observado na formação musical de professores, mas também como principal impeditivo para o cumprimento da lei se não for considerado durante o processo de ensino-aprendizagem.

## 2 | PEDAGOGIA VERSUS ANDRAGOGIA

Neste trabalho serão mencionadas apenas duas vertentes de ensino, Pedagogia e Andragogia. De maneira básica, pode-se definir a Pedagogia como sendo direcionada para o ensino de crianças, e a Andragogia direcionada ao ensino de adultos.

[...] Andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender. [...]. Em contraposição à Pedagogia (do grego paidós, criança), que se refere à educação de crianças, a Andragogia é a arte de ensinar adultos, sendo um modelo de educação que busca compreender o adulto dentro da escola, rompendo com aqueles padrões apresentados pela Pedagogia. (MARTINS, 2013, p. 145)

Nos ambientes em que o ensino de música é praticado, seja em conservatórios, aulas particulares ou ambientes de ensino não formais, como igrejas e ONGs, ainda é tímida a utilização de metodologias andragógicas para o aprendizado do aluno adulto (DIAS, 2014). Em cursos de formação continuada de professores, percebe-se esta mesma dificuldade (ARAÚJO, 2012).

As consequências dessa prática podem ser elucidadas se forem observadas algumas diferenças cruciais entre as duas vertentes. Algumas dessas peculiaridades importantes foram destacadas por Nogueira (2004), e elencadas na seguinte tabela.

<b>Processo de (ensino) aprendizagem</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>Andragogia</b>
Elaboração do plano de aprendizagem	Pelo professor;	Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Diagnóstico de necessidades	Pelo professor;	Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Estabelecimento de objetivos	Pelo professor;	Através de negociação mútua;
Tipologias de planos de aprendizagem	Planos de conteúdos organizados de acordo com uma sequência lógica;	Diversos planos de aprendizagem (e.g. contratos de aprendizagem, projectos de aprendizagem sequenciados pela prontidão dos aprendentes;
Técnicas de (ensino) aprendizagem	Técnicas transmissivas;	Técnicas activas e experienciais;
Avaliação	Pelo professor; Referência a normas; Através de pontuação, notas.	Pelo aprendente; Referência a critérios; Através da validação dos companheiros, facilitador de aprendizagem e peritos na área.

Tabela 1. Elaborada por Nogueira (2004), a tabela a seguir destaca as principais diferenças entre as perspectivas da Pedagogia e da Andragogia.

Analisando os dados da tabela, pode ser verificado que a andragogia possui suas bases completamente centradas no aluno, chamado por Nogueira (2004) de aprendente,

em completo antagonismo ao que se pratica na pedagogia, perspectiva na qual o professor tem papel de decisão mais influente.

Faz-se necessário discutir, ainda, outros aspectos determinantes no contexto da andragogia. Dentre vários (CHOTGUIS, 2007, p. 2), os elementos a serem enfatizados neste estudo serão a autoeficácia, a autorregulação e a motivação.

A autoeficácia é, em resumo, a ideia que o aluno tem de suas próprias capacidades. “Não se trata de possuir ou não tais capacidades pois não basta que estejam presentes, o aluno tem de acreditar que as possui” (CARVALHO, 2017). A autoeficácia é, portanto, um aspecto interno do indivíduo. “são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades. Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem estar e as realizações pessoais” (Pajares e Olaz, 2008, p.101 apud Gonçalves e Araújo, 2014, p.142).

A crença de autoeficácia pode ser, inclusive, mensurada. A pesquisa realizada por Gonçalves e Araújo (2014), por exemplo, apontou dados importantes com relação ao tempo de aprendizado e o nível de senso de autoeficácia em estudantes da disciplina de Percepção Musical em cursos de graduação na área de música.

Os resultados mais significativos desta pesquisa são os que relacionam as crenças de autoeficácia com o tempo de estudo de música. Em 89% da amostra total há uma relação direta entre o tempo de estudo e o aumento das crenças de autoeficácia em relação à disciplina de Percepção Musical. Ou seja, quanto mais tempo de estudo de música, maiores são as crenças de autoeficácia. (GONÇALVES; ARAÚJO, 2014, p. 149)

Este conceito se mostra particularmente importante se observado o cenário encontrado por alguns pesquisadores de educação musical, não apenas no Brasil. Figueiredo (2004) destaca que a ideia do talento como determinante para a prática musical é muito frequente entre professores generalistas, e no presente trabalho esta ideia está intimamente ligada ao conceito de crença de autoeficácia. Segundo Figueiredo (2004), é comum considerar

a música e também as outras artes como pertencentes a um tipo exclusivo de conhecimento humano, acessível apenas para um número restrito de pessoas que nascem com os dons necessários para usufruir dessa condição. Essa perspectiva da música apenas para poucos privilegiados não é exclusiva do contexto brasileiro, e em várias partes do mundo essa situação se repete (Fromyhr; Bingham, 1997; Hennessy, 2000; Mills, 1989). (FIGUEIREDO, 2004, p. 56)

Além das crenças de autoeficácia, aponta-se uma relação entre o quesito avaliação e a autorregulação, sugerindo-as como interdependentes no ensino (aprendizado) para adultos.

A autorregulação envolve competências que permitem ao aluno fazer diagnósticos realistas do que já sabe e do que necessita de aprender, a desenvolver planos de estudo onde determina objetivos, selecionar estratégias, organizar ações e avaliar resultados, e também monitoriza os procedimentos utilizados, isto é, testa-se a si próprio, autoavalia-se e corrige-se. (CARVALHO, 2017, p. 34)

Os conceitos de autoeficácia e autorregulação são complementares na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, de Bandura (BANDURA, 2008: 24 apud OTUTUMI, 2017,

p. 170). Ambos, inclusive, podem se alterar durante processo de desenvolvimento do indivíduo e não se limitam a um ambiente formal de ensino, mas englobam qualquer meio que propicie aprendizado e que envolva todos os indivíduos que compartilham o mesmo ambiente.

[...] aprender não está somente na pessoa do aluno, no contexto formal de ensino ou restrito aos conteúdos programáticos da disciplina. Sob um “guarda-chuva” que nos considera pró-ativos e verifica o diálogo com o meio de modo criativo, aprender envolve também o aprendizado dos professores e da instituição. (OTUTUMI, 2017, p. 171)

Finalizando o trio de pilares selecionados para este trabalho, o aluno adulto conta, ainda, com o fator motivação, que é, por sua vez, também interligado aos conceitos já citados e se configura como uma habilidade nata, ou seja, que pode ser aprendida.

A motivação tem duas formas de se apresentar: a primeira é a intrínseca e a segunda é a extrínseca. A motivação intrínseca é a principal no processo de aprendizagem porque parte do próprio indivíduo, fazendo com que o aluno busque mais conhecimento voluntariamente, sem que haja um fator externo o impulsionando para essa busca (CARVALHO, 2017).

A motivação extrínseca, no entanto, pode ser o fator que leva o aluno a desenvolver sua motivação interna. Especificamente no docente, o ideal é que a motivação interna esteja bem desenvolvida para que, através da prática de motivação externa, ele possa influenciar seus alunos a desenvolverem em si uma motivação intrínseca.

Após essa breve explanação sobre os três conceitos aqui adotados para uma análise diferenciada do processo de aprendizagem musical por professores não especialistas, será incluído à discussão o conceito de inteligência musical, promovido pela teoria das inteligências múltiplas, de Gardner (1994).

### **3 | TALENTO VERSUS INTELIGÊNCIA**

Neste trabalho, o conceito de talento sob uma perspectiva excludente e definitiva é tratado como crença popular e oposto à ideia de inteligência. A discrepância entre talento e inteligência musical tal qual se apresenta no presente estudo pode ser entendida com a colocação de Antunes (1998):

[...] a ideia que se faz do talento é que ele se apresenta praticamente “pronto” nas pessoas e que, quando surge, quase sempre dispensa aperfeiçoamento. A ideia sobre inteligência é bem diferente. Todas as inteligências existem em quase todas as pessoas e as poucas que não as possuem são claramente identificáveis por seus problemas de autismo ou deficiência neurológica congênita. (ANTUNES, 1998, p. 55-56)

O conceito de talento não deve ser encarado, apesar disso, como uma expressão puramente negativa, pois há, obviamente, pessoas com desenvolvimento musical prodigioso. Todavia, o objetivo deste trabalho é aplicar o conceito de inteligência na formação de docentes, apresentando a possibilidade real de pessoas não talentosas, ou

pelo menos não inclinadas naturalmente ao conhecimento musical, sendo capazes de aprender e compreender a música.

Em uma perspectiva mais abrangente,

A inteligência é, pois, um fluxo cerebral que nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e que se completa como uma faculdade para compreender, entre opções, qual a melhor; ela também nos ajuda a resolver problemas e até mesmo a criar produtos válidos para a cultura que nos envolve. (ANTUNES, 1997, p. 12)

Gardner (1999) amplia essa caracterização de inteligência, indicando, ainda, que além de apenas resolver situações, o indivíduo inteligente é capaz de criar novos problemas.

As inteligências são potencialidades em diversas áreas do conhecimento humano. Dependem “dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros” (GARDNER, 1999, p. 47).

Em caráter provisório, inicialmente sete tipos de inteligência foram definidos por Gardner (1994). Anos mais tarde, porém, o pesquisador adicionou duas inteligências às sete primeiras, somando nove tipos de inteligência humana. São elas a inteligência linguística, a inteligência musical, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência corporal-cinestésica, as inteligências pessoais - interpessoal e intrapessoal, a inteligência naturalista e a inteligência existencial (GARDNER, 1994; 2000).

Cada uma dessas inteligências possui características próprias de sua natureza. O presente estudo, entretanto, permanece centrado nos principais atributos da inteligência musical, sendo ela uma das mais precocemente identificáveis, e podendo ter suas nuances notadas ainda na infância.

Sua competência se manifesta, desde muito cedo, pela facilidade em identificar sons diferentes, perceber as nuances de sua intensidade, captar sua direcionalidade. Especificamente na música, a inteligência percebe com clareza o tom ou a melodia, o ritmo ou a frequência e o agrupamento dos sons e suas características intrínsecas, geralmente denominadas de timbre. (ANTUNES, 1997, p. 55)

Tipicamente confundida com talento ou dom, a inteligência musical possui semelhanças importantes com a inteligência linguística, mas, na maioria das culturas, a primeira é configurada como habilidade prodigiosa, e a segunda, como inteligência. (GARDNER, 2000, p. 57)

Fato é que, apesar de ser muito incentivada no início da vida, a música não permanece no centro de prioridades da educação de um indivíduo ocidental a partir da idade escolar. A inteligência linguística e a lógico-matemática, nesse contexto, tornam-se prevalentes. Ainda há “a priorização das outras matérias como indispensáveis à formação humana, enquanto a arte permanece como pouco significativa para a educação.” (ROSSI, 2006, p. 112)

Além de ser pouco valorizada no âmbito acadêmico, a ideia que se faz do ato de compor músicas, executar um instrumento ou ser capaz de compreender uma canção é

de que são habilidades naturais que pertencem apenas a pessoas predestinadas a isso, e não é concebido como uma inteligência, que pode ser, portanto, desenvolvida.

Não foi com enfoque no aprendizado da música como desenvolvimento da inteligência que a lei nº 11.769/2008 foi promulgada, mas esta alterou a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), e tornou obrigatório o ensino da música no ensino infantil, fundamental e médio. A expectativa, em 2008, era de que,

além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil. (Portal do MEC, 25 de agosto de 2008).

Visto que a intenção de incluir a música no currículo obrigatório do ensino básico não é recente, se faz necessário buscar motivações para que o ensino de música não tenha sido efetivamente colocado em prática.

A música, mesmo de forma vaga e limitada frente às perspectivas atuais, já estava presente em definições para escolas de educação básica no Brasil desde, pelo menos, o ano de 1854. Todavia, as definições estabelecidas em tais documentos, inclusive no Decreto nº 981, de 1890, não ganharam respaldo suficiente para garantir a presença da música na realidade das escolas brasileiras, tanto que outros documentos da legislação nacional destinados à educação básica, publicados nas duas primeiras décadas do século XX, não dão qualquer destaque à presença de conteúdos musicais na formação escolar. (QUEIROZ, 2012, p. 28)

Portanto, buscou-se investigar como o *fator cultural* pode ser o elemento determinante na dificuldade em alcançar o êxito na aplicação da lei, com a atenção voltada para o desenvolvimento musical dos agentes que possibilitam sua prática, ou seja, os professores de ensino básico.

O termo *fator cultural* é um conceito altamente abrangente, não encontrado em nenhuma bibliografia da mesma maneira tal qual aqui se apresenta. Um vislumbre parcial de um dos aspectos do *fator cultural* pode ser encontrado em um dos trabalhos de Gardner (1999), em sua explicação sobre os símbolos e como eles são importantes para os seres humanos.

“[...] os símbolos são associados a certas práticas de adulto ou “domínios” – habilidades ou disciplinas valorizadas pela cultura e que podem ser dominadas por meio de aprendizados conhecidos.” (GARDNER, 1999, p. 20)

No entanto, essa afirmação engloba apenas uma face do termo, que, inicial e provisoriamente, pode ser compreendido como todas as prioridades de uma determinada cultura. No *fator cultural* estão incluídos, portanto, os resultados e disciplinas acadêmicas mais apreciadas em determinado meio, predominância do senso comum em detrimento de saberes científicos, e emoções inerentes à vivência da vulnerabilidade (como vergonha e medo do fracasso) que, no caso específico da música, afetam a relação entre ideal de performance e as crenças de autoeficácia.

Um ciclo pode ser observado no que tange ao aprendizado de música por professores

de escolas básicas. Na tentativa de ilustrar o ciclo de aprendizado em uma perspectiva simplificada, mostrando como o *fator cultural* é determinante no processo, pode-se observar a figura.

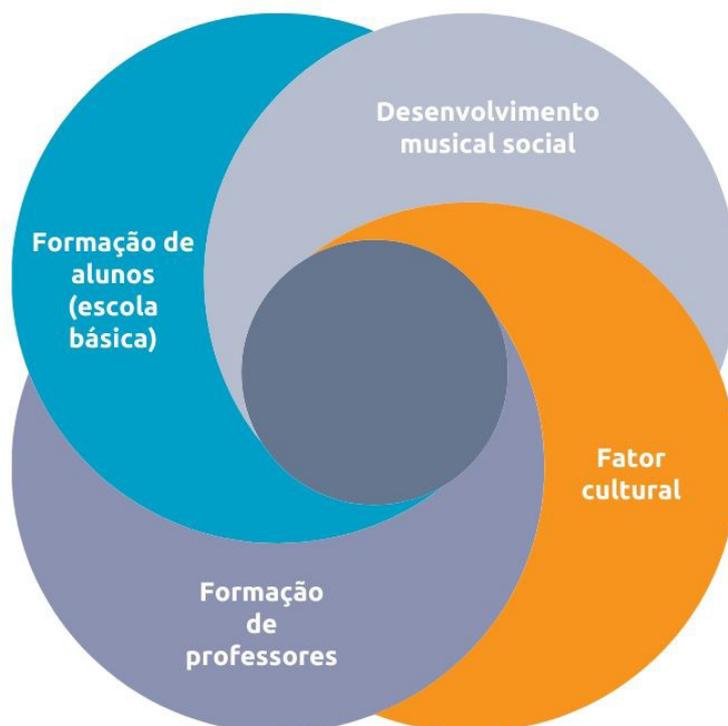


Figura 1. Ciclo básico do desenvolvimento musical de uma sociedade, incluindo o conceito *fator cultural* como determinante no processo.

Tal como se caracteriza um ciclo, é inútil desejar que as crianças tenham um desenvolvimento mais significativo através do aprendizado do conhecimento musical sem olhar atentamente para o adulto que será mediador desse aprendizado. A maneira mais significativa para que ocorra o desenvolvimento musical dos professores generalistas, alunos e, conseqüentemente, da sociedade, seria promovendo uma nova mentalidade sobre cultura e inteligência.

#### **4 | A INFLUÊNCIA DO FATOR CULTURAL NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DO DOCENTE**

Sobre quem poderá dar aula de música na escola, podemos responder, embasados na LDB, que são profissionais formados em cursos reconhecidos, especificamente em cursos de licenciatura em música. Como prevê a lei, poderão ser abertas exceções para a educação infantil, o ensino fundamental I e a educação de jovens e adultos, modalidades da educação básica em que atua o professor “generalista”, profissional que pode ser formado em licenciatura, em pedagogia ou ter a formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (QUEIROZ, 2012, p. 34)

A maioria dos programas de capacitação musical de professores proporciona o aprendizado de atividades musicais que podem ser reproduzidas com seus alunos, mas não contempla, de maneira ampla, o desenvolvimento da sua inteligência musical (ARAÚJO, 2012), fato que o tornaria capaz de elaborar suas próprias estratégias de ensino, aumentaria seu senso de autoeficácia e ampliaria, assim, as chances de aplicação da lei, proporcionando uma cultura mais rica e envolvente para a comunidade escolar e, conseqüentemente, para a sociedade.

[...] pesquisas mostram que o professor de anos iniciais, mesmo tendo cursado disciplinas de Educação Musical durante a formação superior, muitas vezes, se sente inseguro e sem confiança para desenvolver conhecimentos musicais em suas salas de aula. Assim, percebemos que a questão da confiança que esse professor sente em relação à área é um dos aspectos centrais para compreendermos sua relação com a Educação Musical. (WEBER; BELLOCHIO, 2018)

Ao tripé de conceitos adotado para o estudo – crenças de autoeficácia, autorregulação e motivação – acrescenta-se o conceito de vulnerabilidade proposto por Brown (2015) para compreender como todo o processo de aprendizagem musical do adulto é definido por uma aceitação de suas fraquezas e potencialidades: “vulnerabilidade é incerteza, risco e exposição emocional” (p. 28).

Ainda segundo esta autora, a vulnerabilidade está atrelada à vergonha, e essa “corrói a parte de nós que acredita que podemos mudar e fazer melhor” (BROWN,). Quando conectadas as habilidades musicais, que envolvem performance e noção de autoeficácia, aos conceitos de vulnerabilidade e vergonha pode-se observar que são conceitos indissociáveis, portanto, complementares, logo, não devem ser desconsiderados como fator importante na formação de professores.

Os professores alegam que não têm conhecimento suficiente da área de música para ministrar as aulas. Quando sua habilitação é em artes cênicas, julgam-se capacitados para dar conteúdos de artes plásticas, mas não de música: “música é mais difícil”. As atividades da área de artes plásticas são muito mais frequentes. (ROSSI, 2006, p. 111)

A convicção de que é necessário possuir talento, unida à baixa crença de autoeficácia do professor generalista, gera o sentimento de incapacidade em alcançar a fluência musical que este professor julga ser necessária para o ensino.

A ideia de que a musicalidade é uma característica humana ao alcance de todos (Maffioletti, 2001), é muito bem-vinda na formação inicial de professores, pois desconstrói pensamentos do senso comum ligados ao talento musical e promove rupturas na concepção de que música é algo inacessível. (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2018, p. 92)

A dificuldade de aceitação de importância (GARDNER, 2000) também pode ser considerada partícipe do *fator cultural*, e passa por pontos como:

“Qual é a importância de ser criativo? Qual é a importância das artes? [...] É mais importante saber muitos fatos ou assegurar um conhecimento mais profundo de um número limitado de disciplinas? [...] Queremos alunos com cultura geral ou especializados em uma ou duas áreas?” (GARDNER, 2000, p. 176-177)

Embora a cultura brasileira seja bastante rica, principalmente devido à extensão territorial do país e multiplicidade de etnias, música como área de conhecimento não é valorizada como conteúdo acadêmico, seja por alunos, professores ou governos (FIGUEIREDO, 2005).

A presença ou ausência da música na escola deve-se ao significado que professores e alunos atribuem a esse conhecimento. Nas escolas em que não persiste a atividade musical, ficou claro que o objetivo era o do espetáculo, pois, passado o momento e a motivação da apresentação/festival, a atividade cessou. Nas escolas em que a atividade permaneceu, a música tem um significado em si. A música é o objetivo, a motivação. (ROSSI, 2006, p. 110)

**Não será possível influenciar crianças e, conseqüentemente, ampliar o conhecimento cultural de uma nação, sem que haja uma motivação intrínseca planejada, orientada e bem definida por parte de professores, diretorias escolares e governos.**

Há uma cultura estabelecida no contexto educacional de que arte não é importante e que serve (na melhor das hipóteses) para deixar o ambiente mais bonito e agradável, ou então facilitar a aprendizagem de outras áreas mais nobres do currículo. Enquanto não existe uma compreensão sobre a importância da música na escola é muito difícil vislumbrar qualquer mudança significativa para a educação musical escolar. (FIGUEIREDO, 2005, p. 25-26)

Sendo uma intersecção entre a teoria das inteligências múltiplas, conceito de vulnerabilidade, andragogia e mentalidade cultural dos envolvidos, espera-se que esta seja apenas uma introdução ao assunto. À medida que novas soluções e questionamentos se apresentem, se faz necessária uma revisão de relações e implicações, e, possivelmente, uma pesquisa empírica para coleta e análise de dados.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papyrus, 2006. 141 p. Coleção Papyrus Educação.

ARAÚJO, Gabriela da Ros de. **Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7107/ARAUJO%2C%20GABRIELA%20DA%20ROS%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BROWN, Brené. **A coragem de ser imperfeito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Título original: Daring greatly.

CARVALHO, Patrícia Maria Cavaca. **A aprendizagem de um instrumento musical na idade adulta**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino da Música – Instrumento (viola) e Classe de Conjunto, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/6123/1/Patricia%20Carvalho%2819%29.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

CHOTGUIS, José. **Andragogia: arte e ciência na aprendizagem do adulto**. 2007. Coordenação de integração de Políticas de Educação a Distância - UFPR. Disponível em: <<http://www.nead.ufpr.br/conteudo/artigos/andragogia.pdf>>. Acesso em 08 de ago. 2019.

DIAS, Adriana Moraes dos Santos. Ensino de música na fase adulta: aspectos introdutórios. **Revista da Tulha**, [s.l.], v. 1, n. 2, p.406-416, 22 dez. 2015. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2447-7117.rt.2015.108733>. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/108733>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 21-29, mar. 2005.

\_\_\_\_\_. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. São Paulo: Artes Médicas, 1994. Título original: *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*.

\_\_\_\_\_. **Inteligência**: um conceito reformulado: o criador da teoria de inteligências múltiplas explica e expande suas idéias com enfoque no século XXI. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. 347 p.

MARTINS, Rose. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, [s.l.], v. 12, n. 1, p.143-153, 30 jun. 2013. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/rep-v12n12013-rel04>.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. As Cartas do Gervásio e a autorregulação da aprendizagem como potencializadoras do estudo na Percepção Musical. **Opus**, [s.l.], v. 23, n. 3, p.166-192, 17 dez. 2017. OPUS. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2017c2308>.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 19, 23-38, jul.dez. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ROSSI, Doriane. **Atividades musicais extracurriculares e aulas de artes nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba**. 2006. 242 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/6597>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

SOBREIRA GONÇALVES, L., CARDOSO DE ARAUJO, R.. Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense. **Revista da ABEM**, Londrina, 22, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/475>>. Acesso em: 11 set. 2019.

WEBER, Vanessa; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A importância das crenças de autoeficácia para o ensino de música no contexto da unicodência. In: Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical, 18., 2018, Santa Maria. **XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical**. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/viewFile/3127/1543>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

## A MÚSICA E O CÉREBRO EXECUTIVO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

*Data de aceite: 01/07/2020*

*Data de Submissão: 09/04/2020*

### **Maria Clotilde H. Tavares**

Universidade de Brasília, Departamento de  
Ciências Fisiológicas, Brasília – DF  
<http://lattes.cnpq.br/7422288792695902>  
mchtavares@gmail.com

### **Sandra F. C. Dourado Freire**

Universidade de Brasília, Departamento de Teoria  
e Fundamentos, Brasília – DF  
<http://lattes.cnpq.br/2834832229704567>  
sandra.ferraz@gmail.com

**RESUMO:** Estudos sugerem que o aprendizado musical beneficia o desenvolvimento de competências cognitivas em crianças, sendo este mediado pelas funções executivas (FEs) que são consideradas um indicador da regulação emocional na infância. Limitações metodológicas de tais estudos levam a resultados inconclusivos e impedem o estabelecimento de relações causais. Contudo, resultados de estudos com mapeamento da atividade cerebral têm fornecido suporte adicional para os benefícios sugeridos ao apontarem alterações plásticas do sistema nervoso associadas à experiência musical precoce. Neste artigo,

apresentamos uma compilação de estudos sobre o tema, discutimos sua importância e implicações para o desenvolvimento infantil e reforçamos a premissa de que o aprendizado musical durante a infância é uma ferramenta promissora para fundamentar habilidades necessárias ao desenvolvimento cognitivo, promover o funcionamento executivo, e fornecer uma experiência multissensorial e integrada mediada pela emoção.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cognição, funções executivas, desenvolvimento, infância, aprendizado musical

### MUSIC AND THE EXECUTIVE BRAIN IN CHILD DEVELOPMENT PROCESS

**ABSTRACT:** Studies suggest that musical learning benefits the development of cognitive skills in children, which is mediated by executive functions (Fes) that are considered an indicator of emotional regulation in childhood. Methodological limitations of such studies lead to inconclusive results and prevent the establishment of causal relationships. However, results from studies with mapping of brain activity have provided additional support for the suggested benefits in pointing to plastic changes of the nervous system associated with early

musical experience. In this article, we present a compilation of studies on the theme, discuss its importance and implications for child development, and reinforce the premise that music learning during childhood is a promising tool to substantiate the skills necessary for cognitive development, improve the executive functioning and provide an integrated multisensory and emotion-mediated experience.

**KEYWORDS:** Cognition, executive functions, development, childhood, musical learning

## 1 | INTRODUÇÃO

A experiência musical em idade precoce tem sido apontada na literatura especializada como capaz de auxiliar de forma significativa o processo de desenvolvimento em crianças, atuar como um importante adjuvante na promoção dos processos educacionais, além de fornecer-lhes desafios e experiências multissensoriais, sociais e afetivas que promovem melhorias em habilidades de aprendizagem e estimulam o desenvolvimento cognitivo de modo geral (Dumont, Syruria, Feron & Van Hooren, 2017).

O desenvolvimento infantil, como subárea de estudo da Psicologia moderna, é investigado em termos das mudanças físicas (ou sensório-motoras), cognitivas e socioafetivas que ocorrem no período compreendido desde a concepção e nascimento do ser humano até a adolescência e no qual verificam-se processos interdependentes de mudanças que são múltiplos, multidirecionais e plásticos (Cole & Cole, 2004; Oliveira & Teixeira, 2011; Palacios, 2004). Desta forma, mudanças físicas relativas ao crescimento do corpo e do sistema nervoso, por exemplo, afetam não só as capacidades sensório-motoras, mas podem impactar, de forma recíproca, aspectos cognitivos, como memória, atenção, linguagem e pensamento e a potencialidade da criança para aprendizagens, e/ou os aspectos socioafetivos referente às capacidades dela relacionar-se e vincular-se ao outro, bem como desenvolver o senso de si.

Nesta perspectiva, a compreensão das Funções Executivas (FEs) preenche um papel importante na compreensão do desenvolvimento de competências cognitivas e das funções psicológicas superiores. Isto porque aprender a construir reflexões próprias, agir de modo voluntário e ter autonomia são capacidades intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento das funções executivas (Núcleo Ciência Pela Infância, 2016) na medida em que permitem a obtenção de controle estratégico sobre os próprios processos mentais. Este controle ocorre por meio da inibição de pensamentos e ações ou pelo desenvolvimento da consciência dos próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos (Bowmer et al., 2018) que são típicos do funcionamento executivo realizado pelo cérebro dentre as suas múltiplas e complexas funções.

O funcionamento executivo regula processos essenciais relacionados a comportamentos dinâmicos orientados para um objetivo, que requerem a formulação de um plano de ação baseado na memória, experiências e aprendizados passados, auto-

controle, flexibilidade de ação e adaptabilidade, assim como a capacidade do próprio indivíduo em monitorar e avaliar suas estratégias e ações para a consecução de objetivos previamente estabelecidos. Esses processos são referidos como executivos com base na ideia que sua manipulação serve para controlar e regular o processamento da informação pelo cérebro (Gazzaniga, 2006). Assim, as funções executivas (FEs), são essenciais para que a criança (e também o adulto) seja capaz de aprender, resolver problemas, resistir à interferências do ambiente, manter a atenção no que pretende realizar, tomar decisões, estabelecer prioridades, fazer planos futuros, regular o seu próprio comportamento de acordo com a avaliação de um contexto (inclusive em novas situações), ajustar-se com flexibilidade ao modificar estratégias e planos de ação de acordo com a necessidade, além de buscar resolver problemas mentalmente, e estabelecer prioridades. (Diamond & Ling, 2016). Adicionalmente, outro ponto extremamente importante é o fato de que as FES permitem enxergar o mundo de uma perspectiva diferente da sua própria (Diamond, 2013), aspecto fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Face às implicações que o funcionamento executivo exerce sobre os diferentes aspectos da vida da criança, existe atualmente um grande interesse em incrementar suas funções executivas (FEs), acelerar o seu desenvolvimento, assim como deter ou retardar o seu declínio no envelhecimento e/ou remediar os seus déficits (Diamond & Ling, 2017). No contexto do desenvolvimento infantil, diversos programas computadorizados (especialmente para treinamento de memória operacional) e atividades curriculares e extracurriculares têm sido criados para estimular o desenvolvimento das funções executivas (e.g. Montessori; Cogmed; Tools of minds; Take 10!®; Arts®; Chicago School Readiness Program, jogos, treinamento de resistência, exercícios aeróbicos, teatro “mindfulness”, yoga, artes marciais, etc). Resultados desses programas de intervenção e atividades têm se mostrado positivos, mas ao mesmo tempo, parecem também ser temporalmente limitados e pontuais ou específicos, ficando restritos aos domínios cognitivos em que o treinamento se baseia como ocorre no caso do treinamento musical que parece produzir efeitos para domínios proximais, como por exemplo aqueles aqueles relacionados aos aspectos musicais e mediados por habilidades auditivas (Diamond & Ling, 2017). Porém, além dos efeitos proximais associados ao treinamento musical, há um corpo crescente de evidências documentando também impactos para domínios distais, relacionados a habilidades cognitivas gerais, não associadas aos aspectos musicais (Schellenberg & Winner, 2011; Burgos & De Marie, 2017. Para revisão, ver Nunes-Silva, Tavares & Vanzella, 2020).

O estudo da música na infância parece destacar-se entre os recursos capazes de produzir possíveis incrementos nas funções executivas de forma duradoura (Jaschke, Honing & Scherder, 2018). Aprender e praticar música depende de uma série de habilidades cognitivas dentre elas as FEs (Okada & Slevc, 2018) e diversos estudos apontam um efeito positivo dessa experiência sobre as FEs após um período relativamente curto de

tempo (e.g. com a prática diária ocorrendo durante 8 semanas conforme relatado por Moreno et al., 2011; com a prática ocorrendo duas vezes por semana durante 5 semanas como descrito por Mason, 2017; e ainda com a prática duas vezes por semana durante 6 semanas como relatado por Bugos & De Marie, 2017). Tocar um instrumento musical em idade precoce requer altos níveis de integração sensório-motora, induz a altos níveis de atenção e a atividade musical de curto prazo engaja os sistemas atencionais do cérebro, o que dentre outros aspectos, resulta em múltiplos benefícios cognitivos relacionados a diferentes domínios de aprendizagem (Miendlarzewska & Trost, 2014; Bugos & De Marie, 2017). Impactos positivos do treinamento musical têm sido demonstrados para “domínios proximais”, aqueles relacionados aos aspectos musicais e mediados principalmente pelo sistema auditivo. Porém, há um corpo crescente de evidências documentando esses impactos também para domínios distais, relacionados a habilidades cognitivas gerais, não associadas aos aspectos musicais (Schellenberg & Winner, 2011; Burgos & De Marie, 2017; Nunes-Silva, Tavares & Vanzella, 2020).

Contudo, não se tem claro se o treinamento musical é capaz de promover a melhoria das habilidades cognitivas necessárias ao funcionamento executivo do cérebro ou o quanto desta relação depende de fatores diversos como disposições individuais, habilidades cognitivas diferenciadas e experiências musicais variadas (Clayton et al., 2018). Pressupõe-se que o treinamento musical promove o incremento nas funções executivas e isto, por sua vez, resulte em um melhor desempenho cognitivo (Schellenberg & Weiss, 2013). As FEs podem ser incrementadas tanto na infância como em qualquer outra etapa de desenvolvimento por meio de diversas abordagens, então o que se busca saber é o quanto elas podem ser incrementadas, o quão duradouros são os seus benefícios, além dos determinantes desses aspectos (Diamond & Ling, 2017). Por exemplo, considera-se o caráter individual ou em grupo da experiência musical na infância como um fator importante para a sua eficácia sobre as FEs, muito embora não se tenha um consenso sobre a quantidade da prática necessária para produzir alterações executivas ainda que se presuma que práticas mais longas e com maior frequência resultem em efeitos exponencialmente mais robustos (Bowmer et al., 2018).

Um corpo considerável de evidências aponta benefícios produzidos pelo treinamento musical sobre os três domínios das FEs: (a) *a memória operacional*, (b) *a flexibilidade cognitiva*, e (c) *o controle inibitório* (ver revisão em Okada & Slevc, 2018). Este são respectivamente definidos como: (a) a capacidade de armazenar, atualizar e manipular informações mentais que perceptualmente não estão presentes durante a execução de uma dada tarefa relacionada a tais informações; (b) a capacidade de inibir respostas preponderantes ou automatizadas; e (c) a capacidade de alterar o próprio comportamento para adaptar-se às modificações do ambiente por meio de mudanças e alteração de estratégias e planos de ação (Diamond & Ling, 2016). Uma vez que para saber o que é relevante ou apropriado ou mesmo que comportamento deve ser inibido,

é preciso manter em mente os objetivos, a memória operacional fundamenta o controle inibitório. Assim, ela aumenta a probabilidade desta informação guiar o comportamento e diminui a probabilidade de inibir um comportamento equivocado (Diamond, 2013). Já a *flexibilidade cognitiva*, inclui também as funções executivas de maior complexidade como o *planejamento*, o *raciocínio* e a *resolução de problemas*, enquanto o *controle inibitório* por sua vez, inclui o *controle de interferências* que depende da inibição cognitiva e da atenção executiva, e a *inibição de respostas* que depende do auto-controle e disciplina. Dentre as FEs, o controle inibitório é mais difícil de ser estabelecido por crianças pequenas (Diamond, 2013) se comparado às outras FEs. Com base nesses elementos, vejamos como o aprendizado musical se relaciona com o funcionamento executivo.

## 2 | AS FUNÇÕES EXECUTIVAS NO CONTEXTO DO APRENDIZADO MUSICAL NA INFÂNCIA

Na medida em que a aprendizagem musical requer a participação dos principais elementos das FEs, presume-se a sua importância para mediar essas habilidades, bem como para favorecer o alcance de um comportamento independente e autorregulado por parte da criança.

Aprender a tocar um instrumento musical requer diversas habilidades altamente complexas em termos perceptuais, motores, interoceptivos e emocionais (Vuilleumier & Trost, 2015). Produzir sons no presente enquanto a criança recorda-se de suas relações como experiência passada parece fundamentar as habilidades de atenção e memória observadas em músicos treinados, o que envolve a coordenação de movimentos corporais e a percepção auditiva (Bowmer et al., 2018). Em particular, esse processo promove o engajamento de funções cognitivas que permitem à criança recrutar outras habilidades como pensar adiante, esperar a sua vez, auto-controlar-se e modificar o seu comportamento de acordo com o requerido no ambiente musical. Essas habilidades são gradualmente adquiridas durante o processo de treinamento e aprendizado e estritamente relacionadas ao desenvolvimento das funções executivas que ocorre ao longo da infância e segue o seu curso de desenvolvimento até a adolescência, muito embora algumas dessas funções só se encontrem completamente maduras no início da idade adulta (Diamond, 2013).

Em adultos, efeitos positivos do treinamento musical são documentados sobre as funções executivas em seus três domínios, porém a grande maioria dos estudos desenvolvidos tem produzido resultados confusos, inconclusivos e de difícil comparação (Okada & Slevc, 2018; Slevc & Jaeggi, 2019). Em sua maioria, eles são do tipo correlacionais, empregam diferentes abordagens, mensuram diferentes aspectos das FEs por meio de testes diversos, com ausência de grupo controle ou falta de randomização entre os grupos de comparação, ao mesmo tempo em que utilizam diferentes categorizações

entre músicos e não-músicos para fins de comparação, o que impede inferir relações de causalidade e realizar generalizações (Clayton et al., 2016; para revisão ver Dumont, Syurina, Feron & van Hooren, 2017; Okada & Slevc, 2018; e Okada & Slevc 2019). Além disso, no contexto da averiguação dos efeitos do treinamento musical sobre as FEs, delineamentos do tipo longitudinais ainda são raros na literatura (Roden et al., 2014). Ao mesmo tempo, a compreensão sobre a relação entre treinamento musical e as FEs exige considerar como o treinamento musical na infância se baseia nas habilidades executivas (Okada & Slevc., 2018), relação ilustrada a seguir, juntamente com as evidências acerca dos efeitos do aprendizado musical sobre os domínios principais das FEs.

### **3 | FLEXIBILIDADE COGNITIVA**

A atividade musical requer o uso de pensamento flexível por diversas razões. Se considerarmos a atividade musical feita de forma conjunta como em grupos ou orquestras, ela exige do indivíduo a habilidade de tocar de forma coordenada com outros músicos no sentido de atender às orientações do regente, o que pode incluir dentre outros aspectos, modificações da performance em termos de andamento, dinâmica, ritmo, expressividade e interpretação e que por sua vez, requerem o ajuste contínuo da performance musical.

Nesse contexto, a ação coordenada requer a necessidade para adaptar-se de forma flexível entre múltiplos fluxos e demandas auditivas (Loehr et al., 2013) e se ajustar como membro do grupo (Loehr & Plamer, 2011; Moore & Chen, 2010), o que pode resultar em vantagens em termos de flexibilidade cognitiva. Os músicos individuais que atuam em conjuntos devem atender simultaneamente a suas próprias partes e às partes desempenhadas pelos demais membros do grupo. Para isto, é necessária a alocação de recursos atencionais com habilidade e flexibilidade entre diferentes fontes sonoras para o monitoramento de suas próprias partes em relação às outras partes, assim como o agrupamento dos elementos dessas partes para a obtenção de toda a textura do conjunto (Keller, 2001).

Evidências a favor da flexibilidade cognitiva associada ao contexto musical têm sido produzidas por estudos que apontam que crianças submetidas à experiência musical apresentaram maiores taxas de oxigenação cerebral (BOLD) em regiões do cérebro associadas ao funcionamento executivo (e.g. córtex pré-frontal ventrolateral; área motora suplementar) (Nachev, Kennard & Husain, 2008; Nee et al., 2013; Zuk et al., 2014) em respostas a testes de alternância, comumente utilizados para verificação da flexibilidade cognitiva, quando comparadas a crianças que não possuem treinamento musical.

### **4 | MEMÓRIA OPERACIONAL**

Tocar um instrumento exige recordar diversos elementos ao mesmo tempo, o que

requer requer dentre outros aspectos, a memorização da sequência motora relativa à execução da peça musical, o armazenamento de informações visuais a partir da leitura de uma partitura por exemplo, a capacidade do indivíduo prever o que vai ser tocado adiante no sentido de preparar a sua performance musical (tanto do ponto de vista técnico como expressivo), a habilidade de realizar a leitura visual com a antecedência de quatro notas para permitir a boa execução da peça, a habilidade de recordar-se em termos sonoros das notas musicais e o arranjo que compõem a peça e a intenção de imprimir à mesma uma vinculação da expressão emocional à execução da peça em si. Essas habilidades permitem uma organização e atualização constante dos conteúdos manipulados pela memória operacional (Palmer, 2013).

Durante a leitura musical em uma partitura, é necessário lembrar o que tocar enquanto se observa quais notas estão surgindo, que características a música apresenta, o quão rápido é preciso tocar, ou qual o padrão de batidas da música, etc. O esforço será ainda mais intenso e mais dependente da memória operacional caso se esteja tocando de memória, sem o auxílio de partituras. Para isto, o indivíduo terá de lembrar por exemplo de todas as suas partes na música, quais notas tocar, em que momentos estão as pausas, qual a sequência motora das notas. Tudo isto exige bastante da memória, além do que essa atualização que implica em manter a habilidade simultânea de atenção e visão/leitura está correlacionada com habilidades de memória operacional não relacionadas ao domínio musical mensuradas por exemplo, por escores médios obtidos por músicos em testes de operação, leitura, rotação e matriz de dígitos (Meinz & Hambrick, 2010). Músicos apresentaram desempenho superior em testes de memória operacional (do tipo “N-back) com respectivo aumento das taxas de oxigenação cerebral no córtex pré-frontal e o treinamento musical foi preditivo do desempenho em tarefas de atualização da memória operacional como memória para letras, para trilhas e memória espacial (Okada, 2016). No aprendizado musical que ocorre na infância, a criança vai aprendendo a coordenar essas habilidades mnemônicas de forma gradativa em grau crescente de complexidade sensoriomotora. Porém, no que tange à influência do treinamento musical para a memória operacional verificada para essa fase do desenvolvimento, há na literatura uma diversidade de estudos que demonstram resultados mistos, ora indicando desempenho superior para crianças com experiência musical, ora descrevendo resultados modestos ou ausentes. Isto sugere a necessidade de estudos adicionais para esclarecer os potenciais benefícios da experiência musical sobre a memória operacional na infância (Dumont et al, 2017).

## 5 | CONTROLE INIBITÓRIO

Ao tocar música, é necessário o controle dos próprios impulsos. Músicos precisam saber quando tocar com os seus instrumentos ou vozes e quando é necessário manter-se em silêncio, esperando o seu momento para tocar. Desta forma, naturalmente, espera-

se que o treinamento musical promova vantagens do ponto de vista do controle inibitório (Okada & Slevc, 2018) que em geral é avaliado por meio de tarefas que envolvem conflitos cognitivos. Além dos aspectos relativos à atenção sustentada e a alternância da atenção no sentido de ajustar aquilo que se está tocando em relação ao que está sendo tocado por outros indivíduos em uma atividade coletiva (Jentzsch, Mkrtchian & Kansal, 2014), o contexto musical demanda atenção e exercício do controle inibitório para monitorar conflitos e controlar a própria performance (Palmer, 2013). Foi demonstrado por exemplo (por Vuust et al., 2006; 2011), que o controle inibitório é induzido ao se escutar e acompanhar ritmos complexos com uma mão enquanto marca-se o tempo com a outra mão, o que resultou na ativação de áreas cerebrais (área 47 de Brodman e córtex cingulado anterior) que são associadas a este tipo de controle e ao monitoramento de conflitos. Nessa linha, há evidências de menores efeitos de interferência em testes clássicos de conflito que envolvem controle inibitório para músicos (*e.g.* teste de Stroop e teste de setas de Simon) quando comparados ao desempenho de indivíduos sem treinamento musical (Bialystok & DePape, 2009), além de melhor desempenho em teste de controle inibitório (*e.g.* *stop-signal* teste) também realizados por músicos comparados a não-músicos (Strait et al., 2010; Moreno & Bidelman, 2013). Assim, em adultos, o treinamento musical mostrou-se como preditivo de altos níveis de controle inibitório em músicos (Jäncke, 2009).

Crianças que participaram de treinamento musical, ou de um programa de artes ou simplesmente não participaram de nenhum tipo de programa, diferiram quanto ao desempenho apresentado em testes de controle inibitório. Desempenho superior foi verificado para as primeiras em detrimento das demais em tarefas de conflito utilizadas para mensuração da habilidade de planejamento, coeficiente de inteligência verbal e tarefas de inibição (Jaschke et al., 2018). Resultado similar foi encontrado anteriormente por Moreno e cols. (2011), em crianças de 5 anos, em testes de inteligência verbal e em tarefas de conflito habilidade verbal após 20 dias de treinamento musical, quando comparadas a outro grupo de crianças que participaram de um programa de artes. Sachs et al. (2017), não encontraram diferenças comportamentais em tarefas de FEs, porém, utilizando ressonância magnética funcional (fMRI) observaram que crianças com 2 anos de treinamento musical ou prática de esporte apresentaram maiores taxas de ativação em regiões cerebrais associadas ao processamento de conflitos. Esses resultados sugerem que atividades extracurriculares e em especial, o treinamento musical, é potencialmente associado com modificações nas redes neurais de controle cognitivo no cérebro. Foi demonstrado ainda que habilidades como planejamento, inibição e memória operacional, que estão relacionadas às FEs, são igualmente recrutadas em nível cerebral tanto quando se toca música quanto se busca resolver problemas aritméticos (Zuk et al., 2015). Outro estudo, um dos raros do tipo longitudinal, demonstrou que crianças que participaram durante dois ou três anos de treinamentos musicais individuais e em grandes grupos de orquestra apresentaram um desempenho superior em testes padronizados de FEs

quando comparadas às crianças do grupo controle. Diferenças no desempenho foram verificadas também para crianças que participaram do programa de treinamento musical durante apenas 1 ano (Holochwost, et al., 2017).

De modo geral, em que pesem as limitações metodológicas dos estudos acerca dos efeitos positivos do treinamento musical sobre as FEs, que têm produzido resultados de difícil comparação face à disparidade de medidas das FEs utilizadas, extensão e tipo de treinamento musical administrado (Okada & Slevc, 2018), mais recentemente, esses estudos tem recebido suporte adicional de resultados baseados em técnicas de neuroimagem funcional. Estes documentam alterações plásticas em estruturas do sistema nervoso relacionadas ao funcionamento executivo em crianças e adultos submetidos ao aprendizado de um instrumento musical, tais como o aumento da espessura cortical observada em áreas motoras e no córtex pré-frontal dorsolateral e no córtex orbitofrontal – (Hudziak et al., 2014), e em regiões do giro frontal relacionadas às habilidades aprendidas durante o treinamento instrumental (*e.g.* como movimentos finos independentes em ambas as mãos), dentre outros (Sluming et al., 2002). A plasticidade ocorre em regiões cerebrais que possuem controle primário sobre as funções musicais ou em regiões de integração multimodal para essas habilidades que possivelmente, mediam efeitos de transferência da música para domínios não-musicais (*e.g.* memória verbal, habilidades de pronúncia em um segundo idioma, habilidades de leitura e funções executivas). Em crianças esses efeitos perduram até a adolescência e se correlacionam com a intensidade e a duração da prática instrumental (Miendlarzewska & Trost, 2014).

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tocar ou praticar música permite a construção de várias habilidades e na infância, essas são habilidades-chave para fundamentar outros processos cognitivos e competências sócio-emocionais. Os benefícios da experiência musical na infância têm sido demonstrados não apenas sobre as habilidades executivas, mas também sobre habilidades motoras, cognitivas, sociais, de linguagem e acadêmicas (Bugos & DeMarie, 2017; Dumont et al., 2017) e sugerem que ela possui um potencial extra para dar suporte aos processos de desenvolvimento e educacionais da criança.

Essa experiência musical envolve o controle consciente do pensamento, da ação e da emoção (Zelazo, 2004, 2012), aspecto extremamente importante para situações de aprendizagem, já que o caráter emocional ou da gratificação inerente a uma tarefa é capaz de modelar situações de aprendizagem e esta é melhor estabelecida em contextos motivacionais agradáveis, ou seja, em um contexto permeado pela emoção e motivação (Diamond e Ling, 2013). Nesse contexto, o treinamento musical constitui uma ferramenta promissora para incrementar as FEs enquanto um programa agradável de treinamento ecologicamente validado. A experiência musical na infância pode funcionar como um elo

de integração entre aspectos cognitivos e emocionais das crianças e favorecer a sua socialização face à emocionalidade associada à música.

Assim, o aprendizado musical reflete uma experiência multissensorial promissora para dar suporte às das funções executivas que são reconhecidamente importantes para o processo de desenvolvimento infantil e para o ajuste na vida adulta. A continuidade dessa experiência multissensorial exerce efeitos significativos na plasticidade cerebral a curto e a longo prazo (Herholz & Zatorre, 2012), além de que pode representar uma importante fonte de prazer e de realização humana ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS

- Bialystok, E., & DePape, A. M. **Musical expertise, bilingualism, and executive functioning.** *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35, 565-574, 2009.
- Bowmer, A., Mason, K., Knight J., Welch, G. **Investigating the impact of musical intervention on preschool children's executive function.** *Frontiers in Psychology*, 9, 1-16, 2018.
- Bugos, J. A., DeMarie, D. **The effects of a short-term music program on preschool children's executive functions.** *Psychology of Music*, 1 –13, 2017.
- Bugos, J. A., Perlstein, W. M., Brophy, T. S., McCrae, C. S., Bedenbaugh, P. H. **Individualized piano instruction enhances executive functions and working memory in older adults.** *Aging and Mental Health*, 11, 464–471, 2017.
- Clayton, K. K., Swaminathan, J., Yazdanbakhsh, A., Zuk, J., Patel, A. D., & Kidd, G. **Executive Function, Visual Attention and the Cocktail Party Problem in Musicians and Non-Musicians.** *Plos One*, 11,1-17,2018.
- Cole, M.; Cole, S. R. (2004). **O Desenvolvimento da criança e do adolescente** (4ª. Ed). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Diamond, A. **Executive functions.** *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168, 2013.
- Diamond, A.; Ling, D. S. **Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not.** *Development Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Review of the evidence of fundamental questions surrounding and efforts to improve executive functions (including working memory).** In M. Bunting, J. Novick, M. Dougherty, & R. W. Engle (Eds). *Cognitive and Working Memory Training: Perspectives from Psychology, Neuroscience, and Human Development.* New York, NY: Oxford University Press, pp.143-431, 2019.
- Dumnont, E., Syurina, E., Feron, F. J. M., van Hooren, S. **Music interventions and child development: a critical review and further directions.** *Frontiers in Psychology*, 8, 1-20, 2017.
- Gazzaniga, M. S. A.; Ivry, R. & Mangun, G. R. (Eds). **Neurociência cognitiva. A biologia da mente.** São Paulo, SP: Artmed, pp. 542-553, 2006.
- Herholz, S. C., Zatorre, R. J. **Musical Training as a Framework for Brain Plasticity: Behavior, Function, and Structure.** *Neuron*, 76, 486-500, 2012.
- Holochwost, S. J., Propper, C. B., Wolf, D. P., Wiloughby, M. T., Fisher, K. R., Kolacz, J., Volpe, V.; Jaffee, S. R. **Music education, academic achievement, and executive functions.** *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11, 2, 147, 2017.

- Hudziak, J. J.; Albaugh, M. D.; Ducharme, S.; Karama, S.; Spottswood, M.; Crehan, E.; Botteron, K. N. **Cortical thickness maturation and duration of music training: Health-promoting activities shape brain development.** *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53, 1153–1161, 2014.
- Jäncke, L. **The plastic human brain.** *Restoration in Neurology and Neurosciences*, 27, 521-538, 2009.
- Jaschke, A. C, Honing, H. & Scherder, E J. A. **Longitudinal analysis of music education on executive functions in primary school children.** *Frontiers in Neuroscience*, 12, 1- 12, 2018.
- Jentzsch, I., Mkrtchian, A., & Kansal, N. **Improved effectiveness of performance monitoring in amateur instrumental musicians.** *Neuropsychologia*, 52, 117–124. 2014.
- Keller, P. **Attentional Resource Allocation in Musical Ensemble Performance.** *Psychology of Music*, 29, 20-38, 2001.
- Loehr, J. D.; Palmer, C. **Temporal coordination between performing musicians.** *The Quarterly Journal of Experimental*, 64, 11, 2153-2167, 2011.
- Loehr, J. D., Kourtis, D., Vesper, C., Sebanz, N., & Knoblich, G. **Monitoring individual and joint action outcomes in duet music performance.** *Journal of Cognitive Neuroscience*, 25, 7, 1049- 1061, 2013.
- Mason, K. **Executive functions skills in deaf children: an interventional study.** 2017. 298 f. Doctoral dissertation, University College London, London, 2017.
- Meinz, E. J., Hambrick, D. Z. **Deliberate practice is necessary but not sufficient to explain individual differences in piano sight-reading skill: The role of working memory capacity.** *Psychological Science*, 21, 914–919, 2010.
- Miendlarzewska, E. A., Trost, W. J. **How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables.** *Frontiers in Neuroscience*, 7, 1-18, 2014.
- Moore, G. P., Chen, J. **Timings and interactions of skilled musician.** *Biological Cybernetics*, 103, 401–414, 2010.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., Chau, T. **Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function.** *Psychological Sciences*, 22, 1425-143, 2011.
- Moreno, S.; Bidelman, G. M. **Examining neural plasticity and cognitive benefit through the unique lens of musical training.** *Hearing Research*, 1-14, 2013.
- Nachev, P., Kennard, C., & Husain, M. **Functional role of the supplementary and presupplementary motor areas.** *Nature Reviews: Neuroscience*, 9, 856–869, 2008.
- Nee, D. E., Brown, J. W., Askren, M. K., Berman, M. G., Demiralp, E., Krawitz, A., & Jonides, J. **A meta-analysis of executive components of working memory.** *Cerebral Cortex*, 23, 264282, 2013.
- Núcleo Ciência Pela Infância. **Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: habilidades necessárias para a autonomia.** Fundação Maria Cecília Souto Vidigal FMCSV. (Série Estudos do Comitê Científico - NCPI, 3), 2016.
- Nunes-Silva, M., Tavares, M. C. H.; Vanzella, P. Efeitos cognitivos do treinamento musical. In: **Intervenção Cognitiva: dos conceitos e métodos às práticas baseadas em evidências para diferentes aplicações.** Marcela Mansur-Alves & Júlia Beatriz Lopes-Silva (no prelo), 2020.
- Okada, B. M. **Musical Training and Executive Functions.** (Master's Thesis). Retrieved from Digital Repository at the University of Maryland. URL: <http://hdl.handle.net/1903/18933>, 2016.
- Okada, B. M., & Slevc, L. R. **Individual differences in musical training and executive functions: A latent variable approach.** *Memory & Cognition*, 46, 1076-1092, 2018.

\_\_\_\_\_. Musical training: Contributions to executive function. In M. Bunting, J. Novick, M. Dougherty, & R. W. Engle (Eds.), **An integrative approach to cognitive and working memory training: Perspectives from psychology, neuroscience, and human development**. New York, NY: Oxford University Press, pp. 1-16, 2018.

Oliveira, M. K., Teixeira, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: M.K. Oliveira, D. T. R. Souza, & T. C. Rego, (Orgs.), **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo, SP: Moderna, pp. 23-46, 2011.

Palacios, J. Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In: C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Eds.), **Desenvolvimento Psicológico e Educação**, Porto Alegre, RS: Artmed, pp. 13-52, 2004.

Palmer, C. Music performance: Movement and coordination. In D. Deutsch (Ed.), **The psychology of music** (3<sup>rd</sup> ed.) San Diego, CA: Academic Press, pp. 405–422, 2013.

Roden, I., Grube, D., Bongard, S., Kreutz, G. **Does music training enhance working memory performance? Findings from a quasi-experimental longitudinal study**. *Psychology of Music*, 42, 284–298, 2014.

Sachs, M., Kaplan, J., Der Sarkissian, A., and Habibi, A. **Increased engagement of the cognitive control network associated with music training in children during an fMRI Stroop Task**. *Plos One*, 12, e0187254, 2017.

Schellenberg, E. G., Weiss, M. W. Music and cognitive abilities. In D. Deutsch (Ed.), **The psychology of music** (pp. 499-550). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press, 2013.

Slevc, R. L., Davey, N. S. S., Buschkuehl, M., Jaegg, S. M. **Tuning the mind: Exploring the connections between musical ability and executive functions**. *Cognition*, 152, 199-211, 2016.

Sluming, V., Barrick, T., Howard, M., Cezayirli, E., Mayes, A., and Roberts, N. **Voxel-based morphometry reveals increased gray matter density in Broca's area in male symphony orchestra musicians**. *Neuroimage* 17,1613–1622, 2002.

Strait, D. L., Slatara, J., O'Connell, S., Kraus, N. **Music training relates to the development of neural mechanisms of selective auditory attention**. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 12, 94-104, 2015.

Vuilleumier, P., Trost, W. **Music and emotions: from enchantment to entrainment**. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337, 212–222, 2015.

Vuust, P., Ostergaard, L., Roepstorff, A. **Polyrhythmic communicational devices appear as language in the brains of musicians**. 9th International Conference on Music Perception and Cognition. Alma Mater Studiorum University of Bologna, Aug 22-26, 2006.

Vuust P., Wallentin M., Mouridsen K., Østergaard L., Roepstorff, A. **Tapping Polyrhythms in Music Activates Language Areas**. *Neuroscience Letters*, 494(3): 211-6, 2011.

Zelazo, P.D. **The development of conscious control in childhood**. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 12-17, 2004.

Zelazo, P. D., Carlson, S. M. **Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and Plasticity**. *Child Development Perspectives*, 0, 1-7, 2012.

Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., Gaab, N. **Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians**. *PLoS ONE*, 9, 1–14, 2014.

\_\_\_\_\_. Correction: **Behavioural and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians**. *PloS ONE* 10, 137–145, 2015.

## HETEROGÊNESE EM DISPOSITIVOS FOUCAULTIANOS NA EXPERIMENTAÇÃO COM ARTE E TECNOLOGIA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão 07/04/2020

**Leonardo da Silva Souza**

IHAC/CFA/UFSB

Porto Seguro – BA

<http://lattes.cnpq.br/4639381115725298>

**RESUMO:** Em busca de compreender a heterogeneidade atrelada à ideia de *dispositivo* em Michel Foucault (1979), este artigo descreve o conjunto de componentes envolvidos em uma instalação audiovisual, lançando uma proposta metodológica para caracterizá-los como um *dispositivo* capaz de produzir heterogêneses. Essa proposta metodológica parte da diferenciação de dois modos de correlacionar eventos simultâneos, um analógico e outro digital, para observar quando há uma heterogênesse característica nessas duas modalidades. Tomando, ao longo deste trabalho, dois contextos, o sistema circulatório sanguíneo e um circuito eletrônico sensível aos batimentos cardíacos, aplicamos a proposta metodológica para correlacioná-los, pontuando a heterogênesse que cria um batimento híbrido, estético e eletrorgânico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dispositivo;  
Agenciamento Criativo, Heterogênesse

### HETEROGENESIS IN FOUCAULTIAN DISPOSITIVES IN ART AND TECHNOLOGY EXPERIMENTS

**ABSTRACT:** In attempt to comprehend the heterogeneity related to the idea of dispositive in Michel Foucault (1979), this article describes the components involved in an audiovisual kraft, setting a methodological proposal to characterize them as a dispositive capable of producing heterogenesis. This methodological proposal is based on two modes to differentiate correlated simultaneous events, one analogical and the other digital. In this direction, we attempt to observe whether there is a characteristic of heterogenesis through each of that two modalities. Throughout this work, two contexts are taken, the human circulatory system and an electronic circuit sensitive to heart beats, within we apply our methodology to correlate them, highlighting the heterogenesis which creates a aesthetic and electro-mechanical beat.

**KEYWORDS:** Dispositive; Creative Agency, Heterogenesis

## 1 | INTRODUÇÃO

Para tratar da descrição dos componentes envolvidos na experiência estética<sup>1</sup>, opto, como proposta metodológica, por dois tipos de correlação: um analógico, que atribui covariações diretas entre dois eventos simultâneos; e outro digital, que atribui relações arbitrárias entre dois eventos simultâneos. Como exemplo, tomemos dois sistemas distintos, o circulatório sanguíneo e um circuito eletrônico, ambos geradores de dois eventos: um que circula o sangue através de batimentos cardíacos humanos, e outro que é sensível a esses batimentos e os simula eletrônica e mecanicamente em uma réplica de coração humano. O esquema abaixo apresenta as escalas dos batimentos nestes dois sistemas e os modos de correlação analógico e digital:

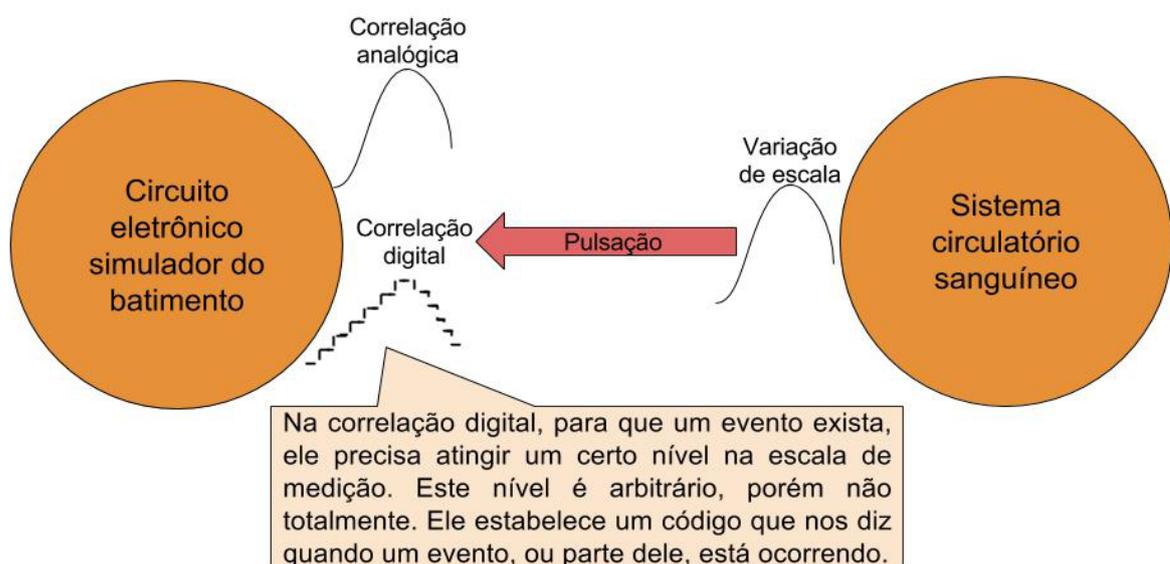


Figura 1- correlação digital e analógica

Se tomarmos a correlação analógica, um batimento cardíaco do sistema circulatório gera um pulso elétrico no circuito eletrônico e a magnitude e escala de variação do batimento, desde quando ele começa até quando termina, geram uma análoga variação do pulso eletrônico. Essa correlação é análoga, ou seja, de uma mesma lógica de funcionamento. Por isso a variação do batimento é também uma variação do pulso elétrico no circuito, fazendo com que as escalas dos dois sistemas estejam conectadas por uma mesma lógica de variação. Essa conexão de escalas nos informa dos momentos e da forma de existência do evento, desde quando começa até quando termina.

De forma diferente, a correlação digital propõe que um batimento cardíaco tenha que atingir uma certa meta arbitrária na escala digital para que ele seja identificado. Assim que um batimento começa, ele não é nada até que atinja um certo nível arbitrário da

1. A experiência a que este trabalho se refere é uma instalação audiovisual que, através do *hacking* de circuitos de monitoramento biométrico, cria uma réplica de coração humano que bate de acordo com o batimento cardíaco de quem o observa. Para uma apresentação da instalação, ver Souza, 2018.

escala e, assim que o faz, passa a existir como sinal. Esse nível arbitrário propõe um código para a existência do evento, pois o código não é a medida da existência, como no caso da escala analógica, mas sim, é um sinal absoluto de existência, que não possui meias medidas. Como consequência desse modo de existência proposto na correlação digital, há o problema de que tudo o que não é identificado<sup>2</sup>, não existe. Ou seja, para o sistema digital, se a batida do coração não for codificada - não tiver atingido certo nível de identificação na escala - , ela não terá ocorrido. Então, na correlação digital, há um código, um valor que indica a ocorrência ou não de um evento proveniente de um contexto externo ao circuito.

Este código pode ser entendido como diversas coisas. Sob o ponto de vista da eletrônica, ele é uma medida da sensibilidade do sistema ao evento original, porém como veremos adiante, embora este código esteja relacionado a um valor de escala, esse valor não diz respeito aos sensores utilizados no sistema eletrônico, mas sim a um conjunto de fatores que inclui a arbitrariedade humana, por isso afirmo, inicialmente, que esse valor é arbitrário. Porém como este artigo demonstrará, ele é também resultante de pelo menos dois fatores:

1. O ruído que circunda os contextos - sistema circulatório e eletrônico - e que não se caracteriza como informação desejável segundo o domínio da Eletrônica, perspectiva lançada sobre os componentes envolvidos;
2. A gênese de um código arbitrário que dirige correlações entre domínios heterogêneos, sobredeterminando a existência ou o modo de existência dos eventos que acontecem em um determinado contexto;

Especificando a correlação entre eventos de contextos distintos por meio da gênese de código, Foucault, Deleuze e Guattari, encontram discussões que tangenciam esse tema, porém cabe a este trabalho aplicar as ideias destes autores à experimentação estética com componentes eletrônicos. O *dispositivo* em Foucault (1979) e *agenciamento* em Deleuze e Guattari (2011) possibilitam tratar da gênese que correlaciona domínios que têm, não só um modo de funcionamento distinto, mas modos de existência não correlatos, tais como o sistema eletrônico e o sistema circulatório sanguíneo. Mais adiante neste artigo, será realizada uma tentativa de aproximação por analogia - modo analógico de correlação - entre dois sistemas - circulatório sanguíneo e eletrônico - , para mostrar que, em algum ponto, ocorre a criação de um código que sobredetermina a existência de eventos simultâneos nestes sistemas, correlacionando-os de uma forma não analógica, ou seja, por uma outra lógica que escapa à correlação direta. Neste ponto crucial, que estabelece a passagem do modo analógico para o modo digital<sup>3</sup>, há a intervenção de algo externo ao sistema circulatório e ao circuito, e que os une, necessitando da invenção de

---

2. É claro que a calibragem - como é chamado em Eletrônica - dos sistemas analógicos e digitais influenciarão maior precisão da identificação ou da variação da escala conforme cada evento relacionado aos sistemas, porém, para fins da discussão metodológica interessa aqui a natureza de correlação aqui chamada de modo analógico e modo digital.

3. Por modo digital de correlacionar, me refiro não aos circuitos eletrônicos, mas a uma operação conceitual sobre o modo de pensar a relação entre contextos distintos mediante a criação de um código que os relaciona.

um elemento novo e estranho a estes dois contextos. Nessa perspectiva, será detalhado como a correlação entre sistema circulatório e circuito eletrônico por meio da criação de códigos que sobredeterminam os eventos naqueles dois contextos heterogêneos é um tipo de agenciamento que, por determinar a ocorrência de um evento, é uma heterogênese e um agenciamento criativo.

### 3 | DISPOSITIVO E AGENCIAMENTO

No acoplamento entre os contextos do circuito eletrônico e sistema circulatório sanguíneo, o conjunto de componentes destes dois, juntos, é um exemplo do que Foucault chama de *dispositivo*. Para ele, um dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo[...] O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos [heterogêneos]” (FOUCAULT, 1979, p.244). No conjunto destes dois contextos, a semelhança com a rede do dispositivo se dá pela transmissão dos batimentos cardíacos do sistema circulatório ao circuito eletrônico. Por fim, essa conexão entre os componentes orgânicos e eletrônicos dos dois sistemas se dá concretamente com o toque do dedo no sensor eletrônico, iniciando um jogo de transduções entre circulação sanguínea e eletrônica.

Observando essa conexão eletrorgânica, pode-se relacioná-la segundo Foucault, que afirma que entre os elementos em um dispositivo “existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes” (FOUCAULT, 1979, p.244). É a heterogeneidade entrando em jogo no atrelamento dispositivo-corpo dispositivo-circuito. Investindo na mudança de função dos elementos em um dispositivo, a metodologia das correlações analógica e digital possibilitará observar a sinergia na criação de novas características pela união dos incongêneres. Então, aplicando a metodologia indicada anteriormente, o procedimento tem dois passos:

1. Tratar as funções dos componentes do dispositivo sob os dois modos de correlação:

- a analógica, quando as conexões se dão de forma mais direta, envolvendo os dois contextos heterogêneos em um mesmo modo de funcionamento; ou
- a digital, quando a conexão entre os eventos de contextos distintos passa a existir, e é sobredeterminada, mediante a criação de um código.

2. Verificar quando o modo analógico não dá conta de apontar correlações entre componentes dos dois contextos, necessitando da criação de código para a sobredeterminação de um evento correlacionado entre os dois contextos. Condizente com essa perspectiva, sigo Foucault na perspectiva de que:

“o dispositivo se constitui como tal e continua sendo dispositivo na medida em que engloba um duplo processo: por um lado, processo de sobredeterminação funcional, pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente.” (FOUCAULT, 1979, p.245)

Como será apresentado na próxima sessão, na sobredeterminação funcional de cada componente dos contextos heterogêneos - circulatório e eletrônico - há:

1. Uma ressonância entre eventos correlacionados pela perspectiva analógica, na medida em que a covariação de escala ocorre com uma mesma lógica de funcionamento;
2. Uma contradição entre eventos correlacionados pela perspectiva digital, de forma que um evento não encontra correspondente no outro contexto quando ele não atinge certo nível da escala sensível e, por isso, não existe ali, ocorrendo a existência do evento em um contexto e, simultaneamente, sua não existência no outro;

Agregando a perspectiva da Ciência Nômade (DELEUZE; GUATTARI, 2008), se entendermos um *dispositivo* como um *estrato* de elementos não-homogêneos, Deleuze e Guattari apontam que “são necessários agenciamentos para que seja organizada a unidade de composição envolvida num estrato, isto é, para que as relações entre tal estrato e os outros [...] sejam relações organizadas e não relações quaisquer.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 112). Com isso, o processo de sobredeterminação funcional de que fala Foucault pode ser entendido como um agenciamento, que é “em primeiro lugar, territorial. A primeira regra concreta dos agenciamentos é descobrir a territorialidade que envolvem, pois sempre há alguma.” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 218- 219). Da mesma forma, os processos de rearticulação no dispositivo apontam para as linhas de fuga de um “agenciamento que também se divide segundo um outro eixo [...] que diz respeito às linhas de desterritorialização.” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 218- 219). Por isso, entende-se que, nesta perspectiva, o processo de criação de um código que sobredetermina os eventos em contextos heterogêneos, como no dispositivo apresentado, é também um agenciamento.

Nas descrições a seguir, adotarei os dois modos de correlacionar - analógico e digital - para tratar da mudança de função de cada componente do dispositivo eletrorgânico. Buscarei apresentar tanto uma analogia entre os componentes dos sistemas eletrônico e circulatório sanguíneo, como também exibir o problema da criação de código, que será exposto diante da relação sinal/ruído quando da descrição do componente chamado de capacitor. Nessas descrições, lançarei mão da correlação digital quando tornar-se evidente que não basta uma associação direta, de uma mesma lógica de funcionamento, para relacionar as heterogeneidades em jogo. Assim, apresentarei a tensão entre correlações analógicas e a invenção de códigos que sobredeterminam componentes do dispositivo.

### 3 | O JOGO DOS COMPONENTES NO DISPOSITIVO

Para compreender o dispositivo no qual ocorreram agenciamentos entre a batida do coração humano e a batida eletrônica, é importante, primeiramente, detalhar os contextos e seus domínios. Assim, partindo das correlações analógica e digital, buscarei

descrever cada componente do circuito sob o aspecto de sua função do ponto de vista da Eletrônica, tecendo analogias com o sistema circulatório sanguíneo, mas evidenciando as impossibilidades analógicas que, sobretudo, demandam a criação de código que, por sua vez, sobredeterminam os eventos.

Entendendo que a Eletrônica é um dos domínios do dispositivo, temos o seguinte princípio:

- Em um circuito, uma variação de voltagem pode ser tratada como um sinal para um evento, sempre que essa variação ocorra sem muita interferência e com períodos correlatos identificáveis de tempo em relação ao evento original, o qual dispara o sinal.

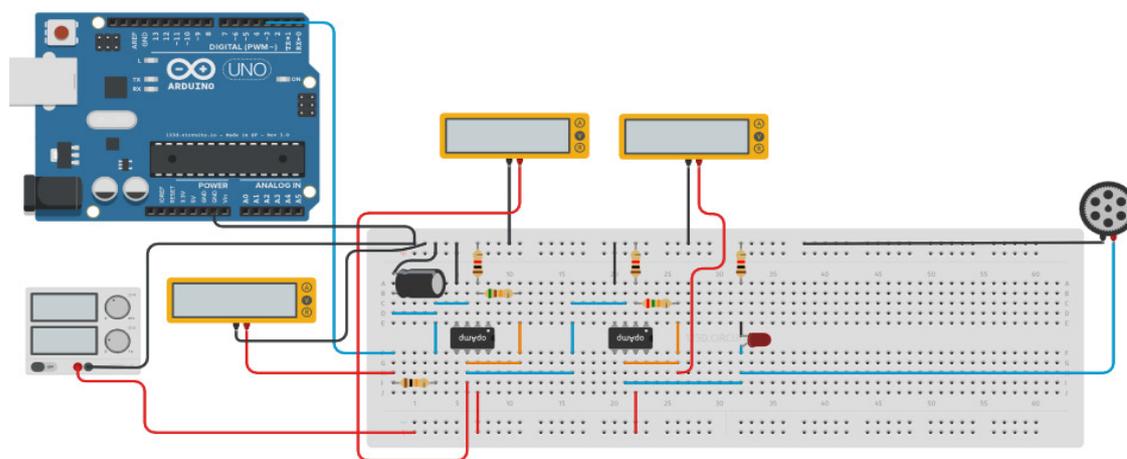


Figura 2- Montagem do circuito eletrônico

Na placa perfurada, o componente preto arredondado é um capacitor; os componentes pretos retangulares são amplificadores operacionais; os pequenos componentes com vários traços coloridos são os resistores; Fora da placa perfurada, o grande componente azul é o Arduino e logo abaixo dele a bateria, fonte de energia alternativa; À direita da imagem, arredondado um motor. Autor: Leo Souza

### 3.1 Bateria

Um primeiro componente a ser detalhado é a bateria, que na perspectiva da Eletrônica, por sua função, pode ser entendida como a fonte de energia para o processamento do sinal. Essa bateria não alimenta o motor que, na outra ponta do circuito, requer uma fonte de energia mais potente.

A bateria tem uma importante analogia com o sistema cardíaco. Se no caso do sistema sanguíneo, o coração bombeia sangue, que por sua vez distribui oxigênio para o corpo gerando energia, no caso do sistema eletrônico a bateria fornece carga para que o batimento do coração possa ser sensível pelo fotoresistor. Assim, tal como o sangue circula no sistema sanguíneo, no sistema eletrônico a carga também o faz. Uma segunda

analogia, mais direta e objetiva, diz respeito ao fato de a bateria prover carga elétrica para o processamento do sinal no circuito, da mesma forma, há carga elétrica para a transmissão de sinapses que controlam a contração dos músculos.

### **3.2 Fotoresistor**

O componente responsável por produzir um sinal eletrônico resultante do batimento cardíaco é o fotoresistor. Assim, sob o ponto de vista da Eletrônica, o fotoresistor varia sua resistência interna com pequenas variações externas de luminosidade. Associado a uma luz e à cápsula fotoisolante, o resistor é capaz de ter variações que ocorrem conforme as dilatações dos vasos sanguíneos no dedo, eliminando interferências luminosas do ambiente. Nessa perspectiva, ele é o *input* do circuito, porta de aquisição da informação externa, ou seja, dos batimentos cardíacos.

Em uma correlação analógica, o fotoresistor tem o papel de sensor do circuito, porém, se observarmos sua função no conjunto heterogêneo que agrega circuito eletrônico e sistema circulatório, o fotoresistor atua, analogicamente, como um bombeador de carga elétrica, variando voltagem conforme a dilatação dos vasos sanguíneos no dedo ocorre. Sob essa perspectiva, sua atuação se assemelha mais a um coração do que a um sensor.

### **3.3 Amplificador operacional**

Ao contrário do sistema sanguíneo, o sinal de batimento está sendo tratado inicialmente como um pequeno sinal - a ser identificado - para em seguida ser transformado em um sinal de tomada de decisão no sistema eletrônico, terminando por ativar um grande sinal de batimento mecânico. A identificação do pequeno sinal original, carece de amplificação para posterior análise, e essa é a função eletrônica do amplificador operacional.

No cérebro o córtex sensitivo recebe pequenos pulsos sensores, enquanto o córtex motor, de acordo com os pulsos daquele, envia grandes impulsos de contração muscular. Embora esse processo não seja o de amplificação, a diferença entre os pequenos pulsos elétricos tratados na tomada de decisão e os grandes pulsos para a contração muscular, são uma correlação analógica entre a função do amplificador operacional no circuito elétrico e o que ocorre entre os dois córtex no cérebro.

### **3.4 Diodo**

O diodo, segundo a eletrônica, funciona como uma válvula que possibilita a passagem de carga em uma única direção. Em uma analogia com o sistema circulatório, ele tem a mesma função que as válvulas Tricúspide e Mitral, que impedem que o sangue flua na direção oposta à da corrente.

### 3.5 Arduíno e seus códigos

De forma análoga ao corpo, há uma diferença entre os sinais de sensibilidade e tomada de decisão e os sinais de movimentação de motores e músculos. No caso do corpo humano, a potência dos sinais de uma sinapse são da ordem  $10^{-15}$  W, enquanto a contração muscular tem um processo físico-químico de tensionamento de alta potência que supera esse valor. No caso do circuito eletrônico envolvido no dispositivo, o sinal de decisão e sensorio - provenientes do arduíno e do fotoresistor respectivamente - tem potência de no máximo 5 Volts, 20 mA, da ordem de  $3 \times 10^{-3}$  W, sendo bilhões de vezes maior que o sinal do corpo humano. De forma semelhante, mas em outra magnitude, o sinal que ativa o motor no circuito de batimento é de 12V e até 3 Amperes, sendo da ordem de 36W, ou seja, aproximadamente 300 vezes maior que seu próprio sinal de decisão. Tudo isso aponta para que o corpo humano, radicalmente diferente de nosso circuito eletrônico, utilize de outros domínios que extrapolem o sinais eletroorgânicos de nosso dispositivo, como, por exemplo, o físicoquímico, para transformar seu sinal de decisão em uma ordem de ação mecânico-orgânica de alta potência, situação que extrapola os limites deste trabalho.

O componente Arduíno recebe o sinal, amplificado do sensor e codificado pelo capacitor, para decidir se uma ordem de batimento cardíaco irá ser lançada. Atuando através de uma linguagem programada, este componente, de forma diferente do capacitor, estabelece um código para a tomada de decisão. Neste caso, o código é a junção do sinal produzido pelos componentes anteriores com uma estrutura de linguagem do gênero condição, tal como:

*se o valor estiver entre x e y então envie o sinal de batida*

Assim, os valores e as ordens correspondentes sobredeterminarão a ocorrência do evento mecânico da batida final.

Por sua vez, a linguagem do Arduíno é também sobredeterminada. Assim como o evento original do batimento cardíaco existe no circuito eletrônico mediante a criação de código - pela perspectiva da correlação digital -, também há componentes e códigos que fazem a correlação entre o que existe e o que não existe na linguagem. Tal correlação vai além deste trabalho, apontando futuros desafios de descrição em torno do conjunto heterogêneo que é o dispositivo *linguagem-hardware*.

### 3.6 Fonte alternativa

Esta segunda fonte de energia não existe na analogia com o sistema sanguíneo uma vez que a fonte de energia do corpo humano é uma só. Isso caracteriza uma heterogeneidade entre os contextos do circuito eletrônico e o circulatório sanguíneo. Porém, é interessante considerar que, assim como no circuito eletrônico, no circulatório, o impulso elétrico para acionamento da musculatura do coração é completamente diferente

em termos de sua potência do impulso elétrico que informa ao cérebro da necessidade de aumentar ou diminuir os batimentos em uma determinada situação.

### **3.7 Controlador de acionamento do motor**

O controlador de acionamento do motor liga e desliga o motor de batimento, assim que recebe um pequeno sinal de controle, direcionando não a energia da bateria que alimenta o circuito, mas uma outra fonte de energia, mais potente, capaz de fornecer potência adequada para movimentar o motor através de um grande sinal de Voltagem e Carga. Em termos de analogia, trata-se da diferença entre o sinal da sinapse e o sinal da contração de músculos, ficando este componente responsável por uma espécie de sinapse de acionamento motóreo no circuito eletrônico.

### **3.8 Solenóide**

O motor que executa a ação de bater é um complexo de componentes análogo às fibras musculares que contraem ou relaxam o conjunto muscular. A demanda do motor por energia é grande, assim como os músculos do coração, o que faz dele dependente da fonte alternativa e do sinal de ativação, mas diferente do sistema circulatório, cujo sinal muscular está somente associado ao córtex muscular, não tendo, portanto, fonte alternativa de energia.

### **3.9 Conjunto Capacitor-resistor**

Os capacitores associados aos resistores atuam como filtros de variações de voltagens. Na perspectiva da Eletrônica, a filtragem de ruídos atuará estabilizando o sinal, reduzindo a variação temporal dentro do momento de medida e reduzindo a interferência externa. A atuação deste componente é realizada em conjunto com a câmara fotoisolante, diminuindo o ruído proveniente de outras fontes que não sejam a dilatação dos vasos sanguíneos nos dedos.

Realizando uma correlação analógica, o capacitor tem uma atuação análoga ao compartimento interno do coração humano que mantém a pressão sanguínea. Agregando a essa perspectiva a de seu funcionamento eletrônico, o capacitor tem um tempo para se encher de carga e depois disso, deixa a carga fluir conforme uma curva de esvaziamento. Se durante este período de enchimento, o sinal de entrada variar, o sinal de saída mantém-se, criando, assim um comportamento análogo ao do coração humano no que se refere à manutenção da pressão sanguínea.

Um aspecto fundamental sobre o capacitor diz respeito ao impacto da mudança de sua capacidade de armazenamento na correlação entre o sistema cardíaco e o eletrônico. Diferente dos demais componentes, o capacitor é peça chave para a distinção entre sinal e ruído, estabelecendo um ponto de referência para que o sinal seja identificado com o evento que o originou. Do ponto de vista da Eletrônica, esta referência é um ponto de

calibragem e, segundo a correlação analógica que foi feita anteriormente, ele seria a capacidade de armazenamento de um coração para manter a pressão sanguínea.

Mas, tal ponto de referência é um valor parcialmente arbitrário, indicando duas questões importantes:

1. Em que medida o ruído distingue-se do evento original?
2. Em que medida o ruído faz parte dos efeitos colaterais do evento original?

Nessa perspectiva, tal ponto de referência estabelece então um processo identificação do evento e de distinção dele em relação ao ambiente. Trata-se de um problema semelhante ao da Gestalt quando pensamos sobre o que é frente e o que é fundo em um *degradée*. Nesta perspectiva, o processo de identificação corre o risco de lapidar o evento até que ele se torne outra coisa, mais esculpindo-o em uma nova forma do que delineando-o em sua forma original. Deste modo, o capacitor não atua como nenhum outro componente do sistema circulatório, ao contrário, ele é um elemento heterogêneo à lógica de funcionamento do sistema sanguíneo, atuando, muito mais como na sobredeterminação daquilo que é o evento original - o batimento cardíaco.

Temos, então, um evento original - o batimento cardíaco - que dispara um sinal que é captado pelo circuito eletrônico, transformando-se em um batimento eletrônico. Este, por sua vez, é análogo ao primeiro, pois as variações do batimento cardíaco correspondem às variações do batimento eletrônico. Uma vez que o batimento eletrônico atravessa o capacitor, ele sofre a primeira transformação e passa a ser um batimento-código, nem eletrônico, nem orgânico, saltando deste domínio inicial dos dois contextos. O batimento-código é um outro evento que em parte é disparado pelo batimento cardíaco, em parte pelo batimento eletrônico, mas é sem dúvida, sobredeterminado pelo código a que está condicionado no capacitor, um valor que em alguma medida arbitrária possibilita separar o batimento dos ruídos. Assim, após o sinal passar por este componente, ele deixa de ser análogo ao batimento original, transformando-se em um batimento-código.

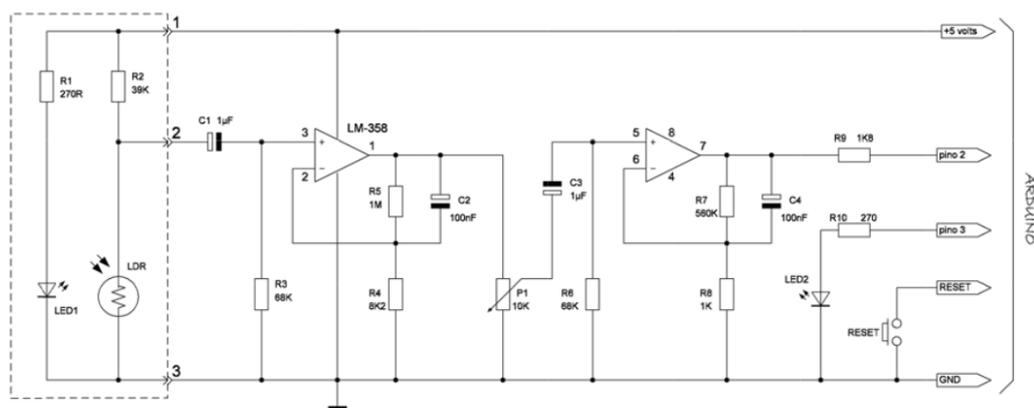


Figura 3- Esquema de conexão dos componentes

No dispositivo em questão, buscou-se executar simultaneamente o batimento cardíaco humano e o batimento mecânico. Para isso, ligou-se um fotoresistor ao dedo, na expectativa de que ele fosse sensível às variações de luz quando os vasos sanguíneos se enchessem, resultante dos batimentos cardíacos. Como resultado inicial, o fotoresistor não mostrou uma variação condizente com o batimento humano, apresentando demasiada interferência<sup>4</sup> das fontes de luz do ambiente. Para lidar com a eliminação dos ruídos luminosos, um pequeno compartimento, com certo isolamento, foi construído de forma que identificou-se a variação de voltagem com o batimento cardíaco humano. Complementando essa estratégia de redução de ruído, um circuito capacitor-resistor foi inserido de forma a filtrar a relação sinal/ruído. Porém, como a descrição aponta, o capacitor cria um novo tipo de sinal, determinado por escolhas humanas, que sobredeterminam a ocorrência ou não de um batimento resultante. A este novo sinal, chamamos de batimento-código, o qual é resultado da gênese dos diversos contextos envolvidos, orgânico, eletrônico, mas sobretudo do arbítrio humano na criação de um código de referência para que este evento venha a ocorrer como batimento.

#### 4 | HETEROGÊNESE E DISPOSITIVO

Com a descrição apresentada, visualizou-se os componentes da conexão eletrorgânica envolvida no dispositivo. Tomados duplamente por suas funções da perspectiva da Eletrônica, mas também por correlações analógicas a componentes do sistema circulatório sanguíneo, os elementos do dispositivo puderam ser caracterizados como integrantes heterogêneos de uma rede de conexões eletrorgânicas.

Com a metodologia apresentada, foi possível tratar as diferenças complexas que existem entre componentes de um dispositivo, observando quando a sobredeterminação ocorre por meio da gênese de código, a exemplo do capacitor que determina quando um batimento no corpo humano passa a existir no circuito eletrônico. É importante notar que, quando este trabalho se referiu a uma correlação analógica ou digital, ele se inspirou nos modos de lidar com sinais eletrônicos, mas, ao aplicar essas correlações, elas se mostraram eficazes para estabelecer relações abstratas entre contextos heterogêneos, base para a compreensão da ideia de dispositivo em Foucault.

Na sequência desta proposta metodológica, o evento original, batimento cardíaco, após passar pelos agenciamentos no dispositivo, deu origem a um novo evento, o batimento eletrônico. Este, por sua vez, não foi dado à luz na mesma lógica de funcionamento que o batimento original, ao contrário, ele foi sobredeterminado, chamado a existir, se e somente se, o batimento original atingisse certa diferenciação em relação aos ruídos do ambiente e também não provocasse, ele mesmo, alguma distorção porventura de

---

4. Atendo-se a essas interferências, elas apresentaram-se como ruídos da luz - que eram convertidos em voltagem -, indicando potencialidades estéticas a serem exploradas em outras oportunidades.

qualquer batimento estranho aos demais. Nesse caso, então, um novo batimento surge, batimento-código, com suas características próprias, que em nada guardam semelhanças ao batimento original, estranho ao corpo humano, heterogêneo, mas exímio integrante do conjunto dispositivo.

Desta forma, a correlação entre contextos, por meio da criação de códigos que sobredeterminam a existência de eventos em um dos contextos, caracteriza-se como um tipo de *agenciamento* (Deleuze e Guattari, 2008; 2011) que, por criar elementos com novas características, mediando heterogeneidades, é um agenciamento criativo, uma heterogênese.



Figura 4 - Instalação final

## 5 | TRABALHOS FUTUROS

Pelas indicações deste artigo, parece ser um caminho potente para a experimentação estética, investigar mais profundamente a sobredeterminação na relação entre evento/ ruído em um dispositivo. Nessa direção, a escolha de dispositivos para uma heterogênesse voltada para experiência estética, é um primeiro passo a se investigar: seriam tão mais provocativos quanto disjuntos os contextos escolhidos para um dispositivo a serviço da experimentação estética? Em sequência, descrever a experimentação com a heterogênesse em diversas obras artísticas, segundo a metodologia apresentada, pode contribuir para compreender o modo como a sobredeterminação que incorpora ruídos se dá em diversas experiências estéticas que mediam contextos como o movimento do corpo e o digitalizado, o som e suas transduções por meio digital, o espaço e a Realidade Aumentada, as acepções do tempo e seu tratamento com componentes de um dispositivo eletronarrativo e outros.

Ainda, a título de trabalhos futuros, este trabalho identificou que há componentes eletrônicos que fazem a sobredeterminação de elementos na linguagem. Tal fato vai além deste trabalho, apontando futuros desafios de descrição em torno do conjunto heterogêneo que é o dispositivo *linguagem-hardware*.

## REFERÊNCIAS

BROECKMANN, Andreas. **Towards an Aesthetics of Heterogenesis**. Convergence June 1997 vol. 3 no. 2 48-58

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Li 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Li 5. São Paulo: Editora 34, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder I**. Organização e tradução de Robeno Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

SOUZA, L. **Hack your heart: anatomia de um hacking**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em <http://www.quilombo.tv> acesso em 05/10/2016 08:20

SOUZA, L. **A Poética da Heterogênesse: Acerca de dispositivos artíficos com aparatos computacionais**. Tese de Doutorado defendida na Escola de Belas Artes da UFMG. Orientação Dr. Carlos Falci. Belo Horizonte, 2018.

## EXEMPLOS DE *EPIZEUXIS* EM JOSÉ JOAQUIM EMERICO LOBO DE MESQUITA

Data de aceite: 01/07/2020

### Eliei Almeida Soares

(Universidade de São Paulo (USP), Departamento de Música, Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance em Música – NAP-CIPEM) (Ribeirão Preto – SP).  
<http://lattes.cnpq.br/8608043778184758>

### Rubens Russomanno Ricciardi

(Universidade de São Paulo (USP), Departamento de Música, Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance em Música – NAP-CIPEM) (Ribeirão Preto – SP).  
<http://lattes.cnpq.br/5528819154145859>

**RESUMO:** Este estudo objetivou-se em apresentar exemplos de *Epizeuxis* em algumas obras de José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita. Para isso, utilizou-se de métodos de análise adequados em conformidade ao texto, harmonia e ordenação do discurso musical. Os resultados alcançados por intermédio desse estudo serão demonstrados ao longo do trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Retórica Musical, *Epizeuxis*, José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita, Musica Colonial Brasileira, Análise Musical.

### EXAMPLES OF *EPIZEUXIS* IN JOSÉ JOAQUIM EMERICO LOBO DE MESQUITA

**ABSTRACT:** This study aimed to expose examples of *Epizeuxis* in some works of José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita. To achieve this objective, it was used appropriate analytical methods in accordance to the text, harmony and arrangement of the musical discourse. The results achieved through this study will be demonstrated throughout the work.

**KEYWORDS:** Musical Rhetorical, *Epizeuxis*, José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita, Brazilian Colonial Music, Musical Analysis.

### 1 | INTRODUÇÃO

Necessária para a constituição e produção de um discurso, conforme Nicola Abbagnano “a retórica é o mecanismo de persuasão que tem por finalidade o convencimento do público mediante a utilização de instrumentos linguísticos” (ABBAGNANO, 2007, p.856). Ou seja, é por meio da arte da eloquência que o orador tem o embasamento necessário para que os ouvintes possam aderir aos argumentos expostos, demonstrando, desse modo, sua habilidade em usar a linguagem para despertar

seus afetos. Para tanto, de acordo com Soares, Novaes e Machado Neto (2012) e Soares (2014) diversos recursos são empregados, por exemplo, metáforas, alegorias e figuras retóricas, os quais podem ser examinados desde os primórdios da Antiguidade Clássica, no qual muitos pensadores, teóricos e tratadistas estabeleciam relações conceituais entre si (SOARES; NOVAES; MACHADO NETO, 2012, p.301; SOARES, 2014, p.1). Não obstante, Soares (2017) enfatiza que tal premissa também foi aplicada nas músicas do final do século XVI e princípios do século XIX, com o objetivo de aclarar o significado dos enunciados musicais (SOARES, 2017, p.48).

Seguidor desses preceitos, José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita (? – 17?? – Rio de Janeiro, 1805)<sup>1</sup> segundo Robson Costa, “expressa a utilização de semelhantes artifícios, aplicado as figuras retóricas mediante as complexidades das figuras rítmicas em simultaneidade aos elementos contrastantes” (COSTA, 2006, p.24).

De igual forma, em suas missas, como destaca Katya Oliveira (2011), onde sua subdivisão em passagens curtas facilitava a valorização de diferentes sentimentos expressos no texto do ordinário, enfatizando, assim, as dinâmicas empregadas, as melodias, as cadências, permitindo **o uso das figuras retórico-musicais** mais propícias ao momento circunstancial do texto ou afeto representado (OLIVEIRA, 2011, p.37, negrito nosso).

Em síntese, essa proposta especificamente, expõe o emprego da *Epizeuxis* - figura retórica de repetição melódica, em alguns excertos das obras de Lobo de Mesquita, demonstrando a habilidade do compositor mineiro em dispor os elementos retóricos na constituição de seu discurso musical. Para tanto, utilizar-se-á de uma metodologia fundamentada numa análise em consonância ao texto, harmonia e organização do enunciado musical.

Nesse sentido, cumpre esclarecer que neste trabalho uma versão revisada, ampliada e atualizada do originalmente publicado nos anais da IV Jornada Acadêmica Discente do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGMUS/ECA/USP) de 28 a 30 de Novembro de 2017, será apresentado exemplos da figura retórica de repetição melódica *Epizeuxis* por parte de José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita, utilizando-se métodos analíticos adequados, em conformidade ao texto, harmonia e ordenação do discurso musical, os quais serão expostos através das análises e exemplos, a seguir.

## 2 | AS CINCO FASES RETÓRICAS: ORDENAMENTO DO DISCURSO MUSICAL

Como enfatizado em muitos livros, teses, dissertações, artigos, capítulos de livros, trabalhos e textos relacionados ao tema, é preciso que antes da observação dos exemplos

---

1. Alguns autores datam seu nascimento em 1746. No entanto, de acordo com Francisco Curt Lange (1983, p.113) “não há registro preciso da data de seu nascimento”.

das análises efetuadas, haja uma breve consideração sobre o ordenamento do discurso musical, bem como a maneira do compositor dispor cada elemento retórico.

Inicialmente, a arte da eloquência é uma ferramenta que estimula e auxilia o orador para que suas argumentações possam convencer o público. Dessa forma, mediante uma organização diligente de diversos elementos retóricos, anteriormente listados na introdução, bem como no balizamento nos mestres da retórica da Antiguidade e Idade Média, vários teóricos, compositores, pesquisadores e autores da disciplina, na transição da Renascença para o Barroco e início do Classicismo, desenvolveram um modelo de sistematização e teorização, objetivado em atrair, persuadir e mover os afetos do ouvinte, conhecido como *Musica Poetica* (Ver: SOARES, 2012, p.47-48; SOARES, 2017, p.115; SOARES, 2019, p. 8; SOARES; RICCIARDI, 2019, p.62).

Dentre os diversos tratadistas retórico-musicais, Johann Mattheson (1681-1764) em sua obra, *O mestre de capela perfeito (Der Vollkommene Capellmeister)* (1739), apresenta um parâmetro composicional embasado nos mesmos preceitos retóricos, com resultados eficazes e semelhantes aos da arte da oratória. Os quais podem ser verificados por meio da descrição de George Buelow, desse modo:

- *Inventio* – fase inicial do discurso, descoberta das ideias e dos argumentos que sustentarão a tese do orador, invenção e elaboração das ideias musicais;
- *Dispositio* – organização e distribuição das ideias e argumentos localizados na *Inventio*;
- *Elocutio* – refere-se ao estilo. Aqui são constituídos os procedimentos de cada ideia, para o desenvolvimento de cada item e da sua ornamentação, de igual modo, denominada por *Decoratio* ou *Elaboratio*;
- *Memoria* – utilizam-se diferentes modos e processos para memorizar o discurso; igualmente, é a forma de operação de cada uma das fases retóricas;
- *Pronuntiatio* – última fase retórica, no qual é proferido o discurso. Também nomeada, por *Actio* ou “ação” (atuação) diante do público, por exemplo, sua *performance* (BUELOW, 2001, p.261).

Por outro lado, em relação à *Dispositio*, Buelow enfatiza que alguns autores como Gallus Dressler (1533-1589), elaboraram uma versão dessa fase de modo simplificado, em três partes (*Exordium*, *Medium* e *Finis*). Todavia, identicamente aos cânones clássicos, Mattheson as distribui em seis partes, dessa maneira:

- *Exordium* – início do discurso;
- *Narratio* – declaração ou narração daquilo que acontece;
- *Propositio* ou *Divisio* – exemplificação da tese fundamental, aqui o conteúdo e objetivo do discurso musical se dão de forma sucinta;
- *Confutatio* – refutação aos argumentos expostos. Nessa parte se localizam as ideias contrárias;
- *Confirmatio* – confirmação da tese inicial;
- *Peroratio* – final do discurso. (BUELOW, 2001, p.262).

### 3 | *EPIZEUXIS*, SUAS FUNÇÕES E DEFINIÇÕES

De acordo com Dietrich Bartel (1997), essa figura de repetição imediata e enfática de uma palavra, nota, motivo ou frase é igualmente denominada de *Subiectio* (Susenbrotus), *Subjunctio* ou *Adiectio*, pelos teorizadores retóricos, contudo, a mesma definição é atribuída em ambas as disciplinas Retórica e Musical (BARTEL, 1997, p.263). Por sua vez, Rubén López Cano (2000) salienta que essas repetições podem ocorrer no início, meio e no final da unidade ou fragmento musical (LÓPEZ CANO, 2000, p.129).

Na retórica literária, a *Adiectio* apresenta-se como repetição do igual e como acúmulo dentro de um grupo de palavras (LAUSBERG, 2004, p.165). Analogamente ao sentido da significação da *Epizeuxis*, Lausberg (2004) afirma que as figuras de repetição podem ser enfáticas, sendo as mesmas trabalhadas pelo autor, no enriquecimento não só para se repetir a frase, mas valorizar o que fora empregado anteriormente (LAUSBERG, 2008, p.184).

Johannes Susenbrotus (1484-1542) ressalta que a *Epizeuxis* realça as palavras, dando a elas maior veemência e amplificação. Semelhantemente, Henry Peacham (1576-1643) sublinha que, nessa figura se podem adequar essas expressões veementes como de alegria, tristeza, amor, ódio e admiração, conforme as circunstâncias do texto e música. Johann Georg Ahle (1651-1706) define-a como a mais empregada pelos compositores:

Se fosse para definir seria como: se alegrar, alegra-te/ alegrar no Senhor toda a terra, seria uma *Epizeuxis*. Assim como o sal é o tempero mais comum, da mesma forma é a *Epizeuxis* a figura mais comum, uma vez que é utilizada por vários compositores em praticamente todas as passagens (BARTEL, 1997, p.263).

No mesmo sentido, Johann Gottfried Walther (1684-1748) descreve a *Epizeuxis* como figura de retórica pela qual uma, ou mais, palavras são imediata e enfaticamente repetidas. Finalmente, Johann Mattheson (1681-1764) faz a seguinte pergunta em relação a esse elemento retórico: “O que é mais comum, por exemplo, a *Epizeuxis* musical ou *Subjunctio*, onde a mesma nota é repetida no mesmo trecho da melodia?” (BARTEL, 1997, p.264).

Em suma, pode-se verificar que a referida figura não é somente uma repetição pura e simples, pelo contrário, sua aplicação é vital na elaboração, distribuição e ordenação do discurso musical, seja na reprodução das notas, motivos, expressões e palavras, ressaltando-as. De igual modo, na condução das linhas fraseológicas da música, mediante a ênfase, através das dinâmicas e suas gradações, contextualizados pelo compositor, adequadamente em cada parte do discurso, estabelecendo relação direta entre o afeto e a figura, como exposto nos exemplos abaixo.

### 4 | EXEMPLOS DE *EPIZEUXIS* EM ALGUMAS OBRAS DE JOSÉ JOAQUIM EMERICO

## LOBO DE MESQUITA

Mediante as repetições enfáticas das palavras *Exaudinos Domine* (Atende-nos, Senhor) além das notas, observa-se na segunda parte da *Dispositio* o uso da figura da *Epizeuxis*, primeiramente na voz do tenor e, em seguida, nas outras vozes. Também, é pertinente salientar a interação entre a ênfase propiciada pela figura em consonância às dinâmicas *mezzo-forte* e *forte*, como das funções da Tônica, Subdominante e Dominante, resolvendo na Cadência Autêntica Imperfeita.

(NARRATIO) 10 EPIZEUXIS

Soprano: *f* Ex - au - di nos Do - mi - ne Ex - au - di nos Do - mi - ne Ex - au - di nos Do - mi - ne

Alto: *f* Ex - au - di nos Do - mi - ne Ex - au - di nos Do - mi - ne Ex - au - di nos Do - mi - ne

Tenor: *mf* Ex - au - di nos Do - mi - ne Do - mi - ne *f* Ex - au - di nos Do - mi - ne Ex - au - di nos Do - mi - ne Ex - au - di nos Do - mi - ne

Bass: *f* Ex - au - di nos Do - mi - ne Ex - au - di nos Do - mi - ne Ex - au - di nos Do - mi - ne

Red. Org.: *p* *f*

I IV V I  
T S D T

Fá Maior CAI

Figura 1: *Epizeuxis no Exaudi nos, Domine* da Missa para Quarta-feira de Cinzas— comp.7 a 14- Edição: Rafael Sales Arantes (LOBO DE MESQUITA, 2014[1778], p.2-4).

Nessa passagem da mesma obra, o tratamento de repetição e ênfase da melodia, dos motivos e das palavras *respice nos Domine* (Lance teu olhar sobre nós Senhor) são engenhosamente articulados pelo compositor. No entanto, na tonalidade Si bemol Maior.

(CONFUTATIO) 40 EPIZEUXIS

S  
res-pi-ce nos Do - mi - ne nos res-pi-ce nos Do - mi - ne Do - mi - ne

A  
res-pi-ce nos Do - mi - ne nos res-pi-ce nos Do - mi - ne Do - mi - ne

T  
res-pi-ce nos Do - mi - ne nos res-pi-ce nos Do - mi - ne Do - mi - ne

B  
res-pi-ce nos Do - mi - ne nos res-pi-ce nos Do - mi - ne Do - mi - ne

Red. Org.

I T      V<sup>6</sup><sub>5</sub>      I D<sup>7</sup><sub>3</sub> T

Figura 2: *Epizeuxis* no *Exaudi nos, Domine* da Missa para Quarta-feira de Cinzas– comp. 44 a 51-Edição: Rafael Sales Arantes (LOBO DE MESQUITA, 2014[1778], p.10-12)

Examina-se, aqui, o mesmo procedimento da figura anterior com resolução na Cadência Autêntica Perfeita.

(CONFUTATIO) 50 EPIZEUXIS

S  
res-pi-ce nos Do - mi - ne nos Do - mi - ne res-pi-ce nos Do - mi - ne nos Do - mi - ne

A  
res-pi-ce nos Do - mi - ne nos Do - mi - ne res-pi-ce nos Do - mi - ne nos Do - mi - ne

T  
res-pi-ce nos Do - mi - ne nos Do - mi - ne res-pi-ce nos Do - mi - ne nos Do - mi - ne

B  
res-pi-ce nos Do - mi - ne nos Do - mi - ne res-pi-ce nos Do - mi - ne nos Do - mi - ne

Red. Org.

IV S      V D      I T      CAP

Figura 3: *Epizeuxis* no *Exaudi nos, Domine* da Missa para Quarta-feira de Cinzas– comp. 44 a 51-Edição: Rafael Sales Arantes (LOBO DE MESQUITA, 2014[1778], p.10-12).

Na figura 4, observa-se no *Gloria Patri*, a predominância da *Epizeuxis*, utilizada por José Joaquim Emerico de Mesquita para destacar a expressão: *Gloria*, que expressa o afeto de louvor e devoção. De igual modo, verifica-se o efeito sonoro propiciado pelas

dinâmicas: *piano* e *forte*, além da manutenção entre os compassos 71 e 82, a tonalidade Fá Maior, com resolução na Semicadência.

**(EXORIDUM)** **Predomínio da EPIZEUXIS**

71 Moderato ♩ = 80 (NARRATIO) (PROPOSITIO) 80

**I**      **V**      **I**      **IV**      **V<sup>7</sup>/IV**      **IV**      **V<sub>3</sub><sup>4</sup>**      **I**      **V<sub>3</sub><sup>4</sup>/V**      **V** SC  
**T**      **D**      **T**      **S**      **D<sub>S</sub><sup>7</sup>**      **S**      **D<sub>5</sub><sup>7</sup>**      **T**      **D<sub>5</sub><sup>7</sup>**      **D**

Figura 4: *Epizeuxis* no *Gloria Patri* para Benção de Cinzas da Missa para Quarta-feira de Cinzas - comp.71 a 82- Edição: Rafael Sales Arantes (LOBO DE MESQUITA, 2014[1778], p.18-20)

O *Intróito* da Missa para Quarta-feira de Cinzas tem seu texto fundamentado em Sabedoria 11:23-25. Onde o autor dessa passagem bíblica suplica ao Senhor por sua piedade e misericórdia. Esse sentimento e afeto de devoção e submissão é repetido enfaticamente por quatro vezes, numa dinâmica *forte*, dessa forma Lobo de Mesquita coloca em saliência a expressão *Deus noster* (Nosso Deus), com conclusão numa Cadência Autêntica Perfeita.

**21** **EPIZEUXIS**

**V I IV I<sub>4</sub> V I**  
**D T<sub>3</sub> S D<sub>6-5</sub> T<sub>4-3</sub>**

Figura 5: *Epizeuxis* no *Misereris Omnium* da Missa para Quarta-feira de Cinzas- comp.21 a 27- Edição: Rafael Sales Arantes (LOBO DE MESQUITA, 2014[1778], p.38-39)

No final do compasso 11, pode ser notado o emprego da *Epizeuxis* por Lobo de Mesquita para enfatizar não só a palavra *lesion*, mas também as dinâmicas: *forte* e *piano*, assim como realçar o afeto de devoção e submissão do fiel, o qual em sua súplica pede ao Senhor por sua piedade e misericórdia, com conclusão na Cadência Autêntica Perfeita.

**(NARRATIO)** **12** **EPIZEUXIS**

**I ii<sub>5</sub> v<sub>6/v</sub> V I**  
**T Sp<sub>3</sub> D<sub>7</sub> D T**

Figura 6: *Epizeuxis* no *Kyrie* da Ladainha em Si bemol Maior- comp.11 a 14-Edição: André Guerra Cotta- Organização-Paulo Augusto Castagna (CASTAGNA, 2003, p.3-4)

Na mesma obra, observam-se os mesmos recursos retórico-musicais aplicados pelo compositor anteriormente na *Narratio*, entretanto, na tonalidade Sol Menor e com resolução na Cadência Autêntica Imperfeita.

**(CONFUTATIO)**      **EPIZEUXIS**

$V_5/V \quad V \quad i$   
 $D_3 \quad D \quad t$

Figura 7: *Epizeuxis* no *Kyrie* da Ladainha em Si bemol Maior- comp. 19 a 22-Edição: André Guerra Cotta- Organização-Paulo Augusto Castagna (CASTAGNA, 2003, p.5-6)

Nessa peça, é tangível a utilização da *Epizeuxis* por José Emerico, a qual repete de maneira incisiva e progressiva, em consonância as dinâmicas *piano* e *forte* a frase *miserere nobis* (tende piedade de nós), com resolução na Cadência Autêntica Imperfeita na tonalidade Sol Menor.

**EPIZEUXIS**

$V \quad i \quad CAI$   
 $D \quad t$

Figura 8: *Epizeuxis* no *Pater de caelis* da Ladainha em Si bemol Maior- comp.13 a 16- Edição: André Guerra Cotta- Organização-Paulo Augusto Castagna (CASTAGNA, 2003, p.12)

Na ritualística da Procissão de Ramos, é exposta uma reflexão para que os fiéis creiam nos acontecimentos da Paixão, Morte e Ressurreição de Jesus, isto é, crer no mistério central da fé cristã: em que a vida vence a morte e o mal e, por fim, atinge a vida eterna (Ver: SOARES, 2012, p.337). Como parte integrante desse cerimonial, o *Cum Appropinquaret* tem seu texto embasado em Lucas 19:28-40, em que o escritor do Terceiro Evangelho descreve com detalhes a entrada triunfal de Jesus em Jerusalém.

Nesse excerto, verifica-se o emprego da *Epizeuxis* utilizada pelo autor para destacar a expressão textual: *ite in castellum, quod contra vos est* (Ide à aldeia que está defronte de vós). Outro aspecto a ser ressaltado, são as diversas pausas inseridas pelo autor, dando às vozes um período de descanso a cada compasso, bem como mudança de tonalidade de Sol Maior para Lá Menor, além das duas Semicadências dos compassos 24 e 30.

(NARRATIO) Predominância da *Epizeuxis*

20 30

Sol Maior Lá Menor SC

V/V V<sup>6</sup>I V/V V<sup>SC</sup> V I V i V SC

D<sub>3</sub> D<sub>3</sub>T D<sub>3</sub> D D t D t D

Figura 9: *Epizeuxis* no *Cum Appropinquaret* da Procissão de Ramos-comp. 20 a 30- Edição: Rafael Sales Arantes (LOBO DE MESQUITA, s/d, p.2)

Nesse trecho, Lobo de Mesquita para atrair a atenção de quem ouve, utiliza-se da *Epizeuxis*, enfatizando mediante a repetição por três vezes da palavra *solventes* (soltaram).

(CONFUTATIO) EPIZEUXIS

70

Sol Maior CAI

I IV V I IV V I CAI

T S D T S D T

Figura 10: *Epizeuxis* no *Cum Appropinquaret* da Procissão de Ramos-comp. 70 a 75- Edição: Rafael Sales Arantes (LOBO DE MESQUITA, s/d, p.4)

Na última figura, averigua-se que José Emerico Lobo de Mesquita ressalta a frase, *Hosana in excelsis misere no bis* (Hosana nas alturas, tem misericórdia de nós), por meio da repetição enfática da supracitada figura da *Epizeuxis*. Tal destaque se dá em conformidade com as funções da Tônica, Subdominante e Dominante, Dominante da Dominante com resolução parcial de efeito de suspensão com uma Semicadência no compasso 96. Igualmente, com as funções da Dominante da Subdominante Paralela (Relativa), Subdominante Paralela (Relativa), Dominante da Subdominante, Subdominante, Dominante e Tônica de modo conclusivo na Cadência Autêntica Imperfeita, no compasso 105.

**(PERORATIO)**

86  
S su - per su - per e - um Ho - san - na in ex - cel - sis  
A su - per su - per e - um Ho - san - na in ex - cel - sis  
T su - per su - per e - um Ho - san - na in ex - cel - sis  
B su - per su - per e - um Ho - san - na in ex - cel - sis

93  
**EPIZEUXIS**  
S Ho - san - na in ex - cel - sis mi - se - re - re no - bis  
A Ho - san - na in ex - cel - sis mi - se - re - re no - bis  
T Ho - san - na in ex - cel - sis mi - se - re - re no - bis  
B Ho - san - na in ex - cel - sis mi - se - re - re no - bis

100  
V/V<sub>D</sub> V/V<sub>3</sub> V V/V V V SC  
D D<sub>7</sub> D D D  
S mi - se - re - re no - bis fi - li Da - - - vid.  
A mi - se - re - re no - bis fi - li Da - - - vid.  
T mi - se - re - re no - bis fi - li Da - - - vid.  
B mi - se - re - re no - bis fi - li Da - - - vid.  
V/V IV V I CAI  
D S D T

Figura 11: *Epizeuxis* no *Cum Appropinquaret* da Procissão de Ramos-comp. 92 a 102- Edição: Rafael Sales Arantes (LOBO DE MESQUITA, s/d, p.5)

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de despertar os afetos do ouvinte, os compositores do final do século XVI e princípios do século XIX, empregavam diversos mecanismos em determinadas obras tais como as figuras retóricas, por exemplo. Certamente, tais elementos foram utilizados tanto para auxiliar o autor na elaboração e organização do enunciado musical, bem como na ordenação das funções harmônicas, das cadências, reiteraões, no destaque das expressões, palavras e frases. Desse modo, esses recursos apresentam-se eficientes numa composição engenhosa, inter-relacionada com diferentes estruturas textuais, semânticas, motílicas, entre outras.

Examinando os excertos das obras do Lobo de Mesquita, observou-se o uso da *Epizeuxis* como elemento retórico de repetição e ênfase, disposta em consonância as conjunturas circunstanciais do discurso. Por exemplo, ao destacar o afeto de submissão e súplica, nas obras *Exuadi nos Domini* (Atende-nos Senhor) e no *Kyrie* da Ladainha em Si bemol Maior, mediante as repetições enfáticas da palavra *elision* (misericórdia, piedade). De igual modo, ressaltando a expressão *miserere nobis* (tende piedade de nós), no *Pater de caelis* dessa Ladainha. Por fim, no *Cum Appropinquaret* da Procissão de Ramos, evidenciado através da reiteração da frase *Hosana in excelsis misere no bis* (Hosana nas alturas, tem misericórdia de nós), do mesmo afeto.

Em síntese, nos exemplos aqui observados, somados à verificação desses elementos retóricos, assim como a figura da *Epizeuxis*, da relação texto-musica, das funções harmônicas e ordenamento do enunciado musical, demonstram a habilidade de José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita na composição e na distribuição das estruturas discursivas de suas peças, assim como da possibilidade do uso da retórica como instrumento analítico para a compreensão dos processos composicionais nas músicas produzidas nessa época.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. Revisão Ivone Castilho Benedetti. 5ª Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, João Ferreira de. **Bíblia de Estudo Shedd**. São Paulo: Edições Vida Nova Cultura Cristã (Sociedade Bíblica do Brasil), 2000.

BARTEL, Dietrich. **Musica Poetica: Musical-Rhetorical Figures in German Baroque Music**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997.

CASTAGNA, Paulo Augusto. (Org.). **Ladainha de Nossa Senhora** (Ladainha em Si bemol Maior de José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita): Restauração e Difusão de Partituras. Edição: André Guerra Cotta. 1ª Edição. Belo Horizonte: Fundação Cultural e Educacional da Arquidiocese de Mariana, v. 8. 2003.

COSTA, Robson Bessa. **O Baixo contínuo no “ofício de defuntos” de Lobo de Mesquita**. 172 f. (Dissertação em Música), Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de

Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp022514.pdf>> Acessado em: 19/1/2020.

LANGE, Francisco Curt. **História da Música na Capitania Geral das Minas Gerais**: Vila do Serro do Frio e Arraial do Tejuco. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Cultura de Minas Gerais, 1983. v. VIII.

LAUSBERG Heinrich. **Elementos de Retórica Literária**. Tradução, prefácio e aditamentos de Raul Miguel Rosaldo Fernandes. 5ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

LOBO de MESQUITA. José Joaquim Emerico. **Missa para Quarta-feira de Cinzas**. Edição Rafael Sales Arantes, São João del-Rey: IMSLP Contributor Page, 2014. Partitura. Disponível em: <[http://imslp.org/wiki/Missa\\_para\\_Quartafeira\\_de\\_Cinzas\\_\(Lobo\\_de\\_Mesquita,\\_Emerico\)](http://imslp.org/wiki/Missa_para_Quartafeira_de_Cinzas_(Lobo_de_Mesquita,_Emerico))> Acessado em: 29/11/2019.

\_\_\_\_\_. **Procissão de Ramos (Cum Appropinquaret)**. Edição Rafael Sales Arantes, Três Corações: IMSLP Contributor Page, s/d. Partitura. Disponível em: <[http://ks.petruccimusiclibrary.org/files/imglnks/usimg/4/43/IMSLP318147-PMLP514215-Procissao\\_de\\_Ramos\\_I\\_-\\_Lobo\\_de\\_Mesquita.pdf](http://ks.petruccimusiclibrary.org/files/imglnks/usimg/4/43/IMSLP318147-PMLP514215-Procissao_de_Ramos_I_-_Lobo_de_Mesquita.pdf)> Acessado em: 02/1/2020.

LÓPEZ CANO, Rubén. **Música y Retórica en el Barroco**. México, D.F: Gráfica da Universidade Nacional Autônoma do México, 2000, vol.1 e 2.

OLIVEIRA, Katya Beatriz de. **A interpretação vocal na Missa em Mi bemol de José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita**: por uma interpretação historicamente fundamentada, focalizando o solo de soprano *quoniam*. 346f. Dissertação (Mestrado em Musica). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[https://www.scribd.com/document\\_downloads/direct/220217807?extension=pdf&ft=1436186671&lt=1436190281&user\\_id=27955281&uahk=i8JQKEP8y0LRNSBuMFr1KXtWWW4](https://www.scribd.com/document_downloads/direct/220217807?extension=pdf&ft=1436186671&lt=1436190281&user_id=27955281&uahk=i8JQKEP8y0LRNSBuMFr1KXtWWW4)> Acesso em: 21/11/2019.

SOARES, Eliel Almeida. Retórica: Um Novo Objeto de Estudo na Música Colonial Brasileira. In: III Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM). **Anais...** Rio de Janeiro, 2014. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/4668/4167>>. Acessado em: 23/1/2020.

\_\_\_\_\_. **O Emprego da Retórica na Música Colonial Brasileira**. 533 f. Tese (Doutorado em Música) - Pós-Graduação em Música, Escola de Comunicações e Artes, ECA, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-07072017-141033/publico/ELIELALMEIDASOARESVC.pdf>>. Acesso em 18/2/2020.

\_\_\_\_\_. A retórica em quatro compositores da música colonial brasileira: Manuel Dias de Oliveira, José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita, André da Silva Gomes e José Maurício Nunes Garcia. **Per Musi**, v. 39, n.2 p.1-31. Ago.2019. <<https://doi.org/10.35699/2317-6377.2019.14913>>. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/14913/12039>>. Acesso em 20/1/2020.

SOARES, Eliel Almeida; NOVAES, Ronaldo; MACHADO NETO, Diósnio. Retórica na Música Colonial Brasileira: o uso da Anaphora em André da Silva Gomes. In: IV Encontro de Musicologia de Ribeirão Preto, 2012. **Anais...** Ribeirão Preto: LATEAM- Laboratório de Teoria e Análise Musicais, 2012. p. 301-306.

SOARES, Eliel Almeida; RICCIARDI, Rubens Russomanno. O emprego do Polyptoton por Manuel Dias de Oliveira. **Revista da Tulha**, v. 5, n.2, p. 59-80, 2019. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/161945/159708>>. Acesso em 17/1/2020.

## AS REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA (IM) PERFEITA NAS VISUALIDADES DA ARTE CONTEMPORÂNEA: UM ESTUDO INICIAL SOBRE REPRESENTAÇÕES

*Data de aceite: 01/07/2020*

**Natasha Satiko Miamoto**

(UEM) MARINGÁ-PR

<http://lattes.cnpq.br/8644404570561123>

**João Paulo Baliscei**

(UEM) MARINGÁ-PR

<http://lattes.cnpq.br/6980650407208999>

**RESUMO:** Este artigo é um recorte do projeto de pesquisa elaborado para a seleção do mestrado em educação (PPE-UEM/2019) que busca investigar as visualidades de família (im)perfeita e suas relações com a educação contemporânea. Para tanto, foi proposto um estudo com delineamentos bibliográficos e analíticos, respaldados nos Estudos Culturais e nos Estudos da Cultura Visual. O objetivo foi: observar, por meio de leitura de imagens de artistas contemporâneos que versam sobre família, as imagens que os alunos do ensino médio possuem acerca da configuração de família (im)perfeita. Nesse sentido, o questionamento que norteia esta investigação é: como a Arte Contemporânea pode fomentar outros olhares sobre visualidades de família (im)perfeita dos alunos do ensino médio? Busca-

se como resultado estimular experiências que possibilitam mudanças na forma como os alunos veem as imagens em nossa sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos Culturais. Estudos da Cultura Visual. Educação. Família. Visualidades.

**ABSTRACT:** This article is an excerpt from the research project developed for the selection of the Masters in Education program (PPE-UEM/2019) which seeks to look further into different (im)perfect familial facets and its relationship to contemporary education. For this purpose, a study was proposed with bibliographical and analytical delineations, based on the subjects of Cultural Studies and the Visual Culture Studies. The goal: to observe, by means of interpreting pictures from contemporaneous artists who focus on the topic of family, the pictures which high school students possess concerning the configuration of a(n) (im)perfect family. Accordingly, the guiding question in this research is as follows: how can Contemporary Art encourage discrepant looks regarding these (im)perfect familial facets from the high school students? This research strives to stimulate experiences that ultimately transform the way our students perceive such pictures in our society.

**KEYWORDS:** Cultural Studies. Visual Culture Studies. Education. Family. Facets.

## 1 | INTRODUÇÃO- FAMÍLIA

O projeto de pesquisa<sup>1</sup> propôs estabelecer reflexões teórico-práticas acerca de temas relacionados à família, à educação, à sociedade contemporânea em relação às visualidades artísticas. Na atual sociedade imagética, devemos dar a devida atenção às imagens, já que elas sugerem representações de como a família contemporânea deveria ser ou não ser. Não só as imagens oriundas da Arte, mas, por exemplo, as visualidades que permeiam a publicidade, cinema e moda, demonstram possíveis identidades culturais no contexto contemporâneo. Essas visualidades balizam práticas culturais como: as configurações familiares, as concepções de paternidade, maternidade, educação e de casamento, como percebemos em outro estudo que desenvolvemos (MIAMOTO E BALISCEI, 2019). De acordo com Suyan Ferreira (2013), a família é uma instituição social que está em constante mudança, uma vez que outras configurações estão surgindo para além daquela que fora valorizada como convencional. Para Ferreira (2013), o que é considerado “ideal” na nossa sociedade é a configuração de família nuclear, ou seja, composta de pai, mãe e filhos, que ocupam preferencialmente espaços urbanos. Conforme a autora, a concepção de família nuclear surgiu com o advento da Revolução Industrial, onde homens e mulheres burgueses buscavam maiores lucros e menores custos. Antes disso, as famílias costumavam ser extensas e viviam em espaços rurais. A família, por sua vez, enquanto tradição esteve presente em muitas culturas e se mantém valorizada na contemporaneidade. Pensando nas problematizações que atravessam esse assunto, propomos, no referido projeto, o objetivo de observar, por meio de leitura de imagens de artistas contemporâneos que versam sobre família, as visualidades que os alunos do ensino médio possuem acerca das configurações de família (im)perfeita.

O objetivo geral proposto por esse projeto de pesquisa é observar por meio de leitura de imagens de artistas contemporâneos que versam sobre família, as imagens que os alunos do ensino médio possuem acerca das configurações de família (im)perfeita. Os objetivos específicos, por sua vez, são: a) Localizar artistas cujas produções versam sobre a família contemporânea; b) Levantar pesquisas que apontem considerações sobre a temática de família, a partir dos Estudos Culturais e dos Estudos da Cultura Visual; c) Desenvolver intervenções no ensino médio sobre as imagens de família (im)perfeita na Arte Contemporânea e identificar quais as visualizações que alunos possuem de família (im)perfeita, por meio de um questionário; e, por fim, d) Analisar os dados observados durante a intervenção no ensino médio.

---

1. O interesse por desenvolver este projeto de pesquisa se dá pela vivência e experiência no grupo ARTEI/CNPq-UEM: Arte, Educação e Imagens, coordenado pelo professor Dr. João Paulo Baliscai. Neste grupo somos instigados a refletir a imagem, arte, educação e o papel desafiador de sermos professores.

## 2 | EDUCAÇÃO

Outra questão importante que abordamos no projeto de pesquisa, foi a possibilidade de investigar quais são os desafios atuais da educação contemporânea. Partindo dos estudos de Luciana Borre Nunes (2010), em que a autora afirma que, na modernidade, a escola era considerada detentora dos conhecimentos “verdadeiros”, e, também, “a ela era atribuída a função de tornar sujeitos críticos, autônomos, emancipados e conscientes, sendo considerada o caminho para a conquista da harmonia social e libertação do homem” (NUNES, 2010, p.26). Mas, a relação da família coma educação contemporânea vem sofrendo algumas modificações, já que, a escola não é a única e exclusiva responsável pelo conhecimento na contemporaneidade. Fernando Hernández (2007) afirma que o discurso da escola que conhecemos hoje tinha como princípios o estado e a família e as atividades de ensino que os professores desenvolviam na escola. Mas, essa relação ficou fraca. Isso porque, segundo o autor, há outros modos de educar além da escola, como por exemplo os meios da cultura visual popular: televisão, internet, música, publicidades entre tanto outros artefatos.

Sabemos que, segundo Zygmunt Bauman (1999), a sociedade tem se transformado rapidamente, em um processo que afeta a todos: pais, mães, filhos, professores e o ensino. Esses sujeitos estão passando por constantes mutações. Deste modo, o termo “família (im)perfeita” que levamos no título do artigo e no desenvolvimento do projeto de pesquisa, se refere a um trocadilho que desestabiliza os sentidos da palavra “perfeita”. Esse jogo perfeita/imperfeita pode pôr a visibilidade de diversas formas de família e também mostrar que nem tudo o que se apresenta como perfeito o é de fato. O “im”, nesse sentido, pode apontar para fissuras que nos mostram que o ideal de perfeição do modelo de família, vem trincando (-se) a cada década, o que nos permite visualizar diversas formações de família - e não somente, aquela considerada como “perfeita” pelo pensamento hegemônico. Em relação a isso, Nunes (2010) afirma:

[...] se acreditarmos que o sujeito é formado nas interações sociais e que essas apresentam múltiplas identidades, estaríamos inferindo que as instituições escolares já não apresentam um *status* de detentora de conhecimentos “verdadeiros”. E, ainda que suas práticas não determinam com exclusividade a formação social dos alunos, nem estão separadas de um contexto social mais amplo. (NUNES, 2010, p.36).

Diante do exposto, podemos dizer que o projeto de pesquisa relatado nesse artigo, compreende o ensino, aprendizagem e a formação de professores, visto que, a prática docente, deve ter como caminho aulas que estimulem a formação cidadã e consciente dos sujeitos. Conforme a *Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional*, Lei N°9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Título II. Dos princípios e fins da Educação Nacional Art 2:

A educação, dever da família e do Estado, inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, *online*).

### 3 | ESTUDOS CULTURAIS, ESTUDOS DA CULTURA VISUAL E VISUALIDADES

O projeto de pesquisa propõe também o desenvolvimento de reflexões e análises para pensar a educação pela imagem, com a finalidade de demonstrar como o ensino da Arte contribui para a compreensão e formação crítica do indivíduo em relação às visualidades da Arte Contemporânea e suas representações de família. O propósito de evidenciar a construção da família contemporânea, sobretudo na perspectiva dos Estudos Culturais dos Estudos da Cultura Visual, é que estas teorias contribuem para questionar os discursos dominantes que podem permear as imagens. Como afirma Nunes (2010, p.26) “questionar, repensar e ressignificar são palavras-chaves para visualizar o princípio dos estudos culturais”. Com base nesses estudos, portanto, é possível reagir, subverter e transformar os significados visualmente criados, além de compartilhar questionamentos por meio da leitura de imagem com os alunos, possibilitando que eles pensem a esse respeito.

Douglas Kellner (2013), ao discutir sobre o alfabetismo crítico, sugere a ideia de uma pedagogia radical, que levaria em consideração as experiências, comportamentos e conhecimentos dos indivíduos. Para o autor, ser capaz de ler imagens criticamente é analisar “[...] tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas” (KELLNER, 2013, p.106). Por isso, ser apto a ler imagens é, para o autor, saber decodificar, interpretar e apreciar imagens.

Dessa forma, nesse projeto, buscaremos mostrar o caráter pedagógico das imagens; como elas contribuem para formar a consciência de quem somos e auxiliam no desenvolvimento de nosso olhar para os elementos criados e difundidos em nossa sociedade. Nesse sentido, o questionamento que norteou o projeto de pesquisa foi: como a Arte Contemporânea pode fomentar outros olhares sobre visualidades de família (im) perfeita dos alunos do ensino médio?

Sendo necessário, para tanto, desconstruir o óbvio e questionar a linguagem e comportamentos que foram socialmente construídos. Consideramos que artistas, educadores e famílias podem tornar a prática da educação mais acessível aos alunos a fim de que reflitam sobre a sua realidade contemporânea.

Consideramos essa temática relevante para a educação, pois, possibilita a compreensão e aprofundamento de produções artísticas contemporâneas. A pesquisa é pertinente à formação pedagógica, pois, como futuros educadores podemos estimular a consciência dos alunos e incentivá-los a serem cidadãos que respeitem as configurações familiares que vão além do formato de “tradicional”.

Com efeito, consideramos essa pesquisa importante, pois sua proposta visa desenvolver habilidades do olhar que são necessárias ao mundo globalizado, cercado por imagens.

#### 4 | REVISÃO DA LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As visualidades que permeiam nossa sociedade fabricam identidades como aquelas relacionadas à família (im)perfeita, o ideal de mãe, de pai e de educação, que são ilustradas em propagandas, *outdoors* e revistas. Segundo Stuart Hall (2001, p. 39) “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros”. Nesse sentido, partindo do pensamento de Hall (2001), podemos afirmar que nossas identidades são diversas, construídas e mutáveis. Como exemplo, as imagens buscam aproximar a família a uma ideia de segurança, proteção e perfeição. A esse respeito, Ferreira (2013) explica que isso tem gerado consequências nas relações contemporâneas, já que a família perfeita tem sido reconhecida enquanto a materialização do sucesso na sociedade. Devido a isso, os sujeitos têm exigido a perfeição dessa união, a qual é difícil de ser mantida, já que, família trata da relação de pessoas diferentes entre si. Além disso, a autora ressalta que, geralmente, a ideia de família apresentada socialmente advém como uma solução dos problemas econômicos, físicos e afetivos, ou, então, é representada como uma maneira de se enquadrar à sociedade e a determinado requisito religioso. É, nesse sentido, que a família se assemelha ao amor dos contos de fada, indissolúvel, romântico, e configurado em uma espécie de “ciclo natural”, no qual a ordem é: casar, obter a casa própria, ter filhos e envelhecer juntos” (FERREIRA, 2013, p.98). Sublinhamos que as visualidades constituem identidades de gênero e que oferecem comportamentos considerados ideais para mães, pais e filhos, conforme suas masculinidades e feminilidades. Um exemplo são os ideais oferecidos/cobrados para às mães: serem femininas, saberem cozinhar e cuidar da casa, como também, serem sensuais para o marido. A figura do pai, geralmente, vem sendo representada visualmente como líder, provedor, forte e independente. Já, as visualidades que representam os filhos, podem ser imagens marcadas por exigências sociais como: serem aprovados em situações de estudos e empregos, serem obedientes e, terem namorados. Esclarecemos que tais comportamentos podem ser questionados e analisados, justamente por essa exigência não contemplar todos os desejos dos sujeitos que compõe as famílias contemporâneas.

A Arte Contemporânea, logo, é fundamental nesse processo de análise, porque é capaz de captar as inquietações da sociedade atual. Katia Canton (2009) distingue o período da Modernidade e o da Contemporaneidade na Arte, afirmando que, a nova classe social, denominada burguesia, necessitava de outras formas artísticas, para poder se afirmar culturalmente. Para produzir imagens e expressões que representassem o seu tempo a “[...] arte moderna desliga-se dessa procura pelo belo e pelo real e liga-se diretamente a experiência da vida” (CANTON, 2002, p.11). Os artistas modernos passam a ter como foco renunciar à forma, às cores e sombras tecnicamente harmoniosas, que

estavam relacionadas ao belo e à estética da Arte tida como Tradicional. Os artistas contemporâneos, diante das mudanças advindas da sociedade industrial, criaram, portanto, uma conceituação de Arte mais híbrida em suas técnicas o que, possibilitou o surgimento de diversos estilos, suportes, temas e materiais utilizados. A Arte Contemporânea faz aproximações com assuntos do mundo atual, podendo relacionar conceitos artísticos com instâncias pessoais, políticas e sociais da vida daqueles que observam/interagem com a produção. Ela também problematiza a educação, os corpos, as mídias e os relacionamentos, além de desestabilizar nossa percepção de mundo e nos auxiliar a compreender determinados comportamentos sociais. Portanto, pode ser considerada também como uma ferramenta educadora.

Tourinho (2015) afirma que por meio das imagens, podemos gerir reflexões sobre a cultura e as práticas do cotidiano, do aprender, do pesquisar e do ensinar. O ensino e a Arte devem oferecer, segundo a perspectiva da autora, imagens que provoquem experiências que ajudem “a estimular os alunos a pesquisa – de conceitos e imagens – e a criação, abrindo possibilidades de fazer experiências que alarguem visões de mundo, instaurando a dúvida, a transgressão e a curiosidade” (TOURINHO, 2015 p.96). A capacidade e a habilidade docente são importantes, pois elas estimulam experiências que possibilitam mudanças na forma como vemos as imagens em nossa sociedade, como aprendemos, como nos relacionamos com os sujeitos com os quais nos envolvemos, e diríamos ainda, como pensamos as famílias (im)perfeitas. A autora ainda afirma que devemos nos atentar para as diferenças, e refletir sobre o ensino, já que, “toda prática é uma construção que busca mediar e ampliar saberes e fazeres dos grupos nas escolas. Toda prática deveria servir para diminuir – estrangular- nossos preconceitos” (TOURINHO, 2015, p.88).

## 5 | DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA A SER USADA

Para a proposta do projeto a metodologia foi pensada em quatro momentos. Sendo eles: 1) Levantamento e fechamento das produções sobre a temática; 2) Seleção e análise de obras contemporâneas; 3) Elaboração e aplicação de uma intervenção no Ensino Médio sobre família na arte contemporânea; 4) Análise dos dados levantados em campo.

O levantamento bibliográfico será norteado pelos Estudos Culturais e pelos Estudos da Cultura Visual, juntamente, com autores da Arte, que nos auxiliarão na compreensão das relações contemporâneas e da educação, em específico, as visualidades da Arte que fazem circular representações de família (im)perfeita. Para fazer este levantamento de dissertações e teses, faremos uma busca na base de dados do CNPq. Esta parte teórica dará suporte para a análise das visualidades da Arte Contemporânea investigada. A princípio, partiremos dos seguintes livros: *A importância da imagem no ensino da arte e Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais* de Ana Mae Barbosa

(2009, 2010). Para compreender como se deu o processo de mudança na concepção de família, partiremos do livro do sociólogo Richard Sennet (2012), *A corrosão do caráter conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Para entender a mudança de paradigma da Arte Moderna para a Arte Contemporânea, basear-nos-emos inicialmente nos livros *Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*, de Giulio Carlo Argan (1992), e nos livros *Arte contemporânea: uma introdução e Teorias da arte*, da filósofa Anne Cauquelin (2005, 1998). Dentre os autores dos Estudos Culturais e Estudos da Cultura Visual, campos que norteiam esta investigação, destacamos os livros *Alienígenas na sala de aula*, organizado por Tomaz Tadeu Silva (2013), e *Cultura, poder e educação*, organizado por Rosa Maria Hessel Silveira (2011).

Para olhar para as visualidades da Arte Contemporânea que abordam sobre família, buscaremos respaldo na Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (1998). Esta abordagem articula o Fazer, Ler e Contextualizar, evidenciando a necessidade de um espaço na intervenção para contextualização econômica, política e social ao invés de uma visão linear da história da Arte. Para a autora, a Arte e os seus estudos, podem dar oportunidades para os indivíduos acessarem, participarem e transformarem os códigos hegemônicos. Sua proposta é baseada em conteúdos e ações para o ensino da Arte, que tem como finalidade uma alfabetização cultural.

A família, como prática cultural, perpassou por diversas modificações de ordem econômica, social, de classe e gênero, e ainda continua em constantes mudanças. Por isso, a Arte é uma ferramenta de poder e pode desenvolver a atenção para a sensibilidade crítica dos sujeitos pós-modernos. A inserção em campo, que contempla uma intervenção e um questionário com os alunos do Ensino Médio, para levantamento de informações sobre o que os alunos pensam sobre as visualidades acerca família (im)perfeita. Para a realização da intervenção do questionário serão respeitados os parâmetros éticos requeridos pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), no que se refere, entre outros, ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE).

## 6 | CONSIDERAÇÕES

Sendo assim, refletir sobre família e educação por meio de imagens da Arte Contemporânea demarca um diferencial frente às produções que levantamos para a elaboração deste projeto de pesquisa. Ao olhar a família pelo viés da Arte Contemporânea e analisar como as famílias são representadas nas obras, possibilitaremos novos olhares para que os alunos consigam uma compreensão e formação autônoma acerca das imagens que os cercam. Entendemos que a educação do olhar é um caminho possível para que o indivíduo seja capaz de decodificar e interpretar uma linguagem que está cada vez mais próxima, ou seja, aquela que envolve as visualidades.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt, **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**: São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil03/leis/L9394.htm>; acessado em 09.10.2019.
- CANTON, Katia. **Do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: Martins, 2009.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: Uma introdução**. São Paulo: Martins 2005.
- \_\_\_\_\_. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins 1998.
- HALL, Sturt. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**, revisão técnica: Jussara Hoffman e Susana Rangel Vieira Cunha, tradução: Ana Duarte, Porto Alegre, Mediação 2007. 128p..
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 101-127.
- MIAMOTO, Natasha S; BALISCEI, João P. Esposas, maridos e casamentos: o des(amor) como significado na Arte Contemporânea In: Anais do 8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 5º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Canoas: PPGEDU, 2019. ISSN: 2446-810X Disponível em: <[https://www.2019.sbece.com.br/site/anais2?AREA=7#php2go\\_top%20%3E%20Acesso%20em:%2009](https://www.2019.sbece.com.br/site/anais2?AREA=7#php2go_top%20%3E%20Acesso%20em:%2009)>. Acesso em 10 out 2019.
- NUNES. Luciana Borre **As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual** - Aparecida, SP: Idéias Letras, 2010.
- PIRES, S. M. F. 'Quando mamãe e papai se apaixonaram': representações familiares em livros literários contemporâneos. In: Jane Felipe; Bianca Salazar Guizzo; Dinah Quesada Beck. (Org.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da Educação**. 1 ed. Canoas: ULBRA, 2013, v. 1, p. 89-108.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel: **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ulbra, 2011.
- SENNETT, Richard: **A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo** - Rio de Janeiro: Record, 2012
- TOURINHO, Irene. Culturas e Práticas do Cotidiano: Metaforizando com Visualidades na busca de Sentidos do Aprender... Pesquisar... Ensinar. **Paralelo 31**, Pelotas Rio Grande do Sul, Centro de Artes UFPEL, Ed. 6 - Junho 2016 p.74-102.

## ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A OBSERVAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO COMO RITMISTA

*Data de aceite: 01/07/2020*

*Data de submissão: 03/04/2020*

**Michele de Almeida Rosa Rodrigues**

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

<http://lattes.cnpq.br/6099082461466478>

**RESUMO:** O presente artigo trata-se da descrição e uma breve análise comparativa entre duas etapas da pesquisa de campo, isto é, a observação (espectador) e a participação (ator). O *locus* da pesquisa está sendo realizado no G.R.E.S. Chega Mais e no G.R.E.S. Unidos da Piedade, situadas em Vitória/ES. Quanto à segunda parte da pesquisa, que está em andamento, se refere a nossa inserção nas oficinas de percussão nos instrumentos: chocalho e o surdo de terceira. A condução das aprendizagens é via transmissão oral, com foco nas estratégias do Mestre e do diretor de bateria que estamos a investigar. Mesmo com a revisão de literatura de autores, que tratam do assunto, tais como: Mestrinel (2009), Silva (2014), este artigo comprova que somente com base na literatura, não seria o suficiente para obtermos os dados necessários para nossa pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa de campo; Observação; Participação; Análise comparativa

**ABSTRACT:** This article deals with the description and a brief comparative analysis between two stages of field research, that is, observation (spectator) and participation (actor). The research locus is being held at G.R.E.S. Arrives More and G.R.E.S. Unidos da Piedade, located in Vitória / ES. As for the second part of the research, which is in progress, it refers to our insertion in percussion workshops on instruments: rattle and the deaf third. The conduction of the learning is via oral transmission, focusing on the strategies of the Master and the drum director we are investigating. Even with the literature review of authors dealing with the subject, such as: Mestrinel (2009), Silva (2014), this article proves that, based on the literature alone, it would not be enough to obtain the necessary data for our research

**KEYWORDS:** Field research; Note; Participation; Comparative analysis.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado, que se encontra em andamento, e tem como objeto de estudo a bateria Ritmo Forte da G.R.E.S. da Unidos da Piedade, situada na Rua Graciano Neves, 582, Centro de Vitória/ES. Analisamos dois momentos que foram vivenciados na pesquisa de campo, ou seja, a observação inicial e, atualmente, nossa participação como ritmista. O fato é que, atualmente, não estamos, apenas, como uma observadora (espectador), mas como ritmista (ator) que se deu a partir do mês de junho de 2019, momento na qual está havendo os preparativos para o carnaval de 2020. Essa opção é tida como a segunda etapa da pesquisa de campo, integrada às práticas musicais nas oficinas da bateria.

A razão se deu pela busca de melhor compreensão de como ocorre às relações entre o Mestre e os ritmistas e, por conseguinte, as formas de aprendizagens. Mas, isso clarificou, também, outro dado significativo, que é a preocupação que o diretor de bateria tem em ser compreendido na execução de determinada célula rítmica.

Mediante a análise comparativa, entre os dados observáveis (na primeira etapa) e os que estamos vivenciando na oficina, dialogamos com a literatura revisada que inclui autores que tratam do assunto, como Mestrinel (2009), Silva (2014), Frungillo (2003). Vimos proveito nesta análise comparativa ao relacionarmos a observação e a participação como ritmista, sendo possível obtermos informações, dados reais, que a literatura, por si só, não poderia nos oferecer.

A metodologia priorizou a busca por dados descritíveis, em detalhes, tal como os procedimentos elementos que partem do Mestre de bateria e seus diretores. Mencionaremos alguns gestos, com as mãos, que curiosamente não era possível tal entendimento na condução, apenas, como espectadora. Isso será confrontado com o que consta na literatura estudada, a exemplo de “Quando há no samba uma convenção, também chamada de breque, o Mestre e diretores sinalizam para os ritmistas com mãos, braços e silvos de apito. Cada breque possui um sinal. Com um movimento de braços o mestre dá a entrada do breque” (MESTRINEL, 2009, p. 149).

## 2 | PESQUISA DE CAMPO

### 2.1 Observação

A observação teve início a partir do mês de junho de 2018 e consistiu em visitas regulares na quadra da comunidade da Fonte Grande, situada na Praça Mário de Oliveira Filho, na Rua Graciano Neves s/n, próximo à sede da escola. Nesse local, ocorriam eventos da comunidade e, também, os ensaios da bateria Ritmo Forte que eram realizados nas terças-feiras das 19 horas às 21 horas.

Na ocasião, obtivemos dados por meio da realização das oficinas de instrumentos percussivos. As oficinas eram distribuídas da seguinte forma: um diretor de bateria para ensinar o tamborim e o outro diretor ensinava chocalho, agogô, caixa e surdo. Isso acontecia pelo processo da imitação e muita repetição das novas ideias musicais que estavam sendo propostas. O público alvo era constituído por pessoas com pouca ou nenhuma experiência que recebiam orientações através da oralidade. Essa transmissão de saberes era precedida de alguns comandos por meio de gestos com os dedos ou mãos, ensinados pelos diretores para absorção, pelos ritmistas, de determinado padrão rítmico. Com esse entendimento, Silva (2014) menciona Luciana Prass, (2004, p. 149-150) por dizer que:

“[...] a transmissão ocorre basicamente através de sons realizados com os instrumentos ou com a voz, na forma de onomatopéias, ou ainda na expressividade do olhar e dos gestos corporais. Ensina-se e aprende-se música musicando [...]”.

O fato de trazermos esse assunto é mostrar a importância da transmissão desses saberes, que são repassados pela oralidade, a fim de se obter um resultado pretendido, isto é, a preparação de novos ritmistas que, pelo que nos foi dito, é para ingresso na Bateria Ritmo Forte ou demais baterias de outras agremiações.

Na condução de musicista, os padrões rítmicos que eram repassados na oralidade foram compreendidos, mesmo sem o auxílio da partitura musical, a que estamos habituados. Todavia, quanto aos comandos gestuais, tivemos dificuldade de maior compreensão, justificada pela falta de familiaridade neste novo modo de aprendizagem. Vimos serem necessários tais comandos, sendo que eles são eficazes na condução do desenvolvimento musical da bateria por conta de inovações de novas bossas e breques que são aplicados.

Outros fatos, além da complexidade dos comandos gestuais, foram que, em certas ocasiões, vimos o Mestre e diretores demonstrarem, no instrumento, como deveria ser executada determinada célula rítmica quando não estava surtindo o efeito esperado. Também, percebemos o quantitativo de ritmistas, cuja presença oscilava, tanto nos ensaios quanto nas oficinas. Ao que parecia, era uma situação natural a demanda ocorrer nos três meses que antecedem o desfile.

Na perspectiva de complementar as observações descritas, partimos para, o que consideramos ser a segunda etapa da pesquisa de campo. A razão se deve ao fato a coleta de informações mais precisas sobre as práticas artísticas que são no contexto de uma escola de samba. Nesse sentido, passamos a expor as vivências como ritmista em duas agremiações, sendo o G.R.E.S. Chega Mais e o G.R.E.S. Unidos da Piedade.

## **2.2 G.R.E.S. Chega Mais: participação como ritmista**

Essa escola de samba está situada na Rua São João, 596-620 - Santa Tereza, Vitória/ES, pertence ao grupo de acesso e que, neste ano, a bateria está sob o comando do

Mestre Jacson, que está no segundo ano a frente da bateria. Alguns fatores contribuíram para escolha dessa agremiação em fazer parte de nossa pesquisa. Nesse sentido, é válido mencionar a relação de amizade com o Mestre e, também, por estar situada no mesmo bairro que resido.

Quanto ao ingresso, é bom dizer que está restrito à oficina de percussão, que teve início no mês de maio de 2019. Em conversa com o Mestre, expomos nosso interesse de conhecer como se dão as práticas artísticas da bateria Chega Mais, visando melhor entendimento das formas de comandos, toque rítmico, bem quanto às aprendizagens e a transmissão de saberes. Fomos bem acolhidos pelo Mestre, estive com meu esposo que também é músico. Logo no primeiro contato, fomos apresentados aos ritmistas, sendo dito que somos professores da Faculdade de Música do Espírito Santo Maurício de Oliveira – FAMES. Isso abriu o caminho para maior aproximação com os demais participantes.

Como não tinha habilidade nos instrumentos apresentados (chocalho, tamborim, caixa e os surdos), preferi assistir e decidir qual deles escolheria para efeito de adaptação ao meio, isso ocorreu no primeiro dia (04 de maio de 2019). Na semana seguinte, experimentamos todos os naipes, sendo verificado que, dentre os instrumentos mais disponíveis, estava os chocalhos que, coincidentemente, tivemos mais identificação. Os demais instrumentos, exceto o surdo de terceira, apresentaram certo grau de complexidade, a exemplo do repique, da caixa e do tamborim, isso porque, pareceu exigir um controle e destreza técnica que não me senti tão confortável.

À aproximadamente dois meses, ainda está sendo um desafio manusearmos o chocalho da maneira correta, pelo fato de não estar transcrito o ritmo na partitura, no qual estamos habituados. As dificuldades que nos deparamos são de manter o ritmo e recordá-los. Percebemos que para ter um naipe de chocalho, consistente, algumas características são imprescindíveis. Como exemplo disso, podemos citar a manutenção do timbre que é algo peculiar dos movimentos, no instrumento, das mãos de maneira que as pratinelas devem estar do mesmo lado antes de iniciarem os padrões rítmicos. Os chocalhos de pratinela, utilizados nas escolas de samba, encontram-se na categoria dos instrumentos idiófonos, “cuja produção sonora é feita pela vibração” (FRUNGILLO, 2003, p. 157) do próprio instrumento. Considerado do naipe de instrumentos leves, com peculiaridade timbrística aguda, sua estrutura é comumente usada em ferro com pratinelas de metal. “Ele é segurado pelas duas mãos simultaneamente e toca-se com movimentos para frente e para trás utilizando os punhos e os braços, geralmente com acentuações” (MESTRINEL, 2009, p. 103).

A orientação da diretora Penha, responsável por este naipe de chocalhos, é que deixemos o chocalho com as pratinelas para dentro. São detalhes que fazem toda a diferença dentro da bateria. Como havíamos notado, anteriormente na observação, o processo de imitação percorre todos os naipes e, exaustivamente, é priorizada as repetições.

Em nossos experimentos iniciais, optei pelo chocalho, mas vale mencionar outros naipes que estão sendo analisados, que tende a colaborar com nossa pesquisa. Nisso, temos o naipe do repique que iniciou com quatro ritmistas, detalhe, crianças e adolescentes com faixa etária entre dez e quatorze anos.

No naipe de repique, está o diretor Lucas. Inicialmente, passou a parte rítmica, sem o uso do instrumento, apenas batendo com as duas mãos no chão da quadra, entoando uma marcação mediante a contagem: um, dois, três, sendo que o quatro com a mão direita. Isso se repetiu por inúmeras vezes. Em aproximadamente quarenta minutos, era perceptível o domínio dos adolescentes e, posteriormente, o desafio era que pegassem os instrumentos (repiques) e colocassem em prática. Dos quatro repiques, notei que um aprendiz sobressaiu, demonstrando familiaridade, mais que os demais que tiveram o primeiro contato naquele dia. Este procedimento foi visto na concepção de Santos (2012), que destacou a relação com o aprendiz na qual são utilizados códigos específicos que deve ser compreendido, à medida que ele descobre e re (descobre) o que está sendo transmitido oralmente. No final da oficina o diretor Lucas, comentou que o objetivo inicial foi realizado. Ao término ele deixa uma frase de incentivo: “quero vocês no próximo encontro”.

Comumente, ao término da oficina, o Mestre dá instruções informando que seguirá o horário previsto, advertindo sobre os atrasos e, para isso, mesmo que tenha três ritmistas, ele estará começando o trabalho. Com uma mensagem de agradecimento, deixa um dever de casa, que cada um traga no próximo encontro um novo componente.

A oficina era realizada aos sábados, das 15 horas às 16 horas, sendo transferida para às quartas feiras, das 19 horas às 20 horas, para facilitar o ingresso de mais pessoas. Os ensaios são realizados no CMEI Odila Simões, situada na Rua São João, 639, Morro do Quadro, Vitória/ES. Esse local é próximo à sede da escola de samba. A equipe é composta por quatro diretores de bateria dos seguintes naipes: tamborim (Juliana), caixa (Calebe), repique (Lucas), chocalho (Penha) e o surdo (Mestre de bateria). As atividades estão na fase inicial e conta com, aproximadamente, quatorze ritmistas. Numa eventual apresentação, é tida a participação de outros, considerados veteranos na bateria.

### **2.3 G.R.E.S. Unidos da Piedade: Participação como ritmista**

A sede dessa agremiação é na comunidade da Fonte Grande, na Rua Graciano Neves, 582, Centro de Vitória/ES. Da mesma forma, nosso ingresso foi a partir das oficinas que tiveram início no final do mês de junho de 2019. Conversei com o Mestre de bateria Tereu do interesse de aprender, desta feita, o surdo de terceira e meu esposo o repique. Sua reação foi de satisfação e que estaria disponível no que fosse preciso. Mais precisamente, nosso primeiro dia na oficina ocorreu no dia 03 de julho de 2019. No meu caso, a oficina está sob a responsabilidade do diretor Juninho, que é responsável do naipe do surdo de terceira.

Vale destacar a dedicação do diretor em repassar os toques rítmicos de forma muito tranquila e paciente, repetindo quantas vezes se faz necessário. Em um desses momentos, tivemos dificuldade de finalizar o padrão rítmico, mas, com o auxílio do diretor, que demonstra de forma prática no instrumento, fica mais fácil a compreensão do que se pede e, constantemente, é perguntado se alguém tem dúvidas. Sendo meu primeiro contato com este tipo de instrumento percussivo, vimos que na parte rítmica tivemos facilidade, mas o entendimento dos comandos gestuais, isso sim, vai depender de mais adaptação.

As indicações do diretor Juninho ao sinalizar, por meio dos gestos, determinado padrão rítmico, vão ao encontro de Silva (2014), que ao citar Francisco de Assis Santana Mestrinel (2001) traz esse aspecto aplicado em momentos distintos que estão atrelados à combinação de sons na execução musical de uma bateria de Escola de Samba.

Como tudo é feito por imitação, repetição e memorização, na qual estamos menos habituados, temos um desafio por conta da ausência da leitura (partitura) que utilizamos na academia. Dos conteúdos que foram vistos durante os cinco encontros que participamos da oficina, estão à base rítmica, o corte de segunda, o corte de terceira, o pedal e alguns desenhos rítmicos para florear a cadência do samba durante o desenvolvimento rítmico que a bateria tende a realizar.

As oficinas são oferecidas em três dias da semana, das 19h e 30min às 20h e 30min, na sede da escola da seguinte forma: segunda-feira os chocalhos; terça-feira os tamborins e quarta-feira o surdo de terceira, caixas e repiques.

Feita essa descrição de nossa inserção no G.R.E.S. Unidos da Piedade, partimos para as especificidades do surdo de terceira. Sua classificação se enquadra no conceito *membranofônico*, isto é, “[...] a produção sonora é feita pela vibração de uma “membrana” tensionada. Essa membrana pode ser “percutida” ou “friccionada”[...]” (FRUNGILLO, 2003, p.209). Na escola de samba, há diferentes instrumentos desta mesma categoria, sendo o surdo de primeira e o surdo de segunda que sustentam a marcação, envolvendo o primeiro e segundo tempo, somado ao surdo de terceira que é responsável pelas variações rítmicas da bateria.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências descritas propiciaram uma análise comparativa entre a observação e a participação como ritmista a partir das oficinas no G.R.E.S. Chega Mais e no G.R.E.S. Unidos da Piedade. A partir disso, averiguamos que houve melhor compreensão do que ocorre no processo de aprendizagem que pretendíamos elucidar. Os conteúdos e outros aspectos significativos tornaram mais claros, tais como as relações entre o Mestre, diretores e ritmistas. Ademais, como se dá a transmissão oral de determinada célula

rítmica, seja no chocalho e no surdo de terceira, que fazem parte de nossos experimentos. Desse modo, concluímos proveitoso realizar a coleta de dados por meio da observação (espectador) e, atualmente, como ritmista (ator), com informações que a literatura, por si só, não poderia nos oferecer.

## REFERÊNCIAS

FRUNGILLO, Mário David. Dicionário de Percussão. São Paulo: UNESP, 2003.

MESTRINEL, Francisco Assis Santana. **A Batucada da Nenê de Vila Matilde: formação e transformação de uma bateria de escola de samba paulistana** – Campinas, SP: [s.n.], 231 f., 2009.

SANTOS, Cristiane Miranda. **João Pequeno de Pastinha e a volta que o mundo dá: formação em educação física a partir da roda de capoeira angola**. Salvador: Monografia do curso de Educação Física da Faculdade Social Baiana, 2012.

SILVA, Fabio Henrique Monteiro. **Do carnaval carioca à invenção da carioquização do carnaval de São Luís**. Tese de Doutorado em História Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <[http://www.ppghc.historia.ufrj.br/index.php/teses-e-dissertacoes/teses-e-dissertacoes/teses?option=com\\_pesquisa&view=docman\\_teses\\_dissertacoes&Itemid=155&q=Fabio+Henrique](http://www.ppghc.historia.ufrj.br/index.php/teses-e-dissertacoes/teses-e-dissertacoes/teses?option=com_pesquisa&view=docman_teses_dissertacoes&Itemid=155&q=Fabio+Henrique)>. Acesso em: 01 ago. 2018.

## *ANIMALIS IMAGINIBVS – (AS)SIMETRIAS ENTRE ARTE E CIÊNCIA NA OBRA DE MAURO ESPÍNDOLA*

*Data de aceite: 01/07/2020*

*Data de submissão: 03/04/2020*

**Daniela Remião de Macedo**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,  
Instituto de Artes  
Porto Alegre - RS  
<http://lattes.cnpq.br/7148667524068190>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar uma análise das obras do artista visual brasileiro Mauro Espíndola e do seu processo de criação das biogravuras de borboletas que fazem parte da mostra *Animalis Imaginibvs*. As reflexões surgem a partir de entrevistas com o artista e contribuições de autores, artistas e cientistas, que dialogam com as proximidades e distanciamentos, as (as)simetrias entre arte e ciência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte e Ciência; Simetria; Metamorfose; Borboleta; Biogravura

*ANIMALIS IMAGINIBVS – (A)SYMMETRIES BETWEEN ART AND SCIENCE IN MAURO ESPÍNDOLA'S WORK*

**ABSTRACT:** The aim of this article is to present an analysis of the works of Brazilian visual artist Mauro Espíndola and his creation process of the butterflies' bio engravings that are part of the *Animalis Imaginibvs* exhibition. The reflections arise from an interviews with the artist and contributions from authors, artists and scientists, who dialogue with the similarities and differences, the (a)symmetries between art and science.

**KEYWORDS:** Art and Science; Symmetry; Metamorphosis; Butterfly; Bio engraving

## 1 | INTRODUÇÃO

A separação entre arte e ciência é um fenômeno relativamente recente em termos históricos, e esse breve período de afastamento parece estar chegando ao fim. Raciocínio lógico, criatividade, desenvolvimento de técnicas e capacidade de reflexão fazem mais sentido conectados e são cada vez mais necessários na complexidade do mundo contemporâneo.

As relações entre arte e ciência sempre fizeram parte do interesse da autora, visto sua formação acadêmica e experiência profissional em ambas as áreas. Assim, procurou-se abordar neste artigo aspectos que se verificam em sua pesquisa e se encontram exemplificados nas obras do artista. Neste sentido, nos debruçamos sobre a obra de Mauro Espíndola (Rio de Janeiro, 1962), buscando em seu mais recente trabalho artístico e em seu processo criativo relações com a ciência. O que se procura encontrar são as proximidades e distanciamentos, as (as)simetrias entre arte e ciência.

Mauro é designer gráfico desde 1982 e iniciou sua trajetória em artes visuais no início dos anos 90, quando fez parte de um grupo orientado pelo artista Luiz Ernesto. Mais tarde frequentou o ateliê livre do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, sob orientação de Luiz Áquila e Alair Gomes. Desenvolve reflexões poéticas através de livros, pinturas, desenhos, objetos, instalações e vídeos. Atualmente vive e trabalha em um estúdio no antigo moinho da Picada 48, habitação rural construída por imigrantes alemães no século XIX, no Rio Grande do Sul, onde se forma um museu imaginário, lugar de heteronímias e catalogações pseudo-científicas.

As reflexões surgem a partir da mostra *Animalis Imaginibvs* em exposição durante a 14ª Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba com curadoria de Adolfo Montejo Navas (Madri, 1954), além de entrevistas realizadas com o artista (Espíndola, 2019-2020).

## 2 | ANIMALIS IMAGINIBVS

Há quatro anos Mauro Espíndola vem fazendo coleta, fotos, vídeos e desenhos de insetos e pequenos vertebrados nos arredores do antigo moinho no qual se considera ao mesmo tempo habitante e habitado. Como lhe atrai o emprego de heterônimos, neste trabalho ele encarna, como figura identitária, o pesquisador *Emanuel Leichter*, um necroinventariante do bestiário do antigo moinho que habita. O trabalho resulta em gravuras simétricas experimentais geradas com material micro escamoso das asas de borboletas e mariposas encontradas mortas no moinho, que o artista denomina *biogravuras* (Figura 1, Figura 2).



**Figura 1.** Emanuel Leichter, *Animais Imaginibvs*, Kalleidoskosmus, 2018-2019. Biogravura.

Fonte: autor.



**Figura 2.** Emanuel Leichter, *Animais Imaginibvs*, Imnumerabilis Amazomniæ, 2018-2019. Biogravura.

Fonte: autor.

*Animalis Imaginibvs* é um projeto em andamento, e analisa-se neste artigo as obras que fazem parte da primeira edição deste trabalho. A exposição no Museu Paranaense é composto por instalação das *biogravuras* (Figura 3); duas vitrines – *Contracampvs* com os corpos dos lepidópteros (Figura 4) utilizados nas *biogravuras*, e os dois volumes do livro – *Codex Papilionis Imaginibvs* (Leichter, 2018, 2019) editados por Moinho Edições Limitadas (Figura 5).

As obras expostas em um museu junto a várias coleções científicas intensifica a relação entre arte e ciência expressa na criação do artista, surgindo questões sobre as inspirações e pesquisas de artistas sobre temas científicos no processo de criação de suas

obras e a busca de uma aproximação entre arte e ciência como forma útil de interpretar o mundo.



**Figura 3.** Emanuel Leichter, *Animais Imaginibvs*, 2018-2019. Instalação das biogravuras.

Fonte: autor.



**Figura 4.** Emanuel Leichter, *Contracampvs*, 2018. Vitrines.

Fonte: autor.



## 4 | (AS)SIMETRIAS

O filósofo grego Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) foi quem introduziu a ideia da simetria, que pode ser entendida tanto de uma forma estrita, em que os lados opostos de uma figura dividida por um eixo central são exatamente iguais, quanto em um sentido amplo, de proporção e equilíbrio entre as partes. As borboletas são belos exemplares de simetria, tanto nos desenhos geométricos quanto no contorno das asas.

Mauro sempre foi muito atraído por discussões sobre simetria e assimetria, sobre os dois lados do corpo humano ou animal, considerado simétrico, nunca ser exatamente igual, existindo sempre uma desigualdade, e aborda essas questões em forma de imagens. “A simetria me chama, me perturba, me questiona”, diz Mauro Espíndola (2019-2020). O espelhamento e a simetria, ou pseudo-simetria, entre lados opostos de corpos aparecem em vários trabalhos do artista desde os aos 80.

Em *Animalis Imaginibvs*, as *biogravuras* são pseudo-simétricas, assim como a disposição das *biogravuras* na exposição, o artista assume a identidade de um pseudo-cientista, que se comunica em um pseudo-latim, uma língua inventada com neologismos e palavras híbridas. Mauro conta em entrevista, “Emanoel surge falando nessa língua, um latim contemporâneo, uma derivação do latim”. Era um desejo do artista, que beirava essas manifestações com intenções pseudo-científicas. Mauro conta que, inicialmente, chegou a tentar traduzir algumas expressões para o latim, mas logo compreendeu que a ideia era entender essa outra forma de expressão não com tradutores, mas percebendo as ambivalências, as proximidades do que ele escrevia com uma condução científica e poética. As *biogravuras* são expostas em antigas molduras, de diferentes tamanhos e procedências, reunidas pelo artista durante o projeto. Agregam, assim, a ideia de tempo necessário na formação de uma coleção. As *biogravuras* dos lepidópteros acompanhadas de termos no latim inventado compõem o livro *Papilionis Imaginibvs*, assemelhando-se às imagens simétricas dos animais nos livros de biologia e as nomenclaturas científicas.

Assim, Mauro Espíndola sob o pseudônimo de *Emanoel Leichter*, flertando com os preceitos que regem a ciência em seu processo artístico repleto de simetrias e assimetrias, aqui entendidas como semelhanças e naturais diferenças, com as questões científicas, provoca diálogos e reflexões sobre as aproximações e distanciamentos entre arte e ciência.

## 5 | ARTE E CIÊNCIA

Arte e ciência sempre caminharam juntas. São vários os exemplos de artistas que ao longo da história dedicaram-se igualmente à ciência ou inspirados por ela conduziram seus processos criativos, assim como a arte também ajudou a ciência a trilhar novos caminhos.

As referências artísticas de Mauro se misturam com as referências científicas, os primeiros anatomistas, Da Vinci, Rafael, Vesalius e tantos outros renascentistas, que em muitas de suas obras representaram a arte por meio da ciência e vice-versa, revolucionando a criação de imagens da anatomia dos corpos. Especialmente Leonardo da Vinci (1452-1519), que no *Homem Vitruviano*, desenho baseado nos escritos do arquiteto e engenheiro Marco Vitruvius, mostra a estética do corpo humano associada a suas proporções, unindo seus conhecimentos científicos e da representação artística. Além da simetria da imagem, o espelhamento está presente em seus escritos no Codex Leicester, feitos da direita para à esquerda como um código indecifrável (Cherem, 2005).

Segundo Kestler (2006), hoje estamos todos acostumados à fragmentação e especialização dos saberes e atividades e, sobretudo, à separação rígida entre arte e ciência, que parece estranho e incomum que artistas na história tenham se dedicado tanto a temas considerados não-poéticos e que não conseguissem enxergar a arte e a natureza em mundos e esferas separados.

Questões comuns aos processos de criação na arte e na ciência sugerem uma correlação entre o que sucede em vários campos do saber. O acerto e o erro, o acaso e a intuição são semelhanças recorrentemente apontadas tanto por artistas como por cientistas.

Mauro relata que a solução para seu projeto aconteceu de forma intuitiva. “Um dia *Emanoel Leichter* simplesmente chegou resolvendo todos os meus problemas”, diz o artista. A descoberta da técnica, por exemplo, que finalmente tornou possível as *biogravuras* conforme o desejo do artista, surgiu de uma inspiração, após várias tentativas sem sucesso que Mauro já havia pesquisado.

Segundo o poeta Sant’Anna (2006), “a verdadeira ciência tem tudo a ver com a arte, pois lidamos com o impossível, o que não se pode apreender e se ter à primeira vista” (Sant’Anna, 2006: 214). O artista acrescenta ainda que correlacionar tudo, inclusive os assuntos mais díspares está na raiz da arte e da ciência. “Na crise do que chamamos ‘pos-modernidade’, que é o elogio disparado da fragmentação, a leitura interdisciplinar é mais do que necessária” (Sant’Anna, 2006: 214).

O cientista Bronowski (1908-1979) argumenta que tanto a ciência como a arte, embora utilizando caminhos que lhes são peculiares, nos fornecem conhecimento universal. Bronowski utilizava seu entendimento sobre a imaginação para estabelecer sua ponte entre ciência e arte:

*A imaginação nos atinge e nos penetra de formas diferentes na ciência e na poesia. Na ciência, ela organiza nossa experiência em leis, sobre as quais baseamos nossas ações futuras. A poesia, porém, é outro modo de conhecimento, em que comungamos com o poeta, penetrando diretamente na sua experiência e totalidade da experiência humana (Bronowski, 1998, p. 20).*

O físico Gleiser (1997) diz que, equivocadamente, muitos pensam que a pesquisa

científica é uma atividade puramente racional, e os cientistas, insensíveis e limitados. Essa generalização não incorpora a motivação mais importante do cientista, o seu fascínio pela Natureza e seus mistérios. Por essa visão, o processo criativo científico não é assim tão diferente do processo criativo nas artes, sendo também um veículo de autodescoberta que se manifesta ao tentarmos capturar a nossa essência e lugar no Universo.

Segundo Zamboni (2012), o que diferencia arte e ciência é que a arte tem um caráter pessoal de interpretação, pelo fato de haver diferentes linguagens artísticas que, conseqüentemente, produzem diversas formas de interpretação subjetiva por parte do interlocutor, pois cada indivíduo pode ter uma leitura pessoal e individual do trabalho artístico.

*[...] como qualquer atividade humana, pesquisa enquanto processo não é somente fruto do racional: o que é racional é a consciência do desejo, a vontade e a predisposição para tal, não o processo de pesquisa em si, que intercala o racional e o intuitivo na busca comum de solucionar algo. Esses conceitos servem tanto para a ciência quanto para a arte, pois pesquisa é a vontade e a consciência de se encontrar soluções, para qualquer área do conhecimento humano (Zamboni, 2012, p. 51).*

E compartilhando do pensamento de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), que conseguiu pensar arte e ciência como uma totalidade, espera-se cada vez mais reaproximação dessas duas áreas do saber na criação e melhores soluções para o complexo mundo contemporâneo.

*Quem não está convencido de que todas as manifestações da essência humana, a sensibilidade e a razão, a intuição e o entendimento, devem ser desenvolvidas para se tornarem uma decisiva unidade, independentemente de quais destas qualidades se tornem predominantes em cada um, passará a vida se esgotando nessa redução desagradável e nunca compreenderá, porque tem tantos inimigos tenazes e porque ele mesmo às vezes também vai confrontar outros como inimigos. Assim, um homem nascido e formado para as assim chamadas ciências exatas, quando estiver no ápice de sua razão-entendimento, não compreenderá facilmente que pode haver também uma fantasia sensível exata, sem a qual a arte é impensável (Goethe apud Kestler, 2006, p. 53).*

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte e ciência nutrem-se do mesmo húmus, a curiosidade humana, a criatividade, o desejo de experimentar. Ambas são condicionadas por sua história e seu contexto. Estão imersas na cultura, mas imaginam e agem sobre o mundo com olhares, objetivos e meios diversos. O fazer artístico e o científico constituem duas faces complementares da ação e do pensamento humanos, mediadas por tensões e descompassos, que podem gerar o novo, o aprimoramento mútuo e a afirmação humanística.

## REFERÊNCIAS

BRONOWSKI, Jacob. Olhar visionário. In **Ensaios sobre arte, literatura e ciência**, Brasília: Ed. UnB, 1998.

CHEREM, Alfredo Jorge. Medicina e Arte: observações para um diálogo interdisciplinar. In **Revista Acta Fisiátrica**, Vol. 12 (1), 2005, p. 26-32.

ESPÍNDOLA, Mauro Bomfim. **Entrevistas à autora**, 2019-2020.

GLEISER, Marcelo. **A dança do universo: dos mitos da Criação ao Big Bang**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KESTLER, Izabela Maria Furtado (2006) "Johann Wolfgang von Goethe: arte e natureza, poesia e ciência. In **Revista História, Ciência, Saúde - Manguinhos**, Vol. 13 (suplemento), 2006, p. 39-54.

LEICHTER, Emanuel (heterônimo de Mauro Bomfim Espíndola). **Papilionis Imaginibvs: Biogravura**, Vol. I. Moinho da Picada dos 48: Moinho Edições Limitadas, 2018.

LEICHTER, Emanuel (heterônimo de Mauro Bomfim Espíndola). **Papilionis Imaginibvs: Biogravura**, Vol. II. Moinho da Picada dos 48: Moinho Edições Limitadas, 2019.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. O lado poético da ciência. (entrevista cedida a Carla Almeida). In **Revista História, Ciência, Saúde - Manguinhos**, Vol. 13 (suplemento), 2006, p. 213-222.

ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 4ª ed., Campinas: Autores Associados, 2012.

# CAPÍTULO 16

## RE-TRATO FEMININO

*Data de aceite: 01/07/2020*

### **Maria de Fátima Gonzaga**

Administradora de empresas formação PUC/MG e artista plástica formada pela UFES/ES. Pesquisadora. Interessa-se pela arte moderna e contemporânea. Participante de seminários atua como ouvinte e comunicadora. Também faz parte do grupo de extensão em Prática e Processos da Pintura que se reúne na UFES. Em exposições individuais e coletivas mostra suas produções em pintura e serigrafia.

Contato: mfatimagonza10@gmail.com.

**RESUMO:** O figurar artístico e o figurar não artístico do corpo feminino precede a história da arte: é cultural, social, histórico. Está presente seja apresentado na obra ou demonstrado no artista que a produziu. Esse artigo propõe um passeio pela história da arte evidenciando o papel do artista e da obra no que diz respeito ao feminino. De Coubert (1817-1877) a Del Santo (1925-1999) a arte moderna traz o feminino de forma mais aparente, mais evidente do que a apresentada em outros períodos de produção artística e o faz por meio de uma abordagem que valoriza a sensualidade intrínseca. Acredito ser pertinente falar sobre o tema, visto que trata e retrata o feminino em nuances que abrem discussões e reflexões sobre sua

apresentação, representação e importância. Para a elaboração dessa comunicação farei uso de revisão bibliográfica, referências como artigos, reportagens, entrevistas de artistas e textos literários.

**PALAVRAS-CHAVE:** Feminino; Lugar; Mulher; Mulher; Obra. Olhar.

### *FEMININE RE-TRACT*

**ABSTRACT:** Artistic and non-artistic figuration of the female body precedes the history of art: it is cultural, social, historical. It is presented in the works or demonstrated by the artist who produced it. This article proposes a walk through the history of art highlighting the role of the artist and the work with regard to the feminine. From Coubert(1817-1877) to Del Santo(1925-1999) modern art brings the feminine more apparent, more evident than that presented in other periods of artistic production and does so through an approach that values sensuality intrinsic. I believe it is pertinent to talk about the subject, since it treats and portrays the feminine in nuances that open discussions and reflections on its presentation, representation and importance. For the elaboration of this communication I will make use of literature review, references such as articles, reports,

interviews of artists and literary texts.

**KEYWORDS:** *Art. Feminine. Story. Work .Look.*

O regime temporal que preside o cotidiano sofreu uma mutação desorientada nas últimas décadas. Isso alterou inteiramente a relação com o feminino, a ideia de futuro e a percepção da realidade e ofuscou a noção de gênero que permeia os conceitos e valores da sociedade. Em nenhum momento da história o feminino foi tão violentado, desrespeitado e atacado moral, psicológica e fisicamente como nos dias atuais.

A figuração do corpo feminino elabora conteúdos que quando expostos perdem a conotação assustadora surpreendidos pela dimensão real e natural que possuem. O olhar, os ouvidos e sentidos se apropriam do feminino como gerador de vida para ser usado, lembrado e falado em prosa e verso.

A história é uma narrativa contada por alguém que vai falar da sua vivência, do seu país, da sua gente. Arte e conhecimento são atrelados. Na medida em que a arte simboliza, representa e apresenta assuntos excluídos possibilita o pensar e o refletir sobre eles. Com isso, os aspectos mistificadores, idealizadores e os devaneios fantasiosos que emergem dessa simbologia vêm à tona para clarificar seu significado real. A apreciação de uma obra insiste em estar vinculada aos valores do tempo e lugar de seu surgimento. O feminino está presente seja apresentado na obra ou demonstrado no artista que a produziu. O modo como o autor se ausenta é o que aparece na obra e deixa falar a linguagem. É no modo como o autor se afasta da obra que ele se faz ver. O corpo olha e sabe que é olhado. (Merleau-Ponty).

Desde os primórdios da civilização o homem figura o feminino utilizando-se de todas as formas possíveis de expressão. É na arte que ele consegue trazer à luz seus mais profundos sentimentos de modo a traduzir, mesmo sem intenção o que outros homens, reles mortais, tentam fazer. Toda obra de arte é fruto de um gesto e deriva diretamente do corpo. Figurar o corpo é percebê-lo como imagem. Falar da obra muito tempo depois e o que há nela não é novo. São desdobramentos, novas descobertas, novos olhares.

Nossos ancestrais já retratavam o feminino. Há cerca de 24 000 a.C. na pré-história encontramos registro de um fóssil da *Vênus de Willendorf* ou *Mulher de Willendorf*, feita em material calcário oólito. A escultura de 11,1 cm de altura foi descoberta em 1908, e hoje faz parte do acervo do Museu de História Natural de Viena, Áustria. Devido ao fato de o material avermelhado da rocha não ser típico da região onde foi encontrada a peça, estudiosos supõem que poderia ser um amuleto para carregar e uma representação da deusa da fertilidade pela forma robusta dos seios, quadris e ventre.

Nos séculos de I a XII temos as *Sheela-na-Gigs*, esculturas de mulheres nuas talhadas em pedra de forma provocativa que adornavam igrejas e castelos e outras edificações na Irlanda e Grã-Bretanha. Guardavam da morte e do mal e expressavam um pensamento coletivo, signos representativos da feminilidade. Em posição de parto numa

alusão à fertilidade e à sabedoria, *Sheela na gig* é a forma irlandesa do nome normando *Cecile*, e '*gig*' uma gíria inglesa para as partes íntimas da mulher.

Na idade antiga o usual era a representação do feminino em bustos e estátuas ligadas sempre a uma figura masculina. Destacam-se as imagens da Virgem Maria e Eva simbolizando a maternidade e o pecado. Na idade média as mulheres eram vistas como virgens e através da pintura e escultura como objetos de veneração. A sensualidade do corpo feminino e a idealização do corpo humano começa a ser vista como algo belo. A partir do Renascimento a iconografia adquire conotações mais mundanas. A obra *O Nascimento de Vênus* de Sandro Botticelli (1445-1510) é um ícone dessa representação.



Fig. 1. Botticelli, Sandro. *O Nascimento de Vênus*, 1485-1486. Têmpera s/tela, 172,5cm x 278,5cm, Galleria degli Uffizi, Florença, Itália. Fonte: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2012/03/nascimento-de-venus.jpg>, acesso em 10.08.2019

Nos finais dos séculos XV e XVI até o século XVIII a figura feminina de odaliscas e cortesãs aparecem como objetos estéticos de prazer ou consumo, a exemplo de Mona Lisa, de Leonardo Da Vinci (1452-1519) e as madonas lindamente retratadas por Rafael Sanzio (1483-1520).



Fig 2. Rafael Sanzio. *As Três Graças*, c.1504. Óleo sobre madeira, 17 x 17cm. Museu Condé Chantilly, França. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_pinturas\\_de\\_Rafael](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pinturas_de_Rafael), acesso em 11.08.2019.

No século XX a referência ao feminino de Gustav Klimt (1862-1918) é de uma abordagem simbolista e carregada de sensualidade e erotismo.

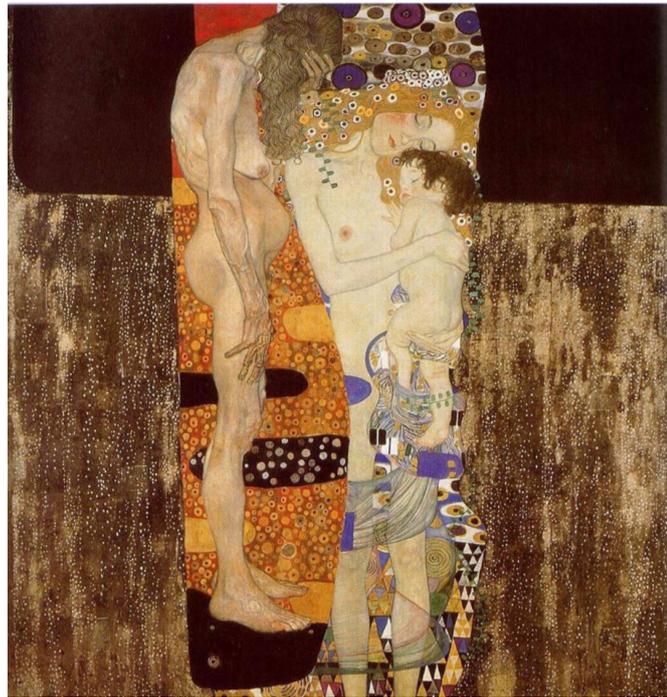


Fig 3. Gustav Klimt. As Três Idades da Mulher, 1905. Óleo sobre tela, 180 x 180 cm. Galleria Nazionale d'Arte Moderna, Roma, Itália. Fonte: <https://arteeartistas.com.br/as-tres-idades-da-mulher-gustav-klimt/>, acesso em 11.08.2019.

As principais características de sua criação são o estilo decorativo e uso de formas geométricas. Também trazia para a sua representação do feminino o brilho dourado e prateado nos materiais utilizados.

A arte moderna traz o órgão sexual feminino mais aparente, mais evidente abordando a sensualidade. Os modernistas não estão mais pintando as mulheres virtuosas. As figurações estão destituídas de nobreza, de virtude, da imagem simbólica, ideológica que a mulher traz ao longo da história e têm várias significações.

Avançando na evolução do feminino na história da arte e não enveredando para lugares muito distantes, temos o registro de uma história de representação do feminino que nos leva a refletir. Aconteceu no estado do Espírito Santo e tem como protagonista o artista plástico, gravador, serígrafo e poeta capixaba, nascido em Colatina, Dionísio Del Santo (1925-1999).

Del Santo mudou-se para o Rio de Janeiro em 1947, incentivado pelo também artista capixaba Alcebíades Ghiu que ajudou o conterrâneo a se integrar ao meio artístico. Em dezembro de 1948 retornou à sua cidade natal para visitar a família e atender ao convite para uma exposição no Clube Recreativo Colatinense que se deu em Janeiro do ano seguinte, onde compareceram autoridades e membros da sociedade local. Em meio aos 32 trabalhos expostos, com cores e tendências a subverter a visão naturalista das formas,

simplificando-as e estilizando-as estavam retratos e caricaturas em aquarela e também constavam paisagens e nus femininos.

Porém, o entusiasmo e homenagens ao artista da terra para os colatinenses, habitantes de uma cidade distante da capital e culturalmente atrasada se transformaram em difamação, pois os nus femininos expostos por Del Santo causaram estranheza e intimidação entre a elite. Os membros retrógrados da igreja local aproveitaram-se dos momentos das missas e outros contatos para amaldiçoar o artista e dizer a todos para se afastar das pinturas que representavam o pecado, pois estas tinham a intenção de ofender as moças da cidade, apesar do recato das obras e do cuidado que teve o artista cobrindo com flores o seio e o sexo das pinturas de figuras femininas. Por essa razão criou-se um embate entre a imprensa e os padres da cidade que levou o artista a defender-se. Por meio de artigos enviados aos jornais, Del Santo defendeu-se convidando as pessoas a conhecer sua arte e dizendo que não teve a intenção de provocar escândalo e sim de retratar as mulheres com naturalidade e mostrar seu trabalho. E discorreu sobre a função social do artista como produtor de novos conhecimentos e construções culturais. Não teve êxito, e a oportunidade de um debate sobre a arte e sua função na sociedade se perdeu.

Tudo isso, ao que parece provocou marcas profundas no artista. Ele teve que se retirar da cidade às escondidas, com a ajuda de amigos mais influentes. As obras foram destruídas pela população enfurecida, como lembram ainda algumas pessoas do lugar. Assim, Del Santo teve a certeza de que sua obra abstrata também não seria bem recebida em sua terra, o que o fez decidir nunca mais expor em sua terra natal. Mais de 20 anos depois, Del Santo retrata o feminino em obras de serigrafia cujo tema ele trata com a sensibilidade e respeito que sempre demonstrou.



Fig 4. Dionísio Del Santo, Moça Regando Flores, 1970. Serigrafia 54 x 38,5 cm. Museu de Artes do Espírito Santo Dionísio Del Santo. Fonte: <https://maesmuseu.wixsite.com/maes/blank-cja3>, acesso 30.07.2018.

*Moça Regando Flores* (fig.33) é a representação de uma mulher caracterizada e em cores vibrantes. O jogo de cores produz um efeito de profundidade e o azul em tom mais escuro do que o fundo evidencia uma silhueta feminina cujo braço direito segura um jarro marrom vertido sobre o vaso de flores. Essas se sobrepõem a um elevado em marrom sugerindo uma jardineira de onde as flores emergem dispostas sobre o fundo azul em tons de branco e amarelo e com caules e botões em cor verde. Interessante observar que todo o desenho é composto por linhas retas inclusive as flores. A exceção se aplica aos seios e cabeça da figura feminina que têm formas circulares e meio círculos assim como os botões das flores. Uma minúscula linha reta e precisa sugere o olho da mulher. Esta possui parte da cabeça em tom rosado e dá lugar ao marrom formando uma sombra que se destaca por linhas que além de mostrar o nariz, queixo e testa também definem o rosto.

Os desenhos de Del Santo são mais signos ou formas simbólicas do que representações da realidade, o que se pode ver pelas formas geometrizadas. O próprio artista diz que:

“As figuras humanas [...], são muito mais signos ou formas simbólicas do que representações realistas, têm sempre os olhos fechados representados por dois traços horizontais. Deste modo eu penso exprimir a visão interior muito mais do que representar a realidade externa (MORAIS, s/d, p.58).

E arremata “não é a água o elemento que é vertido da ânfora ou do jarro que a mulher inclina, mas são fluidos do conhecimento intuitivo que é atribuído a aquário, meu signo solar de nascimento (MORAIS, s/d, p.60)”.

A representação do feminino de Del Santo prima pelo uso e abuso de linhas e formas geométricas, das cores fortes e chapadas.

A despeito do acontecimento lamentável ocorrido em sua cidade natal, Dionísio Del Santo esteve outras vezes no Espírito Santo: em 1976, para uma exposição na Galeria de Arte e Pesquisa da UFES. Em 1977 os artistas capixabas, professores e alunos participaram do curso de serigrafia no Centro de Artes da UFES, ministrado pelo artista cuja importância para a Universidade foi tamanha que mudou a grade curricular do Curso de Artes da UFES. Em 1980 fez uma mostra na Galeria Trópico e Lazer em Vitória. Na década de 90 participou de *workshops* e palestras na UFES e ministrou uma oficina de serigrafia no 5º Festival de Verão de Nova Almeida.

O artista realizou em dezembro de 1998 uma mostra retrospectiva de sua obra que inaugurou o Museu de Arte do Espírito Santo, instituição que levou seu nome. Del Santo adoeceu durante a montagem da exposição e veio a falecer em Vitória, alguns dias depois da inauguração da exposição no início do ano de 1999.

Outro país, outra cultura e a expressão artística do feminino feita pelo francês Gustave Coubert (1819-1877). Pintor realista, o artista se intitulava “Republicano por nascimento” e se proclamava “o homem mais rude e arrogante da França”. Comprometia-se a pintar só o que via. Dizia que pintaria anjos se os visse. Suas declarações eram socialmente

ousadas como suas pinturas.

“L’Origine Du Monde”, pintada em 1866 retrata o tronco de uma mulher nua com as pernas abertas. Os seios podem ser entrevistados sob os lençóis. O artista destituiu a figuração de toda a idealização clássica ou romântica.



Fig 5. Gustave Courbet. L’Origine Du Monde, 1866, óleo s/tela, 46 x 55 cm. Museu d’Orsay, Paris.  
[http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/index.php?apg=b\\_visor&pub=24&ordem=18](http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/index.php?apg=b_visor&pub=24&ordem=18),  
Acesso em 29.07.19.

O quadro foi pintado para um diplomata turco Khalil-Bey em passagem por Paris, que era colecionador de arte erótica. Arruinado pelo jogo teve sua coleção leiloada.

Em 1889 foi encontrado em meio a outros quadros, embaixo de telas menos ousadas de um antiquário pelo escritor francês Edmond de Goncourt (1822-1896). Passou pelas mãos de um nobre húngaro em Budapeste e após a Segunda Grande Guerra foi trazido para Paris. Após pertencer a vários donos foi adquirido pelo psicanalista francês Jacques Lacan (1901-1981). A obra foi mantida em sua casa de campo em Guitrancourt, e era exibida ritualisticamente a convidados. A hipótese é de que a modelo trata-se da irlandesa Joanna Hiffernan (1843-1904) que estaria envolvida afetivamente com o pintor na época da produção da obra.

A obra era tida como pornográfica até recente data. Em 2009, livros cujas capas o reproduziam foram confiscados pela polícia em Portugal e páginas do Facebook que o exibiam foram retiradas do ar em 2011. Surpreendentemente devido ao noticiário, sua imagem apareceu publicamente.

A polêmica em torno do tema não foi sobre a obra, suas qualidades pictóricas sendo arte de primeira grandeza e sim sobre a moral e os bons costumes. O quadro, vindo dos porões da pornografia para a consagração nos salões do Museu d’Orsay, mostra como a apreciação de uma obra está atrelada aos valores do tempo e lugar de seu surgimento. A obra “A Origem do Mundo” foi doada pela família de Jacques Lacan, após sua morte em 1981 e exposta publicamente pela primeira vez no Museu D’Orsay, onde se encontra nos

dias atuais.

A obra de Coubert foi criada no século XIX e as obras de Del Santo a partir de 1947 quando o artista fixou residência no Rio de Janeiro. Como pode, quase quarenta anos depois, já no século XX a retratação do nu feminino de Dionísio Del Santo feita de maneira natural e realista causar tanta estranheza e impacto, a ponto de bloquear a mente da sociedade fechando as portas para um diálogo produtivo?

O retrato feminino troca sua roupagem com o passar do tempo. As mudanças de comportamento provocadas pelo desenvolvimento de novas tecnologias levam a expressão artística a assumir novos formatos produzidos em mídias cada vez mais sofisticadas. Mas o feminino continua ocupando lugar de destaque desde as mesas de bar até as paredes cobiçadas das galerias e museus. Também segue sendo um tema falado e cantado por todas as vozes. Inclusive na poesia do artista Gilberto Gil lembrando que todos os homens têm a sua “porção mulher”.

## REFERÊNCIAS

DEL SANTO, Dionísio. *Não é a temática que faz a arte*. Entrevista a Edvaldo dos Anjos, Vitória, Jornal “A Gazeta”, 28.11.1976.

Gonzaga, M. F. *Anotações em sala de aula da disciplina O Corpo na Arte Contemporânea*. Vitória: 2017

LOPES, Almerinda da Silva. *Artes Plásticas do Espírito Santo 1940/1969: Produção, Instituições, Ensino e Crítica*. Vitória: EDUFES, 2012.

MORAIS, Frederico. Dionísio Del Santo, s/d. Esboço do Livro não publicado encontrado na pasta do artista, localizado no arquivo do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 2007.

NOCHIN, Linda. *Por que não houve grandes mulheres artistas?* Tradução de Juliana Vacaro, autorizada pela autora. Risograph sobre offset 90gr/m2 no Publication Studio São Paulo, São Paulo: 2016. Disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/0B0haC9kx6GJLSDFBODJvV2VUS1E>, acesso em 24.07.2019.

TELLES, Sérgio. *A Origem do Mundo, de Coubert*. Jornal “O Estado de São Paulo”: 2013. Disponível em <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,a-origem-do-mundo-de-coubert-imp-,9976>, acesso em 31.07.2019.

Mulher de Willendorf. Disponível em <https://www.infoescola.com/arqueologia/venus-de-willendorf/>, acesso em 30.07.19.

Evolução da Imagem da Mulher na História da Arte. Disponível em <https://www.mestresdapintura.com.br/blog/evolucao-da-imagem-da-mulher-na-historia-da-arte/>, acesso em 30.07.19.

## UM *PODCAST* MUSICADO E SEU USO COMO RECURSO INTERDISCIPLINAR

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 03/04/2020

### **Thércio Lima Menezes**

Universidade de Brasília (UnB), Departamento de  
Música  
Brasília – Distrito Federal  
<http://lattes.cnpq.br/5283441231533565>

### **Paulo Roberto Affonso Marins**

Universidade de Brasília (UnB), Departamento de  
Música  
Brasília – Distrito Federal  
<http://lattes.cnpq.br/0184584802331353>

### **Eloisa Assunção de Melo Lopes**

Universidade Federal de Jataí (UFJ)  
Jataí – Goiás  
<http://lattes.cnpq.br/1742571113998967>

**RESUMO:** Ao buscar aliar tecnologias às práticas educacionais, o presente trabalho apresenta uma opção de uso do *Podcast* como recurso didático, com um grupo de alunos do Ensino Médio. O trabalho investigou a possibilidade de uso do recurso tecnológico e da música, para o compartilhamento de conteúdo de Ciências Naturais, sendo realizada uma intervenção pedagógica e como produto foi gerado um *Podcast* de caráter informativo

para um conteúdo de ciências e que utilizasse a música como linguagem. Para discutir os dados, obtidos a partir da investigação processual da elaboração do *Podcast*, foram divididos temas que visaram evidenciar pontos do impacto da prática nos estudantes, principalmente sobre o que mudou após a intervenção. A pesquisa revelou que o conteúdo foi aprendido de uma forma mais independente e com uso intenso da música, podendo instigar futuros trabalhos similares com o uso deste recurso, e ainda da linguagem musical como uma conexão interdisciplinar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologia. Interdisciplinaridade. Música. Ensino de Ciências. *Podcast*.

### A MUSIC *PODCAST* AND ITS USE AS AN INTERDISCIPLINARY RESOURCE

**ABSTRACT:** When seeking to combine technologies with educational practices, this paper presents an option to the *Podcast* as a didactic resource, working with a group of high school students. This work researched the possibility of using technological resources and music, in order to share science education content, performed by a pedagogical intervention and creating an informative *Podcast* for a

science content and using music as language. In order to discuss the data, obtained from the procedural investigation of the Podcast elaboration, themes were chosen to highlight the points of impact of the students' practice, especially about what changed after this intervention. This research showed that the content was learned more independently and with intense use of music and that could instigate future similar works with the use of this resource, as well as musical language as an interdisciplinary connection.

**KEYWORDS:** Technology. Interdisciplinarity. Music. Science teaching. Podcast.

## 1 | INTRODUÇÃO

Iniciando os estudos musicais e o envolvimento com a música no contexto da Banda de Música do Colégio Militar de Salvador, e ainda, a partir das experiências inspiradas pelos docentes de Ciências e Biologia, tive a oportunidade de seguir estudando e buscando a educação superior em ambas as áreas. Por essa formação dupla, a interdisciplinaridade se evidencia na minha prática docente, além de possuir afinidade com a tecnologia digital pois, desde 1998, tive acesso ao primeiro computador em casa e sempre me mantive interessado pela área.

Ampliando os escopos de trabalho da música e das ciências da natureza, atrelado ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (KENSI, 2012), conheci o recurso do *Podcast*, que é “uma forma de transmissão de arquivos[...]. Nestes arquivos, as pessoas disponibilizam[...] seleções de músicas ou simplesmente falam[...]. Pense no *podcast* como um blog, só que ao invés de escrever, as pessoas falam.” (SCHMIDT, 2008). Esse recurso gerou o interesse de se conhecer mais a respeito da visão dos estudantes sobre seu uso, seja como um meio de se difundir música e informação, seja relacionando e difundindo conhecimentos acerca dos demais conteúdos estudados nas ciências da natureza, já que também possuo formação nessa área.

Por ocasião da graduação em Ciências Biológicas na Universidade de Brasília (UnB), e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e com o intuito de observar a interação entre os estudantes com o uso do *Podcast*, por meio do uso da música e, conseqüentemente, difundir conteúdo de ciências, foi pensada uma atividade prática de elaboração e gravação sonora que foi desenvolvida com alunos de Ensino Médio. O local escolhido foi uma escola pública na qual eram realizadas atividades extracurriculares, entre elas, um pequeno grupo de alunos se reunia para seleção e reprodução de músicas a serem tocadas nos intervalos, com o uso de caixas de som. A esta atividade, denominavam de rádio escolar, e este grupo foi convidado a participar da prática. Este tipo de prática se caracterizou por pesquisa intervenção pedagógica, na qual há um pesquisador, também participante, que ajuda na transformação e empoderamento dos discentes a partir desta ação (DAMIANI et al, 2013).

## 2 | REVISÃO DE LITERATURA

De acordo com Oliveira et al. (2011, p. 232) “todos dependem, hoje em dia, das ciências e da tecnologia, em maior ou menor grau, basta que o professor as indique e utilize em suas aulas”. Sendo assim, torna-se imprescindível que um docente avalie as possibilidades tecnológico-digitais à sua disposição para que quando possível as incremente, fazendo seus objetivos de ensino serem mais facilmente alcançados. Na pesquisa em questão, foi utilizado o *Podcast* a fim de aproveitar suas potencialidades em relação à capacidade de mesclar os conhecimentos de música, ciência e tecnologia.

Para Kenski (2003, p. 48-49) as “tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem.”. Dessa forma, a tecnologia tem um grande impacto sociocultural no decorrer da história, e sendo o processo de ensino-aprendizagem também decorrente de transformações histórico-sociais, é necessário planejamento para utilizá-la, tanto pelos docentes, quanto pelos estudantes.

A união entre a música e a educação é capaz de transformar o ser humano a níveis individual e social (ULIANA, 2017), e por esse caráter foi cogitado que a música despertaria interesse dos discentes em relação à proposição de uma prática pedagógica. Unindo esse caráter à minha inquietação, a respeito de que os estudantes sejam protagonistas de sua aprendizagem, foi proposta o desenvolvimento de uma prática que pudesse incitá-los, por meio do uso da tecnologia, a usar as linguagens da música e da ciência para difundir conhecimento, e também para aprender durante esse processo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) embasam o uso da Ciência e Tecnologia, incitando que seu uso se alie a outras linguagens, ao afirmar que “Ciência e Tecnologia são herança cultural, conhecimento e recriação da natureza. Ao lado [...] das artes e da linguagem, a tecnologia é um traço fundamental das culturas” (BRASIL, 1998, p. 23). Com isso, diferentes formas de expressão e linguagens são estimuladas a serem utilizadas na educação, entre elas a música como uma das formas de linguagem artística.

Ainda no contexto legislativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013, trazem a Lei nº 11.769/2008, reiterando a obrigatoriedade da música nos currículos escolares, e reforçam a importância de seu ensino ao afirmar que “abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças” (BRASIL, 2013, p. 94).

Numa sociedade que se desenvolve com essa necessidade educacional, e com a dependência das tecnologias, é um desafio, também obrigação dos educadores, desenvolver novas práticas de ensino que abarquem esse escopo. Como explicitado por Kenski (2003, p. 51), “saber utilizar adequadamente essas tecnologias para fins educacionais é uma nova exigência da sociedade atual em relação ao desempenho dos educadores.”

Na atualidade, as tecnologias digitais oferecem novos desafios. As novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação, proporcionadas pelos computadores (e todos os seus periféricos, as redes virtuais e todas as mídias), dão origem a novas formas de aprendizagem. São comportamentos, valores e atitudes requeridas socialmente neste novo estágio de desenvolvimento da sociedade. (KENSKI, 2003, p. 50)

Para Swanwick (2014) a apreciação, a execução e a composição são as principais atividades do fazer musical. Com isso, o *Podcast* poderia demonstrar sua completude como uma prática também de educação musical. Quando, por exemplo, os estudantes fazem buscas e escutas de músicas, a apreciação pode ser trabalhada, e ao gravar o seu próprio programa, a execução é vivenciada juntamente com as composições musicadas criadas.

### 3 | METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho se deu em uma escola pública do Distrito Federal que atende aproximadamente 700 alunos entre 14 e 19 anos, exclusivamente no Ensino Médio regular, no segundo semestre de 2017. Esta escola já possui experiência com desenvolvimento de projetos, sejam de iniciativa interna pelos funcionários, estudantes e professores, como de iniciativa externa. Isso se deve principalmente pela proximidade desta com a UnB. Tal proximidade facilita tanto a busca da escola pelas atividades de extensão da universidade, quanto a procura dos universitários por locais de atuação seja para estágios obrigatórios ou desenvolvimento de pesquisa.

Na escola já havia sete estudantes envolvidos em um projeto “rádio escolar”, destes, cinco se dispuseram a engajar no trabalho com *Podcast*, e este foi o público alvo da atividade proposta. Era importante convidar os que já participavam da rádio escolar, pois, um dos fatores escolhidos para a avaliação era a diferenciação e o impacto que os próprios estudantes notariam a respeito do trabalho que já desenvolviam e a noção do potencial a ser explorado. Todos os estudantes eram do 3º ano do Ensino Médio.

Após o convite, foi concedido 90 minutos por dia de prática na escola, e assim pude planejar um cronograma de cinco encontros entre os meses de outubro e novembro de 2017. O objetivo, destes encontros, era formular um *Podcast* que trabalhasse a questão musical e as ciências da natureza, contribuindo para uma maior autonomia na aprendizagem do conteúdo a ser trabalhado e do *Podcast* como um recurso a mais que eles iriam dispor para a rádio escolar, tornando-os protagonistas neste processo. Além do programa gravado como produto, seriam gerados subprodutos que contribuíssem no entendimento sobre o processo de criação e composição que ali seria coletivamente realizado.

Os subprodutos planejados foram os roteiros que os estudantes iriam escrever para cada etapa do programa, bem como respostas escritas e individuais às perguntas

propostas que os levassem a refletir sobre a atividade prática. Como o pesquisador estaria inserido e atuando juntamente às atividades, isso caracteriza uma pesquisa intervenção pedagógica que para Damiani et al. (2013, p. 58) é definida por

investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

A participação e engajamento dos estudantes foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho. O planejamento das etapas de criação do *Podcast*, podem ser visualizadas na Tabela 1.

Encontro	Atividades	Produtos gerados	Duração (em minutos)
1º	Apresentação de exemplos de <i>Podcast</i> , jogo rítmico, conversa sobre rádio/ <i>Podcast</i>	Gravação em áudio do jogo rítmico	60
2º	Produção de noticiário	Gravação em áudio da abertura do programa e noticiário	90
3º	Produção das perguntas da entrevista; início da produção de <i>jingle</i>	Gravação em áudio das perguntas da entrevista	90
4º	Produção do <i>jingle</i> ; início da produção da paródia	Gravação em áudio do <i>jingle</i>	90
5º	Produção da paródia	Gravação em áudio da paródia	90

Tabela 1. Atividades propostas nos encontros

No primeiro encontro, alguns exemplos de *Podcast* que seguiam a mesma proposta foram levados para que os estudantes pudessem apreciá-los e para servir de inspiração. Em seguida, foi utilizado o método do passo (CIAVATTA, 2009) como jogo de imitação rítmica, a fim de incentivar e facilitar a abertura dos membros por meio da ludicidade da atividade. Essa atividade teve o áudio gravado para escuta ao fim da atividade, visando que os alunos atentassem à própria prática e pudessem autocriticar se atingiram os objetivos rítmicos propostos. Este dia ainda houve a definição do tema das ciências da natureza que iriam trabalhar, que foi sobre moluscos, foi realizada uma rápida explanação sobre o conteúdo e foi pedido que pesquisassem sobre o assunto para o próximo encontro. O encerramento se deu por meio da aplicação de um questionário (denominado Exercício de Reflexão 1) sobre concepções iniciais que visava saber qual o conceito de rádio que eles possuíam, se eles consideravam que em sua escola havia uma rádio, o que eles entendiam por funcionamento da rádio e o que eles gostariam de mudar na rádio escolar. Neste dia também foi pedido para responderem o Exercício de Reflexão 2, que visava conhecer sobre a concepção deles a respeito do dia de atividades e os indagava sobre

o que mais haviam gostado naquele dia e o que não haviam gostado, bem como o que poderia melhorar.

O segundo encontro iniciou com a averiguação do material trazido pelos estudantes sobre moluscos, e em seguida fizemos um levantamento complementar com uso da Internet e livros didáticos da escola pois o material prévio havia sido pouco. Os estudantes então escreveram um roteiro em formato de noticiário que seria o início do programa, ainda que mais informalmente a nível de vocabulário e descontração, e o gravaram. Encerramos o encontro com a apreciação do conteúdo gravado e respondendo o Exercício de Reflexão 2.

Com a notícia pronta, no terceiro encontro, os estudantes desenvolveram perguntas sobre o assunto que surgiram a partir do conteúdo estudado, criando um roteiro de entrevista a ser feita para uma professora da UnB especialista da área de moluscos. Neste dia também foi elaborado um produto e marca fictícios (Lasanha GooDemais) que visava a composição de uma propaganda musicada, um jingle. Após a gravação das perguntas da entrevista, o encontro foi encerrado com apreciação da gravação e respostas ao Exercício de Reflexão 2.

Antes do quarto encontro realizei a gravação das respostas à entrevista juntamente à professora da UnB, então pudemos iniciar com esta escuta das respostas e seguindo para a gravação do jingle que já estava escrito. Foi escolhida então a música Olha a Explosão (MC Kevinho) para a escrita da paródia, agora que já possuíam mais informações sobre o conteúdo, e iniciaram sua escrita. O encontro encerrou com apreciação do jingle e respondendo ao Exercício de Reflexão 2.

O quinto e último encontro foi para a finalização da escrita da paródia, sua gravação, e aplicação do Exercício de Reflexão 2, e agora também do Exercício de Reflexão 3. As perguntas deste retomavam a questão sobre a visão de rádio (pós intervenção pedagógica), além de questionar sobre o que pensavam em relação ao tema das ciências da natureza abordado, à questão musical e ao uso do *Podcast*.

Posteriormente realizei a edição final do material, que estava fragmentado entre os subprodutos dos encontros, para obtenção do *Podcast* - versão de publicação. O software utilizado foi o Audacity<sup>1</sup>, sua escolha foi dada pela praticidade e gratuidade.

Para compilação e análise de dados segui a categorização de respostas, dos Exercícios de Reflexão, proposta por Franco (2012). Também foram consideradas algumas habilidades dos estudantes, como interesse demonstrado e nível de contribuição em relação aos colegas, para refletir a utilização do *Podcast* como recurso pedagógico que mesclasse música, ciência e tecnologia.

---

1. uma DAW – *digital audio workstation*

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos cinco estudantes envolvidos apenas dois tinham tido contato com algum tipo de ensino formal de música, um deles ainda toca violão, e outro estudou flauta doce na infância. A participação deles também foi mensurada pela assiduidade, que foi em média de quatro estudantes por encontro, e é importante ressaltá-la pois só os presentes em cada dia puderam responder aos Exercícios de Reflexão aplicado em cada encontro. Vide tabela 2.

Estudante	1º encontro	2º encontro	3º encontro	4º encontro	5º encontro
A	X	X	X	X	X
B	X	X	X		X
C		X	X	X	X
D	X		X		
E	X		X	X	

Tabela 2. Assiduidade nos encontros. Os “X” representam os dias nos quais os estudantes estiveram presentes.

Ainda que alguns tenham demonstrado timidez, isso não os impediu de contribuir ativamente nas atividades propostas, e ainda que por vezes essa característica possa ser confundida com desinteresse, por meio das respostas aos Exercícios de Reflexão foi possível observar que todos estavam engajados e gostando da intervenção proposta. Contudo, os Estudantes A e B demonstraram possuir uma visão mais crítica dos fatos, refletindo sobre suas atitudes, as do pesquisador, e a própria prática. Um deles, quando questionado a respeito do que poderia melhorar, respondeu: “nossa força de vontade para a paródia”. Neste ponto pude perceber que já não pensavam mais na prática em si, mas na qualidade do trabalho que estavam realizando.

Foram três temas de análise escolhidos para discutir os dados: visão a respeito do rádio (pré e pós prática), Feedback diário (a partir dos Exercícios de Reflexão 2), e Mudanças sugeridas. Esses temas basicamente categorizaram entre o que mudou para os estudantes, o que eles sentiram durante a realização da intervenção, e o que poderia ser diferente numa futura intervenção desenvolvida por mim enquanto pesquisador, ou mesmo em aplicação independente do aprendizado.

Com respeito à visão que tinham, todos demonstraram considerar que havia uma rádio dentro da escola, ainda que somente para escolher e reproduzir músicas, o que os limitava e engessava o formato. O estudante A, no início do projeto disse que rádio é “um meio de comunicação de apenas uma via voltado para o entretenimento”, já ao fim afirmou que é “um meio de comunicação, que pode transmitir conteúdo de forma divertida”, isso revela que sua visão foi ampliada a partir da noção que poderia haver algo além da música como entretenimento, mas também como informação. Ainda a respeito

dos relatos foi possível notar que eles se sentiram lisonjeados por estarem participando de uma pesquisa científica: rádio é “um lugar de descontração, onde pode se ouvir música e até virar um local de trabalho para TCC” (Estudante B, Exercício de Reflexão 3).

Em relação aos feedbacks de cada encontro:

- 1º - gostaram do passo, não gostaram tanto de escutar os exemplos de *Podcast*;
- 2º - gostaram de descobrir curiosidades sobre os moluscos, não houve críticas negativas;
- 3º - estavam desanimados no início, então recorri a uma brincadeira para estimulá-los, pois “as brincadeiras, [...] as músicas e os jogos [...] precisam ser considerados componentes curriculares ou instrumentos pedagógicos importantes [...], tornando mais prazeroso o aprendizado [...] dos conhecimentos das ciências, [...] das artes” (BRASIL, 2013, p. 386-387). Isto refletiu no feedback deste dia sendo a parte mais citada no quesito do que mais gostaram, como crítica somente uma foi feita pelo Estudante C, onde comentou que poderiam melhorar a própria criatividade (composicional);
- 4º - gostaram de terminar o jingle, mas não gostaram de ainda não terem terminado a paródia neste encontro;
- 5º - não gostaram de não terem conseguido fazer uma música autoral, ficando somente com jingle e paródia, o que seria proposto caso dentro dos cinco encontros restasse tempo. O que mais gostaram foi de ter conseguido terminar a paródia.

A paródia demonstrou o conhecimento adquirido a respeito do conteúdo de ciências de moluscos, focando na parte que mais havia lhes chamado atenção durante as fases de pesquisa e entrevista.

“Essa lulinha é terrorista, ela solta tinta. Olha o que ela faz quando se sente reprimida. Olha o que ela faz quando se sente reprimida. Classe das bivalvias têm as ostras e os mexilhões, a lula e o polvo no mar eles estão. Olha o moluscão. Eles apresentam reprodução, sexuada com fecundação, e a concha de proteção, ção, ção, ção.” (Letra da Paródia)

Estes resultados levam a crer que o processo o qual vivenciaram os instigou a participar ativamente num recurso envolvendo música, ciência e tecnologia. E principalmente gerando expectativas de que realizem tal experiência novamente, seja da mesma forma, ou trabalhando cada aspecto individualmente.

Em relação aos comentários sobre o que poderia ser mudado, recorrentemente os alunos sentem a necessidade de melhor infraestrutura e apoio da direção escolar, que poderia oferecer mais apoio pedagógico ao projeto da rádio escolar. Como autocrítica, em futuras aplicações do projeto, sempre levaria atividades lúdicas para início das atividades diárias, bem como planejar mais encontros para engajar os alunos também na edição do programa e ter tempo de realizar ao menos uma composição autoral. Envolver mais alunos durante esse projeto também seria o ideal, podendo separá-los em frentes de trabalho, o que poderia reduzir os tempos atribuídos a cada etapa.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os Exercícios de Reflexão, ficou nítida a consciência e o empoderamento que os estudantes foram oportunizados quanto à sua prática pré-existente na rádio escolar. A criação do *Podcast*, quase que de forma independente, fez com que se sentissem participantes ativos do seu próprio processo educacional.

O interesse pela música, pelas Ciências Naturais e pela tecnologia foi também despertado em alguns, em outros foi novamente instigado pela intervenção. Todo o grupo demonstrou desenvoltura nos aspectos rítmico-musicais, habilidades de escrita tanto no jingle como na paródia, e ainda habilidades composicionais, principalmente por parte dos Estudantes A e C.

Um ponto no qual despertaram minha atenção foi que rapidamente, logo no segundo encontro, explicitaram pensamento crítico quanto à prática, tanto em relação às minhas habilidades quanto às deles próprios. Fui também surpreendido quanto ao cumprimento do cronograma, ainda que não tenha sido possível realizar a composição autoral, atrasos nas demais propostas eram esperados, e não ocorreram.

Como docente, a prática foi satisfatória, visto que foi uma experiência tanto de pesquisa como pedagógica, e atendeu aos objetivos inicialmente delineados. Trouxe a mim elucidação a respeito da elaboração de práticas a serem utilizadas em sala de aula, que podem possuir, e trabalhar, aspectos musicais, interdisciplinares, e neste caso, das Ciências Biológicas.

Para conhecer o *Podcast*, nosso trabalho final, segue o endereço eletrônico: <[https://youtu.be/3r\\_8qz0siYA](https://youtu.be/3r_8qz0siYA)>.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ciências Naturais. Brasília: MEC, SEF, 1998. 138 p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 565 p.

Clavatta, Lucas. **O passo**: um passo sobre as bases de ritmo e som. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2009.

Damiani, Magda Floriana; et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, n. 45, p. 57-67, 2013.

Franco, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Ed. 4. Brasília: Liber Livro, 2012.

Kenski, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.

Oliveira, Adriane Dall'Acqua de; et al. Interação entre música e tecnologia para o Ensino de Biologia: uma experiência utilizando a web-rádio. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 13, n. 3,

p. 231-241, 2011.

SCHMIDT, Alana. **O que é Podcast?**. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/S7whdD>>. Acesso em: 20 set 2019.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ULIANA, Silvana. Educomusicalização: novas possibilidades para o ensino de música nas escolas. In: SILVA, Diva Souza. (Org.). **Educomunicação**: reflexões e práticas educativas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 55-70.

## OBSERVADORES EFÊMEROS E IMAGEM-SINTOMA EM PETER BRUEGHEL: UMA CONEXÃO COM GEORGES DIDI-HUBERMAN

*Data de aceite: 01/07/2020*

### **Ilma Guideroli**

Mestre em História da Arte com a pesquisa “Natureza Morta, de Susana de Sousa Dias: Políticas e Ritornos da Imagem” (Unifesp, 2020). Mestre em Artes Visuais com a pesquisa “Entre Mapas, entre espaços: itinerários abertos” (Unicamp, 2010). Graduação em Educação Artística (Unicamp, 2008).

**RESUMO:** O presente trabalho se propõe a analisar algumas obras de Peter Brueghel, “O Velho” (1525-1569), no que tange especificamente aos indivíduos que se situam em primeiro plano nas paisagens. Ao questionar a presença dessas figuras que irrompem no espaço pictórico de maneira efêmera e distanciada, apresentamos reflexões acerca das mudanças na concepção de paisagem ao longo do século XVI, abarcando assim outras visões e percepções de mundo, o que nos levará então a traçar uma conexão com a noção de imagem-sintoma, a partir de escritos do filósofo e historiador da arte Georges Didi-Huberman (1953).

**PALAVRAS-CHAVE:** Brueghel; Didi-Huberman; Pintura Renascentista; História da Arte; Imagem-Sintoma.

**ABSTRACT:** The present work proposes to analyze some works by Peter Brueghel, “The Elder” (1525-1569), with regard specifically to individuals who are in the foreground in landscapes. When questioning the presence of these figures that break into the pictorial space in an ephemeral and distant way, we present reflections on the changes in the concept of landscape throughout the 16th century, thus encompassing other visions and perceptions of the world, which will then lead us to draw a connection with the notion of image-symptom, based on the writings of the philosopher and art historian Georges Didi-Huberman (1953).

**KEYWORDS:** Brueghel; Didi-Huberman; Renaissance Painting; Art History; Image-Symptom.

## 1 | INTRODUÇÃO: BRUEGHEL E SUA ÉPOCA

Peter Brueghel, “O Velho”<sup>1</sup>, viveu na região de Flandres – atual Bélgica – e foi um dos mais representativos pintores flamengos do Renascimento durante o período conhecido como *Cinquecento*<sup>2</sup>. Profundo observador dos costumes e das cenas cotidianas, pintou paisagens, cenas populares e sátiras que envolviam aspectos morais e religiosos. Em uma atmosfera de cotidianidade, representou diversos rituais da vida na aldeia, incluindo a agricultura, a caça, as refeições, as celebrações, as brincadeiras, a morte etc. Todas as figuras representadas – desde o lenhador ao menino Jesus – partilham os mesmos espaços, vestem trajes semelhantes e levam uma vida simples e ordinária, sem qualquer hierarquia, portanto. Brueghel desenvolveu em suas obras descrições minuciosas e extremamente detalhadas tanto do modo de vida de sua época quanto dos aspectos específicos das paisagens, conforme afirma o filósofo francês Jean-Marc Besse:

As paisagens de Brueghel falam do mundo humano na riqueza dos seus detalhes corográficos e topográficos: cidades, aldeias, castelos, rios, montanhas, florestas, campos cultivados, pássaros, mas também na diversidade dos modos de utilização do espaço terrestre pelo ser humano: rebanhos guardados por pastores, semeador no campo arado, navios de diferentes tamanhos, carroças puxadas por cavalos, camponeses, mercadores, soldados e peregrinos são distribuídos na sucessão rigorosa dos planos do panorama diante do qual o espectador está situado. Pela reunião destes objetos sob o olhar, a paisagem se faz imagem do mundo, experiência visual do mundo terrestre. O mundo, mas também as diversas atividades humanas, bem como os tipos de investimento no espaço terrestre que as exprimem (o comércio, a agricultura, a guerra), se desdobram enciclopedicamente sob nossos olhos, como este vasto anfiteatro de que fala Plínio, o Jovem, aberto para as lonjuras (BESSE, 2006, p. 31).

Parece importante, aqui, situar brevemente o contexto da época em que viveu o pintor, no período de transição entre a idade Média e o início da era Moderna. Além de todas as epidemias e pragas que vitimavam milhares de pessoas – a ciência dava seus primeiros passos em direção ao que viria a se chamar a revolução científica do século XVII –, havia ainda as inúmeras guerras religiosas e políticas. Na visão popular, Deus era visto como uma espécie de juiz temerário, disposto a aplicar “castigos divinos” como punição aos vícios da humanidade. Também a partir do século XVI ocorre uma mudança quanto à percepção do universo, que passa a ser compreendido como infinito, graças às grandes navegações e à descoberta de novos mundos.

É necessário sobretudo marcar o seguinte ponto: é aí que surge a figura do homem moderno, que se percebe só e precisa orientar-se neste novo e desconhecido mundo.

---

1. O termo “O Velho” é usado para diferenciá-lo de seu filho, que também era pintor e ficou conhecido como Brueghel, “O Jovem” (1564-1636).

2. É importante ressaltar que não é possível abordar o Renascimento em toda a sua complexidade, pois foi um período de longa duração, entre os séculos XIV e XVI, que abarcou praticamente por inteiro o continente europeu. Entretanto, cabe salientar que foi durante o *Cinquecento* – considerado sua terceira e última fase, sucedendo o *Trecento* e o *Quatrocento* – que se cristalizaram ideais que caracterizam todo o movimento renascentista: a noção de autonomia da arte, a emancipação do artista de sua condição de artesão e equiparação ao cientista e ao erudito, a busca pela fidelidade à natureza, o conceito de gênio. Foi também nessa fase que houve uma fusão maior de temas profanos com religiosos, a forte presença do humanismo nas artes e a expansão para países como Holanda, Alemanha e França, entre outros.

Esse indivíduo moderno passa então a ter autonomia para pensar: reflete antes de tomar suas decisões, sobre si e sobre seu próprio destino.

## 2 | PAISAGEM E CARTOGRAFIA

Ao longo do século XVI, o sentido da palavra paisagem estava sendo amplamente problematizado e discutido de acordo com Jean-Marc Besse (2006). A cartografia e as representações artísticas de paisagem partilhavam do mesmo vocabulário, uma vez que “[...] o olhar do pintor e o olhar do cartógrafo não são então separados, mesmo que eles não se confundam” (2006, p. 19). Tendo como objetivo principal fazer leituras cada vez mais complexas e minuciosas da paisagem, variadas áreas do saber – arquitetura, filosofia, literatura, geografia, física etc – partilhavam a atenção em comum dada aos signos do mundo, dialogando tanto por atitudes cognitivas quanto por competências visuais. Não havia desse modo uma distinção clara e separada, sendo que muitos artistas foram responsáveis pela confecção de mapas e vistas topográficas, por exemplo.

Se até o medievo a paisagem era encarada enquanto vista abarcada por um sujeito, ao longo do século XVI passa a ser compreendida também como espaço subjetivo da existência, ligada diretamente ao território e à geografia. Os mapas medievais contavam uma história, sempre na tentativa de inserir o observador nos discursos da criação do mundo, resultado de uma Gênese. Segundo Besse, há um dispositivo paradoxal na virada para o ato cartográfico moderno, que passa a compreender a Terra simultaneamente como um Todo e como um espetáculo. O sujeito passa então a ser espectador e ator ao mesmo tempo, a estar interior e exterior à cena: teatralidade, portanto.

As obras de Brueghel encontram-se inseridas nesse paradoxo presente no dispositivo teatral. É possível notar, ao longo de sua obra, um esquema em que a tela é dividida em dois planos. No primeiro plano, a paisagem é observada de um ponto de vista elevado em relação ao segundo plano, por sua vez aberto e panorâmico, mostrando tanto detalhes da paisagem quanto dos indivíduos inseridos e relacionando-se nesses espaços, seja exercendo alguma atividade de trabalho, de lazer ou de descanso. Tal observação distanciada a partir do primeiro plano está relacionada a uma espécie de atividade contemplativa filosófica que ia para além do mero descanso, ideia advinda dos humanistas, encontrada nas descrições de paisagens expressas nas cartas escritas por Plínio, o Jovem, e nos escritos de Cícero, por exemplo:

Uma *villa* retirada no campo oferece ao humanista mais do que os prazeres simples de uma vida rural protegida das ilusões da cidade. Ela não é somente a tentativa de preservar uma forma de *urbanidade* nos jogos e nos divertimentos virtuosos de que o campo é teatro. Enfim, ela não é somente o cenário de um retiro para o estudo, dedicado à leitura e à observação da natureza. Nela se exprime um ideal de repouso meditativo, no qual o ser humano pode se apoderar das relações secretas que o unem ao *cosmo*, e sentir sua existência, por assim dizer, justificada (BESSE, 2006, p. 28, grifos do autor).

### 3 | OS OBSERVADORES

Na tentativa de aprofundar questões relacionadas a esses observadores situados no primeiro plano, elencamos as seguintes obras de Brueghel: as três gravuras que fazem parte da série *Grandes Paisagens* produzidas antes de 1560 – *As preocupações de um país* (1552), *Soldados em repouso* (1555-56) e *Vista de Tivoli* (1555-56) –; e a pintura *Censo em Belém* (1566), da série *Paisagens de Inverno*, concebida cerca de uma década após as gravuras mencionadas.

No caso da série *Paisagens de Inverno*, cabe mencionar sua grande relevância, pois tratam-se das primeiras representações da estação do ano enquanto pintura de paisagem. Nos cinco quadros da série – *Adoração dos reis na neve* (1557), *Caçadores na neve* (1565), *Paisagem do inverno com patinadores e uma armadilha de pássaro* (1565), *Censo em Belém* (1566) e *O massacre dos inocentes* (1565-66) –, é possível observar que a luz não vem de nenhum ponto específico, e a neve que cai tudo cobre. Ambos – a luz e a neve – criam uma espécie de véu, gerando uma atmosfera de estranhamento e distanciamento ao observador. O tempo é impreciso e suspenso, pois não é possível saber se é manhã, tarde ou noite; céu e chão têm tonalidades e cores bem semelhantes.

Esses observadores, destacados em cada uma das imagens escolhidas, o que podemos dizer sobre eles? É possível afirmar que carregam alguma novidade? Primeiramente, atentaremos para o fato de serem indivíduos que se mostram na maioria das vezes de costas ou de perfil, ou ainda com o rosto encoberto: ou seja, são desconhecidos. Apesar de inseridos na paisagem, se mantêm a alguma distância, e com isso conseguem obter visões panorâmicas. Encontram-se nas bordas, nos limites mesmo do enquadramento, possibilitando que se retirem facilmente da cena a qualquer momento. São seres quase invisíveis, prestes a desaparecer, algo fantasmagóricos. Besse, tecendo reflexões acerca dos olhares que esses indivíduos lançam à paisagem, nos fornece algumas pistas:

Deve-se considerar estes personagens como delegados do espectador e do seu olhar dirigido para o mundo terrestre. Mais precisamente, deve-se compreender estes personagens como representantes de um pensamento do que é o mundo e do que é a visão possível do mundo... Quem são de fato estes observadores, que colocam a questão do olhar que deve ser lançado sobre a Terra? Quais são suas ocupações? São soldados, peregrinos, viajantes; eles não vêm do lugar onde eles olham, eles ali chegam; tampouco eles moram ali, eles passam (BESSE, 2006, p. 31).

Ao que tudo indica, parecem mesmo serem viajantes, estrangeiros que estão de passagem. São flagrados em momentos de descanso, não exercem nenhuma atividade de trabalho ou lazer e podem, ainda que momentaneamente, escapar das relações cotidianas e colocarem-se sob um ângulo de visão privilegiado, e assim perceber melhor o espaço como um todo. Mas sobretudo observam e parecem não serem notados pelos indivíduos que se encontram imersos em suas atividades.

Essas figuras carregam algo de misterioso, seja pelas posturas (sentado, apoiado

ou caminhando), seja pelos elementos que portam (cajado, sacola, chapéu). Solitários e pensantes, podem ser percebidos ainda enquanto andarilhos, indivíduos que não mantêm vínculos com posses territoriais, que estão à margem da sociedade, sem raízes ou pertencimentos, e que vivem em constante deslocamento.

#### 4 | A IMAGEM-SINTOMA

Buscaremos, a partir das características e singularidades elencadas acerca dos observadores efêmeros brueghelianos, avançar na direção de uma reflexão sobre tais indivíduos tendo como mote uma certa ideia de imagem-sintoma. O termo sintoma é sem dúvida complexo e talvez até mesmo polêmico. Para tanto, faz-se necessário uma compreensão mais aberta e generosa da ideia de sintoma, algo mais flutuante e mais paradoxal, na tentativa de encará-lo para além de seu uso tão somente ligado à ciência médica, ou seja, culminando em um diagnóstico.

Nossa abordagem se dará aqui por meio das reflexões do filósofo e historiador da arte Georges Didi-Huberman, advindas de seus escritos sobre autores como Sigmund Freud, Aby Warburg e Carl Einstein. Didi-Huberman, na tentativa de apropriar-se do termo para a análise de obras de arte, procurou compreender e ampliar a noção de sintoma para além do vocabulário estritamente semiológico ou vinculado à medicina. Trata-se de uma tomada de posição do autor frente às metodologias tradicionais aplicadas à análise de obras de arte, confrontadas, nesse caso, com os paradoxos abertos pelas potências fantasmáticas e imanentes das imagens. Didi-Huberman oferece-nos pistas e hipóteses para que seja possível rastrear e trabalhar sob uma condição sintomal da imagem, por meio de seus movimentos singulares e de suas invisibilidades.

O próprio autor admite se tratar de uma palavra de difícil apreensão e definição, já que não designa uma coisa isolada e nem mesmo um processo que poderia ser reduzido a um ou dois vetores ou a um preciso número de componentes. É, antes, uma espécie de dinâmica de pulsações estruturais que ele vai nomear “gangorra eterna”, ou seja, uma pulsão oscilatória onde instâncias atuam umas sobre as outras na tensão e na polaridade, produzindo “[...] marcas com movimentos, latências com crises, processos plásticos com processos não-plásticos, esquecimentos com reminiscências, repetições com contratempos” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 243).

Como hipótese para compreender o sintoma na chave dos estudos visuais, Didi-Huberman traça um paralelo com as ideias de aparição e de anacronismo. A aparição seria o paradoxo visual, em que o sintoma sobrevém e desaparece inesperadamente, gerando uma interrupção, uma cisão sob o curso normal das coisas. O anacronismo, por sua vez, seria o paradoxo temporal, em que o sintoma surge a contratempo, como algo que pode retornar depois de muito tempo, por exemplo. Enquanto a aparição interrompe o curso da representação, o anacronismo interrompe o curso da história cronológica.

Em ambos os casos, é preciso que se pense de uma forma não-trivial, abrindo caminhos para certa condição inconsciente – isto é, para além do tipicamente representacional e histórico –, levando em consideração essas fissuras capazes de irromper quando tais paradoxos são assumidos. Didi-Huberman destaca assim a complexidade de tempos heterogêneos e distintos presentes em um dado objeto histórico, que, ao se encontrarem, inevitavelmente colidem, se fundindo, se bifurcando e mesmo se confundindo. Ele questiona: “Mas o que é um sintoma senão precisamente a estranha conjunção dessas duas durações heterogêneas: a abertura repentina e a aparição (arrebatamento) de uma latência ou de uma sobrevivência (ilhota de imobilidade)?” (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 46).

No caso das figuras de Brueghel – os observadores efêmeros –, elas provocam certo estranhamento por algumas hipóteses já mencionadas: são desconhecidos que estão de passagem, mantêm certa distância e ocupam o limite do enquadramento. Na ideia de imagem-sintoma, que busca analisar as imagens sempre de acordo com suas singularidades, os paradoxos da aparição (visual) e do anacronismo (cronológico) podem quem sabe nos ajudar a iluminar algo mais e enriquecer nosso olhar diante dos indivíduos retratados por Brueghel.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que essas figuras só podem ser tratadas em um lugar de pensamento que flutua entre o saber e o não-saber. O estranhamento gerado pelo encontro do olhar sensível com o olhar visível. Uma vez que nos colocamos diante de uma imagem, isso causa incertezas que nos convocam a tentar pensar de outras maneiras. Irrupendo nas cenas como pequenos lampejos, ou mesmo como vaga-lumes – para usar um termo do próprio Didi-Huberman –, esses indivíduos podem talvez nos apontar algo que está presente nas imagens, ainda que de algum modo escondido ou mesmo invisível? Diríamos que sim, pois são esses indivíduos que nos fazem relançar e seguir tentando melhor circunscrever uma questão fundamental: como conseguir enxergar? Eles são precisamente, essa pergunta, eles a expressam.

É fundamental lançar um olhar mais demorado e mesmo mais generoso para as imagens, no intuito de perceber seus detalhes. Não se trata aqui de uma tentativa de discerni-los, nomeá-los ou ainda categorizá-los a qualquer custo, mas, antes, voltar-se ao puro acontecimento que o encontro com as mesmas pode provocar, potencializando e dando assim a ver certa invisibilidade que cintila.

Arriscamos então afirmar que os viajantes efêmeros e desconhecidos de Brueghel podem indicar outras perspectivas de olhares possíveis, uma vez que, por se tratarem de personagens que aparecem de maneira fugidia, limítrofe e mesmo fantasmagórica,

carregam em si um mistério que está para além do que podemos apreender pelas vias da representação e da história cronológica. São imagens-sintoma que não nos oferecem respostas, mas traçam outros caminhos possíveis através das fissuras que se abrem e que, imprevisivelmente, apesar de tudo, acabam por retornar.

## REFERÊNCIAS

BESSE, Jean-Marc. *Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia*. Tradução: Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2006.

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

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens*. Tradução: Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015a.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Invenção ha histeria: Charcot e a iconografia fotográfica de Salpêtrière*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015b.

### Links

<http://warburg.chaa-unicamp.com.br/artistas/view/759> Acesso em 12 Jul 2018.

<https://www.google.com/culturalinstitute/bruegel/> Acesso em 14 Jul 2018.

<https://www.suapesquisa.com/renascimento/fases.htm> Acesso em 14 Jul 2018.

## ANÁLISE DO MAXIXE “DUETO DE LUMINÁRIAS E DIABO”: COPLA PARA CANTO E PIANO DA MÁGICA - A BOTA DO DIABO

*Data de aceite: 01/07/2020*

### **Renata Freitas Borges**

Mestranda em Música, Universidade Federal de  
Uberlândia - UFU, IARTE  
renata.borges@ufu.br

### **Flávio Cardoso Carvalho**

Pós Doutor em Música pela Universidade Federal  
de Minas Gerais - UFMG, Professor Associado –  
UFU  
fcarvalho4000@gmail.com

**RESUMO:** No presente artigo pretendemos analisar um Maxixe – “Dueto de Luminárias e Diabo”, uma das coplas da **Mágica A Bota do Diabo** de Chiquinha Gonzaga - a fim de compreender um pouco mais as características musicais do gênero dentro desta obra. Para tanto apresentamos uma breve biografia da compositora apontando sua trajetória como compositora e figura de frente da música brasileira da época; uma descrição do subgênero Mágicas, sua gênese e características; e a análise do Maxixe tão utilizado no período de transição entre o século XIX e XX na música brasileira, seguida de nossas conclusões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música. Maxixe. Mágica. Chiquinha Gonzaga.

MAXIXE ANALYSIS “DUET OF LUMINAIRES AND DEVIL”: COPLA FOR MAGIC SINGING AND PIANO - THE DEVIL’S BOOT

**ABSTRACT:** In this article we intend to analyze a Maxixe - “Duet of Luminaires and Devil”, one of the coplas of Magic The Devil’s Boot of Chiquinha Gonzaga - in order to understand a little more the musical characteristics of the genre within this work. To this end we present a brief biography of the composer pointing out her career as a composer and front figure of the Brazilian music of the time; a description of the Magic subgenre, its genesis and characteristics; and the analysis of Maxixe so used in the transition period between the nineteenth and twentieth century in Brazilian music, followed by our conclusions.

**KEYWORDS:** Music. Maxixe. Magic. Chiquinha Gonzaga.

## 1 | INTRODUÇÃO

A música popular brasileira tem seu caminho delineado por obras de diversos compositores brasileiros, desde o final do século XIX até os dias atuais. Na ordem de relevantes contribuições para a história da música popular do Brasil, Chiquinha Gonzaga é figura de destaque quando nos referimos a fusão de ritmos e criação de gêneros, como é próprio da simbiose que acontece na construção histórica da música e da cultura brasileira.

Neste sentido, reverenciando a grande importância da obra de Chiquinha Gonzaga, que atravessou décadas se mantendo atual, apresentamos esse texto no qual pretendemos analisar um Maxixe – “Dueto de Luminárias e Diabo”, uma das coplas<sup>1</sup> que é parte da obra, a fim de compreender um pouco mais sobre a Mágica **A Bota do Diabo** que é uma Ópera Cômica Fantástica, com 3 atos e 10 quadros. E compreender também, um pouco mais as características musicais do gênero, seu nascimento e uso dentro da nossa música.

A obra citada é ainda pouco conhecida no cenário musical brasileiro, não só por artistas e estudiosos das artes cênicas e da música, como também pelas raras pesquisas no mundo acadêmico, mostra disso é o fato de que sua montagem completa nunca foi feita no Brasil.

**A Bota do Diabo** começou a ser escrita por Chiquinha Gonzaga em 1904, como mostra a copla manuscrita com a letra datilografada de uma das peças centrais que é o Romance da Princesa, e o libreto de Avelino de Andrade, como vemos a seguir:

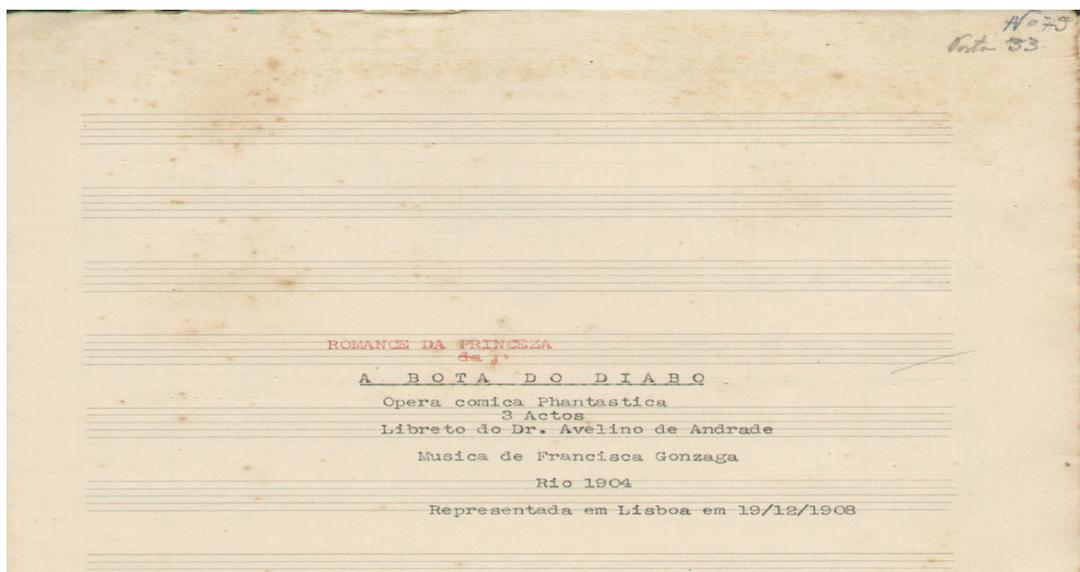


Figura 1: Capa da copla: Romance da Princesa

Contudo não encontramos nenhum dado afirmando sua apresentação no Brasil. Sabe-se que foi encenada no Teatro Avenida em Lisboa, Portugal, sob a direção de Assis

1. Copla é um pequeno poema lírico de inspiração popular, constituído geralmente por uma estrofe rimada de quatro heptassílabos para ser cantada; quadra, trova.

Pacheco. Sua estreia se deu em 19 de dezembro de 1908, em Lisboa e teve como *Mise en cene*<sup>2</sup> o ator Gomes; Cenário de A. Pina, L. Salvador, Carrancini e Samarani; Guarda Roupas de Castello Branco; Adereços de Guedes e Saraiva; Montagem Cênica de J. Castilho e Rocha. Estas informações estão contidas no cartaz que anuncia a estreia em Lisboa, disponíveis no acervo do Instituto Moreira Sales como vemos abaixo:

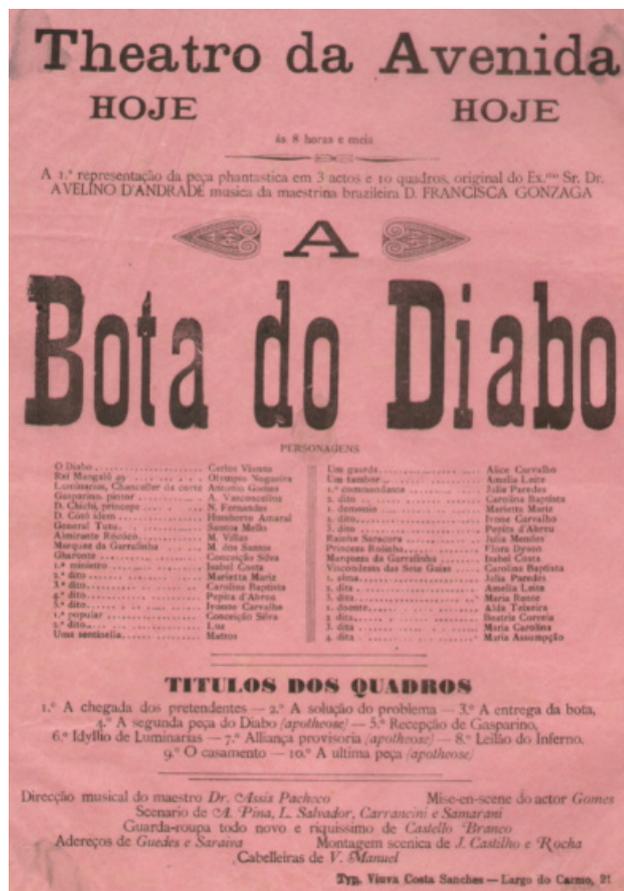


Figura 2: Cartaz de Estreia da obra em Portugal.

Com a proposta de recolocar esta obra de Chiquinha Gonzaga e seu espírito de contemporaneidade nos anais da história da música brasileira, faz-se necessária a busca no tempo, do material manuscrito e diferentes técnicas de edição para a recuperação de memória, que transcorre por gerações, com o intuito de conservar fatos e experiências, dentre eles a música e o teatro.

O acesso ao material digitalizado da Mágica **A Bota do Diabo** de Chiquinha Gonzaga, que se encontra no Instituto Moreira Sales, e que consiste em 44 coplas, 106 páginas da redução para Canto e Piano e seu libreto em italiano todos manuscritos, tem nos permitido editar a obra e alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa.

Caracterizam as Mágicas – gênero musical do teatro ligeiro – a magia, cenários mitológicos, encantamento e utilização de grandes truques cenográficos, distinguindo-se

2. *Mise en scène* é uma expressão que surgiu na França no século XIX, desde as preparações das peças teatrais clássicas, relacionando-se com encenação ou posicionamento de uma cena, mas também direção ou produção de um filme ou peça de teatro.

também como entretenimento popular no qual uma grande mistura de gêneros musicais como a Polca, o Tango, a Habanera e o Maxixe estão presentes sendo que este último se apresenta como um dos gêneros principais dentro da obra estudada.

## 2 | SOBRE A AUTORA

Francisca Edwiges Neves Gonzaga (1847-1935), conhecida mais tarde como a Maestrina Chiquinha Gonzaga, teve no próprio nascimento razão de luta e inconformidades sociais, já que era filha de Rosa Maria de Neves Lima “mulata e pobre”, ainda na época da escravidão, que escolhe abrir mão de seu nome no seu registro em favor do nome do pai da menina para que esta pudesse ter um bom casamento, como bem esclarece Edinha Diniz, autora da biografia de *Chiquinha Gonzaga: uma História de Vida* se referindo à atitude do Marechal José Basileu Neves Gonzaga pai de Chiquinha Gonzaga:

Desde logo trata de batizar a filha e reconhecer-lhe a paternidade. Agora a menina tinha um pai, condição indispensável à integração social de um indivíduo numa sociedade escravista. Rosa não teria mais por que temer. Sua filha, mesmo bastarda, porque nascida ilegítima, passava a ter um futuro garantido. [...] (DINIZ, 1984, p.11)

Talvez, em razão disto, tenha sido mulher pioneira na luta pela valorização da figura feminina. E nesse contexto sua vida corria paralela às grandes modificações do papel da mulher na sociedade, desistindo até do seu casamento, em uma época em que o papel atribuído à mulher na sociedade, era secundário e de submissão. Chiquinha resiste e rompe os padrões convencionais da época, que aprisiona a mulher e estigmatiza o artista, não aceitando jamais uma figura feminina em destaque, a mulher exercendo uma liberdade, que não lhe era atribuída ou um direito que não fora conquistado.

Ela assume o papel de uma guerreira, empunhando bandeiras, abraçando a causa da abolição da escravatura, a luta pela instituição da República no Brasil, e sobrevive de seu trabalho em música. Como era compositora e pianista também se atreveu a reger, se tornando a primeira maestrina do Brasil. Corajosamente ela enfrenta o cenário masculino das artes como conta a história que de certa feita, se retira de um trabalho no teatro, depois que o empresário do espetáculo lhe ordenou que usasse um pseudônimo masculino em uma de suas composições.

Tocava em bares e cafés, defendia com soberania a música do Brasil. Sua obra é vasta, erudita na sofisticação e popular na condição, pois amava a música de senzala e aprendeu com a etnia dos povos africanos, dos quais descendia, a paixão do ritmo, da dança, dos lundus e batuques dos terreiros, dos maxixes de salões discriminados, saudava a beleza e diversidade da nossa música. A compositora era de formação erudita, mas não se apropria da tradição europeia para tocar em saraus da corte. Antes rodeada de boêmios compositores de formação requintada, músicos que com ela compunham o que havia de melhor e mais sofisticado na música brasileira.

Sua trajetória é de luta, ousadia e transformação da música brasileira, bem como da sociedade e cultura do Brasil como está registrado em livros, vídeos e registros fonográficos por tantos pesquisadores.

### 3 | AS MÁGICAS

O material disponível nos acervos para estudo das Mágicas, começa a ganhar cada vez mais espaço e maior projeção em propostas de estudo dentro dos espaços acadêmicos. Trabalhos de catalogação como o da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanda Bellard Freire e seu Grupo de Pesquisa “Teatro Musical no Rio de Janeiro e em Lisboa - 1870/ 1930 - um estudo social” são de extrema importância, enfatizando e dando visibilidade a um período tão importante da circularidade dessas obras na cultura brasileira.

A apropriação de obras eruditas no período de transição do século XIX para o XX, no qual não havia eletricidade e a diversão tanto da elite quanto das camadas populares era frequentar teatros, faz com que o trabalho musical de Chiquinha rompa com toda pompa e fidalguia contida nas óperas européias, numa visão revolucionária e crítica ao criar obras dentro do subgênero do teatro ligeiro, a Mágica, que no mesmo formato, popularizava a estética, o texto e a performance.

Assim a Mágica em estudo, mostra à luz da contemporaneidade, uma sociedade de classe alta representada de forma satírica e divertida sem perder a essência lírica do canto, em uma concepção de múltiplos recursos cênicos, utilizando várias linguagens artísticas e artesanais nas mãos de exímios maquinistas no manejo da carpintaria teatral, em grandiosas produções. O novo gênero era apreciado por todos atingindo em cheio o gosto popular pela sua imediata identificação, ainda que houvesse críticas da elite conservadora que as consideravam arte menor.

Nesse contexto o embate se estabelece e provoca grandes discussões sobre a valorização da música urbana em contraposição à música importada da Europa, e que perdura até hoje nos estudos de música, e nos reporta à seguinte consideração feita por Vanda Bellard Freire:

Esse processo de revalorização ou de redescoberta da cultura popular não excluiu, contudo, a menor valorização dada a ela, segundo uma visão que contrapunha duas vertentes culturais, “erudita” e “popular”. Valorizava-se a cultura popular pelo exotismo, pela tradição que ela representava, por acreditar-se que ela expressava a essência da nação, segundo uma perspectiva nacionalista, mas o julgamento subjacente de “menor valor” estava presente, e, conseqüentemente, a marca da discriminação. [...] (FREIRE, 2013, p. 222)

Mesmo havendo divergência de opiniões quanto à qualidade das apresentações, as Mágicas existiram, transformaram e interferiram de forma particular na forma de composição e montagem de espetáculos naquele período da História da Música brasileira, e merece reconhecimento a partir desse estudo científico. Principiando por esse estudo

do maxixe - Dueto de diabo e luminárias, que é o objeto desse artigo, para enriquecimento da bibliografia escassamente existente e referência para a comunidade de pesquisadores, estudiosos e artistas mostrando ao Brasil e ao mundo a grande compositora brasileira na evolução histórica da nossa música.

#### 4 | O MAXIXE

O Maxixe nasce no meio do povo como é possível constatar na musicologia tradicional brasileira e na pesquisa em periódicos nacionais. As primeiras referências são em periódicos que inicialmente questionam o uso da grafia do gênero no que tange ao uso do “ch” na palavra “machiche” assim definida, o que posteriormente é incorporando o “x” ao termo ficando definitivamente grafado como Maxixe. Uma outra suposição da origem do nome da dança descreve-a como lugar para o povo dançar. Muitas outras especulações sobre a origem da palavra surgem curiosamente da boca do povo como o nome de uma pessoa, um alimento que é fruto de uma planta rasteira dos nossos campos etc. Segundo as considerações de Carla Crevelanti Marcílio:

Dança urbana, de par enlaçado, que surgiu no Rio de Janeiro na década que vai de 1870 a 1880, nos forrós da Cidade Nova e nos cabarés da Lapa – bairros estes, ocupados pelos elementos que foram marginalizados política e economicamente, onde viviam negros, ex escravos, imigrantes portugueses, italianos e seus descendentes. Depois o gênero se estendeu aos clubes carnavalescos e aos teatros de revista, de onde se propagou. É uma dança antecessora ao samba; tem uma forma de dançar muito provocante, pois seus pares enlaçam se pelas pernas, com os quadris colados, sendo de grande apelo sensual; por este motivo foi por muitos anos considerada dança imoral, carregando consigo um grande preconceito, responsável por uma divergência na terminologia para a sua designação. (MARCILIO, 2009, p. 51)

Como consequência da marginalização que sofre o gênero maxixe, considerado pela sociedade como “uma dança excomungada”, segundo descreve Jota Efege (1974) é possível constatar que os compositores da época acabavam por nomear as composições deste gênero como Tango ou Tanguinho Brasileiro nas edições comerciais.

O Maxixe era muito usado nas Mágicas como o ápice da peça ou as chamadas *Apoteoses*, geralmente utilizadas para finalizar os Atos, sendo um momento muito aguardado pelo público. Ainda assim, muitas são as inquietações sobre o uso e valorização do maxixe na música brasileira por estudiosos e compositores que o defendem como o começo da música urbana e que se transforma mais tarde em música popular. É possível encontrar ainda hoje discussões entre estudiosos da música sobre este assunto. Assim vemos a preocupação de EFEGÊ refletida na epígrafe do seu livro, na qual Mario de Andrade diz o seguinte:

E confesso que, apesar dos documentos abundantes que estou recolhendo e estudando, muito ponto histórico e mesmo técnico ainda ficaria incerto num terreno virgem em que o próprio nome de maxixe não se sabe muito bem donde veio. Nada se tem feito sobre isso e é uma vergonha. [...] (ANDRADE, 1963, p.20)

Evidencia-se nesses estudos analíticos a inegável contribuição do gênero à Música Popular Brasileira. O maxixe, marcou o Brasil. Posteriormente no teatro de revistas, o maxixe era o ponto central, causava um verdadeiro *frisson* na plateia, e em outros espaços também acontecia o mesmo, como nos salões onde funcionavam os gêneros ditos de moral incontestável e fixando assim a sua forte presença a marcar uma época na história brasileira.

## 5 | CONTEXTUALIZANDO

O maxixe, objeto desse texto, Dueto- Diabo e Luminárias, está dentro da **Mágica A Bota do Diabo** de Chiquinha Gonzaga, se apresenta no ponto em que o personagem Diabo engana o personagem Luminárias, que é o primeiro ministro e sábio da corte, braço direito do Rei. Luminárias tem como características da personagem usar frases em latim de forma cômica, criticando de forma sutil a sociedade nobre. Já o Diabo tem como características da personagem suas múltiplas facetas e protagonista das ações.

Também podemos observar no Libreto da obra - um texto manuscrito, que está em Italiano e foi traduzido por nós para o português - que seus personagens e cenas propostos, bem como o título da obra são todos de nomes recorrentes nas Mágicas relacionando-os com o estilo desse subgênero da ópera na sua proposta cênica que combina "(...) fantasia e realidade, lirismo, humor e sátira, envoltos em um ambiente maravilhoso" (FREIRE, 2008).

A cena se passa no Segundo Ato - cena 6, denominada *Idílio de Luminárias*, na qual o Diabo, transmutado na camareira Rosa, que é a confidente da Princesa, por quem Luminárias está apaixonado. Os dois atores/cantores dançam o maxixe que tem como característica se dançar com os quadris colados e dando umbigadas, o que causaria no público diversas reações como comentado por Edinha Diniz na citação das crítica feitas nos jornais de Lisboa na época . (Diniz, 1984, pag. 98)

## 6 | ANALISANDO A COPLA

O que caracteriza essa criação da Chiquinha como um maxixe são: uma introdução curta com suspensão advinda de sua origem como dança, acordes que deixam a tonalidade instável, uma marcha harmônica com surpresas ao longo do texto musical, o uso da síncope que é a estrutura rítmica característica do maxixe, tornando-a dançante, e também a escolha dos instrumento da orquestra que criam a ambientação timbrística e a textura musical, o que é observado nas estruturas de outros maxixes segundo as descrições musicológicas. Estas características – harmonia, ritmo, timbre e textura – caracterizam o maxixe no universo da música popular, como podemos observar no manuscrito a seguir:



Figura 3: manuscrito da grade de orquestra do Dueto – Diabo e Luminárias que nesse estudo foi utilizada como material de apoio para as correções e decisões editoriais.

Neste trabalho iremos nos basear na redução piano-canto da grade orquestral para nossas análises, fazendo algumas alusões à grade orquestral para esclarecer e ou confirmar características e pontos de vista discutidos aqui.

O manuscrito da copla possui 72 compassos e está escrito para tenor (Luminárias), barítono (Diabo) e piano acompanhador (redução da orquestra).

A tonalidade da peça é Dó maior e a sessão A se encontra toda na tonalidade referida, modulando para Fá maior na sessão B. A forma musical é ABABAB, sendo que as seções são alternadas pelos dois personagens. Logo abaixo, o texto utilizado no maxixe, que sempre alterna a melodia entre os dois cantores. Em azul a sessão A e em vermelho a sessão B.

Ai! Meu amor, tenho brasas no coração. (Luminárias)

Ai! Minha vida se atrasa sem sua tua consolação.

Olha meu rosto como definha

Tudo é desgosto de não seres minha!

Sessão A quem canta é o diabo se fazendo passar por Rosa com o texto:

Pois o desgosto se acaba bem vai ficar desta vez (diabo)

Segure nesta diaba que tanta aflição lhe fez!

Luminárias responde:

Minha alegria já não consente

Chegou o dia de cair cá dentro!

Sessão A, configura-se um diálogo entre os dois:

Ai! Luminárias! (diabo), Ai! Rosa minha! (Luminárias)

Marés tivemos contrarias, agora estamos na linha! (os dois juntos até o final)

Minha alegria já não consente

Chegou o dia de cair cá dentro!

No começo da música a sessão A tem os dois primeiros compassos de introdução só no piano, fazendo harmonicamente um acorde de Sol 7 seguido de fermata sobre a pausa do último tempo do compasso, que caracteriza uma suspensão preparando para o cantor começar em Dó maior. Ver figura:



Figura 4: Copla para canto e piano do Duetto – Diabo e Luminárias.

O trecho a seguir tem a melodia do piano, com cadências em V – I (Sol- Dó) a qual constitui-se de uma harmonia que intenciona dar a devida semantização à relação texto-música. Ao caminhar para sessão B usa-se fermata no compasso 17, quarto tempo, no acorde de Dó Maior, criando uma suspensão no V grau, para então modular para Fá maior. Notamos que a suspensão se dá no sentido de afirmar a tonalidade para a condução do canto. Ver na figura:

A musical score for measure 17, showing the voice and piano parts. The voice part is written on a single staff with a treble clef and a 3/4 time signature. The piano part is written on two staves (treble and bass clefs) with a 3/4 time signature. The lyrics 'so - la - ção. O - lha meu ros - to co - mo de - fi - nha... Tu - do é des - gos - to De não se - res mi - nha! O - lha meu' are written below the voice staff. The piano part features a complex harmonic structure with many chords and a fermata over the final chord.

Figura 5: Compasso 17. O exemplo aqui é da copla já editada.

A parte musical da copla é composta, neste sentido, com idas e voltas entre estas duas tonalidades e um poema estrófico, usando cadências perfeitas, e segundo cadencial no trecho entre o compasso 26 a 33 e repetindo de 34 a 41. Usa acordes de Dó 7/Lá no compasso 30 que resolve em Ré menor no compasso 31, caminha para Sol7 no 32 e resolve em Dó maior no compasso 33 e repete a sequência, sempre trabalhando no sentido de tensões e relaxamentos. Como veremos na figura:

A Bota do Diabo

The musical score for 'A Bota do Diabo' is presented in three systems. Each system includes a vocal line (Lum. and Dia.), a piano accompaniment (Pno.), and lyrics. The lyrics are: 'ros - to Co - mo de - fi - nha... Tu - do é des - gos - to de não seres mi - nha', 'gos - to se a - ca - ba Bem vai fi - car des - ta vez Se - gu - re nes - ta di - a - ba Que', and 'tan - taa - fli - ção lhe fez!.. Pois o des - gos - to se a - ca - ba Bem vai fi -'. The score shows a complex harmonic structure with various cadences and a rhythmic pattern characteristic of the dance.

Figura 6: Folha dois da copla onde mostra a marcha harmônica e suas cadências em copla já editada.

Na parte rítmica podemos observar a célula que demonstra claramente o maxixe, a síncope, própria do ritmo desta dança que tem origem nos batuques afro-brasileiros, e está presente nas linhas do canto e do piano durante toda a peça e sugere que na encenação tenha também a dança:

Do ponto de vista musical, a mistura entre as danças de salão europeias e os ritmos

sincopados afro-brasileiros dá origem a gêneros musicais híbridos, tais como a polca-lundu, a polca-maxixe e o tango-maxixe, que com o tempo passam a ser denominados simplesmente de maxixe. Tais gêneros se caracterizam pela “adulteração” da célula rítmica original da polca, transformada numa célula sincopada. Esta, batizada por Mário de Andrade de “sincopa característica”, é a mesma que aparece, por exemplo, nos acompanhamentos dos tangos brasileiros de Ernesto Nazareth, executados no piano pela mão esquerda, ou de tantas outras peças compostas no período com a mesma denominação. O autor de *Brejeiro*, contudo, insiste que seus tangos não são “tão baixos” como os maxixes, atestando o preconceito que há em torno da dança. [...] Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo13778/maxixe>>.

Acesso em: 02 de dez. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

Na grade de orquestra é possível confirmar os exemplos dados e as considerações feitas por nós até o momento, em relação aos aspectos tratados na análise musical dessa obra e sobre as escolhas da compositora de harmonia, ritmo, timbre e textura.

## 7 | CONCLUSÃO

Nossa análise do Maxixe “Dueto de Luminárias e Diabo” nos mostra que a compositora utilizou de sua habilidade de compor para o teatro cantado, adquirida ao longo dos anos anteriores para criar um espetáculo de sucesso de público e de crítica.

Nossa hipótese é de que ao lançar mão do Maxixe em vários momentos do espetáculo **A Bota do diabo**, Chiquinha Gonzaga apostou no apelo popular do gênero e da sua novidade em terras lusitanas para atrair o público ao Teatro Avenida naquele ano de 1908.

A mestria composicional do dueto – aferidos aqui em nossa breve análise – sua música dançante, seu caráter popular e sensual (duas personagens de gênero masculino dançando juntos uma dança considerada lasciva) pode ter sido um dos pilares do sucesso popular da obra como registraram os periódicos da época e que foram apontados por Edinha Diniz em seu livro “Chiquinha Gonzaga: Uma história de vida” (DINIZ, 1984, p.98)

Diante disto, um pouco mais da história do gênero: Maxixe e da história da música parece se revelar, despertando em nós a latente força expressiva da música popular na sua gradativa ascensão aos teatros no início do sec. XX, neles interferindo e ganhando espaço.

Nessas mudanças em que a arte atua como força propulsora, o nome de Chiquinha, com todo merecimento e justiça, se insere neste contexto ao se apropriar de sua formação erudita, perceber e utilizar-se de novos ritmos e contribuir com o estabelecimento do novo gênero – o Maxixe – na música brasileira.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mario de. Música, doce música. Livraria Martins Editora, 1966.

DINIZ, Edinha. Chiquinha Gonzaga: Uma história de vida. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1984.

ELEGÊ, Jota. Maxixe - a dança excomungada. Rio de Janeiro: Conquista, 1974.

FREIRE, Vanda Bellard. Vênus: O maravilhoso mundo das mágicas. Rio de Janeiro: Contra Capa, FAPERJ, 2011.

GONZAGA, Francisca. A Bota do Diabo. Grade orquestral. [S.L.]: Manuscrito. 1908(?).

\_\_\_\_\_. A Bota do Diabo. Redução piano-canto. [S.L.]: Manuscrito. 1908(?).

MARCÍLIO, Carla Crevelanti. Chiquinha Gonzaga e o Maxixe. Dissertação (Mestrado em Música) UNESP. São Paulo, 2009.

MAXIXE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo13778/maxixe>.

Acesso em: 02 de dez. 2018. Verbetes da Enciclopédia.  
ISBN: 978-85-7979-060-7

## A TRAJETÓRIA DE JEAN ROUCH E UMA ANÁLISE DO FILME *A PIRÂMIDE HUMANA*

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 26/03/2020

**Eduardo Antonio Ramos Silva**

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR),  
Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

Curitiba - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/4527159431649347>.

**RESUMO:** Este texto analisa a importância e a trajetória do antropólogo e cineasta Jean Rouch (1917-2004), tendo como foco um de seus filmes, intitulado *A Pirâmide Humana*, lançado em 1961. Para cumprir esse propósito estabelecerei diálogos com Pierre Bourdieu e Wilson Gomes. Bourdieu será mobilizado para trabalhar o conceito de trajetória, enquanto Wilson Gomes será um autor importante para a realização da análise fílmica. A escolha do autor e do referido filme se deu pelo nível de experimentação proposto por Jean Rouch, o qual teve sua obra reconhecida como inovadora por importantes cineastas, dentre os quais, o francês Jean-Luc Godard, que se impressionou, sobretudo, com as formas de falar e agir dos personagens e a improvisação de cenas, ou seja, a ausência de roteiro prévio (GARDNIER, 2018).

**PALAVRAS-CHAVE:** Trajetória; Jean Rouch; A Pirâmide Humana; Análise Fílmica.

### JEAN ROUCH'S TRAJECTORY AND AN ANALYSIS OF THE FILM *THE HUMAN PYRAMID*

**ABSTRACT:** This paper analyzes the importance and the trajectory of the anthropologist and filmmaker Jean Rouch (1917-2004). It focuses on the film *The Human Pyramid*, released in 1961. I will establish dialogues with Pierre Bourdieu and Wilson Gomes to fulfill this purpose. Bourdieu will be mobilized to work on the concept of trajectory. Wilson Gomes will be an important author to carry out film analysis.

The choice of the author and the film was due to the level of experimentation proposed by Jean Rouch, who had his work recognized as innovative by important filmmakers such as Frenchman Jean-Luc Godard, who was impressed by the ways of speaking and acting of the characters and the improvisation of scenes - by the absence of previous script (GARDNIER, 2018).

**KEYWORDS:** Trajectory; Jean Rouch; *The Human Pyramid*; Film Analysis.

## 1 | INTRODUÇÃO

Como mencionado no resumo, uma das referências metodológicas do trabalho é Pierre Bourdieu, especificamente sua proposta a respeito do conceito de trajetória, o qual tem sua gênese metodológica relacionada aos estudos sobre *histórias de vida*. Esses estudos ganharam força entre as décadas de 1920 e 1940 nos Estados Unidos, a partir das pesquisas da Escola de Chicago<sup>1</sup>, e após um período de forte crítica, voltaram a ser uma opção metodológica no fim da década de 1970 e início da década de 1980 (GUÉRIOS, 2011. p. 02).

O método, portanto, foi passando por críticas e ajustes e um desses ajustes foi proposto por Bourdieu, o qual deu sua contribuição ao considerar que, tanto as histórias de vida quanto as biografias, não deveriam ser desconectadas das trajetórias dos indivíduos. Bourdieu considerava que, metaforicamente, era necessário explicar não somente o trajeto do metrô, mas, sobretudo, a estrutura da rede (BOURDIEU, 1996. p. 81). É a partir dessa orientação metodológica, portanto, que tratarei da biografia e da história de vida de Jean Rouch.

Tratando-se especificamente dos procedimentos de análise fílmica que usarei no trabalho, o texto de Wilson Gomes, intitulado *La poética del cine y la cuestión del metodo en el análisis fílmico*, forneceu a sistematização necessária e segura para o estudo do filme em questão.

## 2 | A TRAJETÓRIA DE JEAN ROUCH: ENGENHEIRO, ANTROPÓLOGO, CINEASTA

A FIGURA 1 foi retirada de uma matéria de jornal do *Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS* –, órgão governamental no qual Rouch trabalhou durante um período de sua vida. A matéria discute, num projeto intitulado *Jean Rouch em Héritage*, a contribuição do mesmo para a antropologia visual e para o cinema.



FIGURA 1 – Rouch na África

Fonte: Jean Rouch en héritage (2017)

---

1. A chamada Escola de Chicago é uma escola de atividade organizada na Universidade de Chicago, cujo criador do Departamento de Sociologia, Albion Small, um pastor protestante interessado em reformas sociais, começou, junto com outros pesquisadores, a realizar pesquisas urbanas a fim de conhecer histórias de imigrantes e de pessoas empobrecidas visando à resolução de inúmeros problemas sociais que afligiam cidades em desenvolvimento na primeira metade do século XX (BECKER, 1996). Os estudos urbanos, característica da Escola de Chicago, foram aplicados no Brasil por um aluno dessa instituição, Donald Pierson, professor da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, e um dos principais responsáveis pela consolidação da Sociologia no Brasil (MENDOZA, 2005).

Em certo sentido, Rouch possui uma trajetória que guarda semelhanças com antropólogos do início do século XX, o interesse pelo exótico moveu Malinowski até as Ilhas Trobriand, onde desenvolveu o método etnográfico, Strauss até tribos indígenas no Brasil, experiência fundamental na produção de seu livro *Tristes trópicos* e Evans-Pritchard até o Sudão, para produzir um dos livros mais clássicos da antropologia, *Os Nuer*. Todavia, guardadas as semelhanças, uma questão importante merece destaque, Rouch desembarcou na África como um engenheiro e não como antropólogo.

Rouch iniciou os estudos em engenharia em 1937 na *École des Ponts et Chaussées*, em Paris e, nessa cidade, frequentou inúmeras exposições etnológicas onde o exotismo era o grande destaque, mas foi após matricular-se no curso ministrado pelo antropólogo Marcel Griaule, o qual era uma referência pelos trabalhos realizados na África, que Rouch se envolveu de maneira mais sistemática nos estudos etnológicos. Foi assim que Rouch, em 1941, a serviço de seu país, chegou à capital do Níger para trabalhar como engenheiro em obras públicas de infraestrutura como a construção de estradas e pontes. Foi no Níger e, posteriormente, no Senegal, que teve contatos mais profundos com religiões nativas compostas de inúmeros rituais e isso foi fundamental para que, depois de aproximadamente quatro anos na África, voltasse à França para matricular-se no programa de doutorado da Sorbonne e ser orientado por sua inspiração intelectual, Marcel Griaule (DUMARESQ, 2007).

Assim sendo, por conta do doutorado, em 1946 empreendeu novamente viagem para o Níger, a fim de entender melhor alguns rituais que tivera contato em sua primeira passagem pelo país. Foi entre idas e vindas para a França e a passagem por países como Níger, Nigéria e Sudão que Rouch foi aprofundando sua pesquisa e realizando uma série de filmagens que iam desde ritos religiosos, práticas de circuncisões a caças de animais.

Rouch, ainda durante o doutorado, foi contratado pelo CNRS, o qual tinha interesse em identificar processos migratórios na região, e foi por essa época que o antropólogo se interessou em entender as experiências subjetivas dos migrantes, realizando filmes que o consagrariam, sendo eles: *Os mestres loucos*; *Jaguar*; *Eu, um negro*; e o filme que analisarei, *A Pirâmide Humana*.

Em 1960, Jean Rouch retornou à França e publicou sua tese de doutoramento, com a qual obteve um prestígio enorme, tanto no meio cinematográfico, quanto no acadêmico. Foi esse prestígio que o aproximou de Edgar Morin, cuja proposta anunciou a Rouch: filmar um documentário com concepções estéticas ousadas como aquelas que Rouch desenvolvia na África, mas agora entre os parisienses. Juntos, portanto, filmaram *Crônica de um verão*. O sucesso dessa obra rendeu a Rouch muitas premiações, como o prêmio de crítica no Festival de Cannes, visto que a grande característica desse filme são as interações entre cineastas e participantes e foi por meio dele que se constituiu uma nova estética para o documentário (NICHOLS, 2005, p. 53).

Da década de 1960 em diante a carreira cinematográfica de Rouch foi extensa

e premiada, realizou filmes na Europa, continuou viajando para regiões da África, foi professor convidado na Universidade de Harvard e chegou ao título de presidente da *Cinematèque Française*, entre os anos de 1986 a 1991.

Sua morte ocorreu em 2004, num acidente de carro nas proximidades do Níger e Nigéria, quando viajava pela região. Alguns anos após sua morte, teve um ritual fúnebre celebrado por um dos primeiros povos com os quais teve contato no Níger: o povo Dogon.

### 3 | DISCUSSÕES SEMINAIS PARA O ENTENDIMENTO DE A PIRÂMIDE HUMANA

Antes de seguirmos para a discussão sobre a análise fílmica faz-se necessário situar um debate importante que aconteceu décadas antes da produção fílmica de Jean Rouch e que foi fundamental para o processo de inúmeras de suas experimentações no campo da cinematografia. Refiro-me ao debate entre formalistas<sup>2</sup> e realistas<sup>3</sup>.

Os formalistas, segundo James Dudley Andrew (1989) foram os responsáveis pelas primeiras elaborações teóricas sobre o cinema como arte e, com o passar do tempo, foram elegendo suas características principais, ou seja, as primeiras décadas do cinema foram marcadas por uma tendência formalista. No entanto, os autores de tendências realistas do mesmo período como, os documentaristas Paul Rotha, Jean Vigo e, principalmente, Dziga Vertov, consideravam, sobretudo, que essa arte tinha que ter uma função social, ou seja, o essencial não era a forma, mas sim o conteúdo.

Tanto os formalistas, quanto os realistas, conseguiram imprimir distinções consideráveis em seus processos criativos, polarizando acentuadamente o que os distinguia, pois enquanto os primeiros estavam mais inclinados a enaltecer as propriedades artísticas próprias do cinema, por exemplo, plano, distorção de lente, efeitos ópticos, o segundo grupo estava mais inclinado a expor o cotidiano das pessoas (ANDREW, 1989).

É em meio a essa polarização que a obra de Jean Rouch merece ser analisada, pois ficção e realidade ficam menos evidentes em seus filmes como destaca o ex-aluno de Rouch, Marcius Freire, em seu artigo *Jean Rouch e a invenção do Outro no documentário* (2007), no qual, inclusive, destaca a classificação comumente colocada na obra do cineasta francês em três categorias, vejamos:

a) os filmes de “registro etnográfico”, tais como: *Bataille sur le grand fleuve* (1951), *Les maîtres fous* (1954), *Sigui* (1967), *Le dama d’ambara* (1980); b) os filmes ditos “psicodramas ou de improvisação”: *Jaguar* (1954-1967), *Moi, un Noir* (1958), *La pyramide humaine* (1959), *Chro-nique d’un Été* (1960), *Petit à petit* (1970), *Madame l’eau* (1993); e c) os filmes de “ficção”, ficção aqui entre aspas: *La punition* (1962), *Gare du nord* (1965), *Les veuves de quinze ans* (1964), *Les adolescents*, *Le foot-girafe ou L’alternative*, filme publicitário para a Peugeot (1973), *Co-corico, monsieur poulet* (1974), *Babatu, les trois conseils* (1976), *Dyo-nisos* (1984). (FREIRE, 2007, p. 58).

2. Formalistas: fazem um debate sobre a especificidade artística do cinema e defendem que sua localização se encontra nas diferenças radicais para com a realidade.

3. Os realistas consideravam que a especificidade artística do cinema era, justamente, oferecer representações confiáveis da vida cotidiana.

Desse modo, conforme a classificação feita acima, o filme que analisarei se insere nos chamados filmes ditos “psicodramas ou de improvisação”<sup>4</sup>, que contam com outros cinco, sendo eles, *Jaguar; Moi, un Noir; Chro-nique d’un Éte; Petit à petit; e Madame l’eau*. Para além dessa classificação, é importante destacarmos algumas características dessa experiência feita por Jean Rouch na Costa do Marfim, país que na época passava por um processo de independência.

O procedimento que usarei será a análise poética, a qual é discutida pelo teórico Wilson Gomes (2004). Tal método de análise considera que um filme pode ser entendido a partir de sua composição estética (filmes mais experimentais), composição comunicacional (filmes com mensagens a serem passadas) ou composição poética (filmes de alta carga dramática).

Gomes propõe estabelecer uma questão metodológica nas análises fílmicas, pois, segundo ele, embora façam parte do campo social, ainda são realizadas sem o necessário rigor analítico, ou seja, são realizadas por quem assim deseje fazer, comumente um crítico, tendo como principal matriz de interpretação a própria convicção e gosto deste (2004, p. 90). Desse modo, segundo o autor, quem dita a análise fílmica é a própria subjetividade daquele que a faz e isso tende a “empobrecer” a hermenêutica do filme.

Embora o autor reconheça os limites de uma interpretação mais acadêmica, deixa claro que as possibilidades existem e merecem consideração (2004, p. 92)<sup>5</sup>. Do ponto de vista de uma abordagem histórica, Wilson Gomes se apoia no tratado de Aristóteles conhecido como *Poética*, de onde, portanto, deriva a nomenclatura de sua proposição: *análise poética*. Gomes, obviamente, estabelece ressalvas quanto ao uso desse texto para análise de filmes, visto que ele foi elaborado séculos atrás e composto para a literatura oral e abordagem cênica. No entanto, é inegável que o modelo de análise que prevaleceu no Ocidente deriva do tratado desse filósofo (GOMES, 1996, p. 01).

Como mencionado, Gomes considera que a análise fílmica deve ser feita a partir das sensações que são geradas em seus apreciadores, as quais ocorrem nas seguintes dimensões: *efeitos, estratégias e meios*<sup>6</sup>. As dinâmicas de uso dessas três categorias se relacionam com os efeitos produzidos pela obra cinematográfica, os quais são: *sensação, sentido e sentimento* (2004). É sob esse tripé que se assentam as composições mencionadas no início desse trabalho: a composição estética (domínio da sensação), composição comunicacional (domínio do sentido) e composição poética (domínio do sentimento).

4. Não é consenso se o filme *A Pirâmide Humana* pode ser classificado como psicodrama ou filme de improvisação. Essas questões são discutidas por Marcius Freire e Luiz Daminello no artigo intitulado *La Pyramide Humaine ou uma crônica colonial africana*, o qual está referenciado ao final do texto.

5. Essa possibilidade de análise de filmes foi validada academicamente, visto que muitos outros a tem adotado, por exemplo, Manuela Penafria, a qual passou a usar essa forma hermenêutica de interpretação proposta por Wilson Gomes, conforme seu artigo *Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)* (2009).

6. Segundo o autor os meios são os recursos materiais colocados a serviço da geração de efeitos, por exemplo, música, *raccord* etc. Estratégias são os dispositivos programados para a geração desses efeitos e, por fim, a partir desses dois recursos temos a efetivação do efeito sobre o apreciador, ou seja, a peça cinematográfica.

Assim sendo, passarei agora a buscar no filme *A Pirâmide Humana* elementos suficientes para entender o seu código, ou seja, qual dos três domínios prevalece na obra.

#### 4 | UMA ANÁLISE POÉTICA DE A PIRÂMIDE HUMANA

O filme em questão conta com atores não profissionais, mas que se comprometem a encenar suas vidas diante da câmera, embora com uma liberdade para compor e interpretar seus personagens eles acabam representando grandes arquétipos, por exemplo, o melancólico, o romântico, o esnobe, o orador, o sagaz, a inquieta, a pensadora etc. Logo no início, ao conversar com alguns estudantes, Rouch deixa claro uma das principais marcas desse projeto: a improvisação. Improvisação tal, que o cineasta abre mão de um roteiro prévio<sup>7</sup>.

Rouch menciona que vinte jovens participaram de seu filme, os quais frequentavam na época o ensino médio no *Lycée d'Abidjan*, instituição de ensino da capital da Costa do Marfim<sup>8</sup>. Esses jovens estão divididos em franceses que, por um motivo ou outro, moravam na Costa do Marfim, e jovens marfinenses. Para além das questões de identificação nacional, também existia a identificação étnica, visto que uma divisão entre brancos e negros se estabelecia a partir disso. Desse total, nem todos têm destaque no filme, alguns são apenas mencionados e/ou aparecem em alguns momentos. Desse modo, nos valem de uma tabela para apresentar os mais destacados, assim como suas pretensões profissionais, vejamos:

NADINE	ALAIN	JACQUELINE	JEAN CLAUDE
<b>Interesses profissionais</b>			
Não informado	Engenharia	Infectologia	Musicologia
DANY	JEAN FRANÇOIS	PAUL	XXX
<b>Interesses profissionais</b>			
Medicina	Engenharia	Comandante	XXX

QUADRO 1 – Estudantes franceses

DENISE	RAYMOND	DOMINIQUE	BAKA
<b>Interesses profissionais</b>			
Farmácia ou Sociologia	Musicologia	Agronomia	Filosofia
ELOLA	AMIN	ZENEB	LANDRY
<b>Interesses profissionais</b>			
Carreira política	Medicina	Sociologia	Não informado

QUADRO 2 – Estudantes marfinenses

7. Vale destacar que essa maneira peculiar de Rouch pensar a elaboração do filme tinha recebido bastante influência de um método matemático aprendido enquanto estudava engenharia e foi ele que norteou muitos processos de montagem de seus filmes, fazendo com que Rouch, às vezes, começasse seu filme pelo final. “Encontro com Jean Rouch”, Entrevista concedida a Regina Guimarães e Saguenaíl. Disponível em: [http://issuu.com/helastre/docs/encontro\\_com\\_jean\\_rouch](http://issuu.com/helastre/docs/encontro_com_jean_rouch). Acesso em: 10 mai. 2019.

8. Há uma jovem cujo nome é Nathalie que, assim como Nadine e Denise, ganha certo destaque no filme. Essa jovem havia feito uma pequena participação no filme anterior de Rouch denominado *Eu, um negro*. Rouch comumente usa desse recurso, inclusive em *Crônica de um verão*, rodado em 1961, alguns dos estudantes de *A Pirâmide Humana* participam dele.

Cada um desses jovens tem expectativas quanto ao futuro profissional e deixam isso claro no início do filme, ou como pode ser observado nas tabelas acima. Nesse quesito, talvez resida o maior arquétipo de todos: o jovem idealista.

Embora estudem na mesma escola e mantenham relações cordiais nesse espaço institucional, é perceptível que o clima que os envolve é tenso por conta das disputas coloniais e raciais do período. Em determinada cena do filme isso fica claro ao tratarem sobre o regime do *apartheid* na África do Sul. Há, também, uma dificuldade imensa em ambos os lados de se colocarem no lugar do outro, em entenderem as razões e motivações do outro. É a partir dessas tensões que o filme se desenvolve, pois faz parte da proposta inicial de Rouch ver o encaminhamento da relação entre estudantes brancos e negros numa classe escolar na capital da Costa do Marfim.



FIGURA 2 – Sala de aula improvisada

Fonte: *A Pirâmide Humana* (1961)

Para chegar a um nível satisfatório de experiência, Rouch deixa de ser um observador em muitos momentos para ser um provocador de situações potencialmente tensas, por exemplo, instigando os flertes de Nadine com jovens brancos e negros ao mesmo tempo, o que gera desconfortos para a maioria dos personagens, inclusive para Denise, amiga de Nadine.

Três cenas sugerem que Rouch obteve sucesso em seu experimento, são elas: 1) no começo do filme Rouch aparece reunido com jovens brancos para explicar-lhes a ideia do filme; 2) a mesma reunião, com os mesmos propósitos, acontece com os jovens negros, dando a entender logo no início do filme que existe uma distância espacial entre os dois grupos; 3) no final do filme, quando Nadine se despede no aeroporto, jovens brancos e negros estão juntos, interagem de maneira mais íntima, vão embora na mesma bicicleta, dando a entender que essa distância espacial havia sido encurtada.

Nesse sentido, para o cineasta Jean Rouch já não importa se a história é plausível ou não, se existe um filme ou não, pois o que se passou em torno da câmera é muito mais importante, visto que, nas palavras de Rouch, esses jovens aprenderam a se amar, a se odiar, mas principalmente a se reconhecerem e a se reconciliarem, algo que em anos escolares não haviam conseguido. Essa, portanto, é a mensagem do filme, é a sua composição comunicacional.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção desse capítulo foi possível perceber o quanto uma análise metódica, tal qual proposta por Wilson Gomes, enriqueceu as percepções sobre o filme em questão. O filme *A Pirâmide Humana* é constituído por códigos variados, pois é possível analisá-lo a partir de sua composição estética, visto ser ele um filme experimental, fruto de um interesse etnológico de Rouch, treinado em técnicas acadêmicas no campo da antropologia, principalmente aquela que inaugurou e chamou de *antropologia compartilhada*.

Também é possível analisá-lo a partir da sua composição poética, pois Rouch usa inúmeros recursos poéticos em sua *mise-en-scène*<sup>9</sup>, por exemplo, o próprio nome do filme deriva dela, visto que em dado momento, Jean Rouch, interpretando o papel de professor, solicita a um aluno a leitura de um trecho do poema de Paul Éluard, intitulado *A Pirâmide Humana*<sup>10</sup>, conforme FIGURA 3:



FIGURA 3 – Leitura do poema

Fonte: *A Pirâmide Humana* (1961)

Embora as possibilidades de análise sejam variadas, considero que, por conta do contexto da obra, a composição comunicacional seja a mais evidente no filme, ou seja, o experimento de Rouch tinha como objetivo demonstrar que o racismo não existiria se brancos e negros convivessem e compartilhassem experiências em comum.

Em meio a essa profusão de ideias e concepções, considero uma tarefa bastante complexa esgotar em um capítulo uma análise pormenorizada sobre o processo criativo que envolveu o filme *A Pirâmide Humana*. Meu esforço se deu, no entanto, em entender a trajetória de Jean Rouch em seu contexto histórico, assim como reconhecer em sua obra aspectos bastante inovadores, principalmente pela sua capacidade em misturar realidade

9. *Mise-en-scène*: Literalmente “pôr em cena”. Referia-se a direção teatral e foi estendida para a direção cinematográfica, em suma, é o controle do diretor sobre o que aparece no quadro fílmico, ou seja, o diretor encena o evento para a câmera. (BORDWELL; THOMPSON. p. 205, 2013). São quatro áreas de possibilidades para seleção e controle da *mise-en-scène*, sendo elas: 1) cenário; 2) figurino e maquiagem; 3) iluminação; e 4) encenação (comportamento dos personagens).

10. Esse poema lido em sala – que pode ser entendido aqui como um adereço –, também serve para criar um motivo, pois posteriormente a sua leitura, a personagem de Nadine, impactada pelo poema e apaixonada pela vida, começa a flertar com alguns meninos gerando tensões no grupo. As tensões encontram seu grau máximo quando Alain, capitão fictício de um verdadeiro navio naufragado se suicida por amor, desse modo, como argumenta o próprio cineasta, seu filme não existe para refletir a realidade, mas sim para criar outra: a realidade do filme.

e ficção e, a partir disso, buscar a realidade do filme. Com isso, é possível dizer que sua produção fílmica possui um certo padrão estilístico (BORDWELL, THOMAS, 2013, p. 473).

Estilo, no entanto, que não deve ser entendido como epifânico, mas alicerçado em inúmeras elucubrações realizadas ao longo de suas atividades, seja como engenheiro, ao associar um método matemático a uma possibilidade de montagem de filmes por aproximação, seja como artista ao buscar referências estéticas na poesia, na pintura, na literatura etc. Ao término desse trabalho, no entanto, fica uma sensação de incompletude, pois as possibilidades de análise trazidas pela obra de Jean Rouch são amplas.

## REFERÊNCIAS

ANDREW, James Dudley. **As principais teorias do cinema** – uma introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

BECKER, Howard. **A escola de Chicago**. Mana vol.2 n.2 Rio de Janeiro Oct. 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: Ferreira, Marieta (Org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A Arte do Cinema**: uma introdução. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora da USP, 2013.

DUMARESQ, Daniela. **Sobre heróis, narradores e realismo**: análise de filmes de Jean Rouch. 2007. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Doutorado em sociologia, Universidade de São Paulo, 2007.

FREIRE, Marcius. **Jean Rouch e a invenção do Outro no documentário**. Doc On-Line: revista digital de cinema documentário, v. 3, p. 51-61, 2007.

\_\_\_\_\_, Marcius; DAMINELLO, Luiz. **'La pyramide humaine' ou uma crônica colonial africana**. O Olho da História, v. 23, p. 21-40, 2016.

GARDNIER, Ruy. **Atualidade de Jean Rouch A Pirâmide Humana (1961) e Pouco a Pouco (1969)**. Contracampo, 2018. Disponível em: <<http://www.contracampo.com.br/60/piramidepetit.htm/>> Acesso em: 10 de mai. de 2019.

GOMES, Wilson. **La poética del cine y la cuestión del metodo en el análisis fílmico**. Significação (UTP), Curitiba, v. 21, n.1, p. 85-106, 2004.

JEAN Rouch en héritage. CNRS, 2017. Disponível em: <<https://lejournal.cnrs.fr/videos/jean-rouch-en-heritage/>>. Acesso em: 10 de mai. de 2019.

MENDOZA, Edgar. **Donald Pierson e a escola sociológica de Chicago no Brasil**: os estudos urbanos na cidade de São Paulo (1935-1950). Sociologias, Porto Alegre, ano 7, no 14, jun/dez 2005, p. 440-470.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. São Paulo: Papirus, 2005.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)**. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 15 Mar 2019.

PIRÂMIDE Humana, A. Direção: Jean Rouch. 1961.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**IVAN VALE DE SOUSA** - Mestre em Letras pelo Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino, pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Docência da Língua Inglesa pela AVM Faculdade Integrada. Licenciado em Letras: Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). Licenciado em Teatro pelo Instituto de Artes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor efetivo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte em Parauapebas, sudeste do Pará.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Agenciamento Criativo 117, 120, 128

Ambiguidade Visual 1, 5, 13

Análise Musical 130, 202

Andragogia 94, 95, 96, 97, 103, 104

Aprendizado Musical 105, 109, 110, 111, 114

Arte 2, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 25, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 96, 99, 103, 117, 130, 132, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 185, 186, 189, 191, 196, 202, 203, 207, 212, 213

Artes Visuais 35, 48, 73, 74, 159, 185

### B

Biogravura 158, 160, 162, 166

Borboleta 158, 162

### C

Ciência 2, 3, 6, 15, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 92, 96, 103, 106, 115, 121, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 177, 180, 182, 186, 189

Cinema 34, 35, 48, 49, 55, 56, 57, 60, 73, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 144, 205, 207, 212

Cognição 105

Compositores Brasileiros 61, 66, 68, 69, 70, 193

Corpo 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 27, 40, 44, 55, 57, 59, 60, 88, 106, 107, 108, 120, 122, 124, 127, 128, 129, 163, 164, 167, 168, 169, 174

Cravo Brasileiro 61, 66, 69

Cravo no Brasil 61

Cultura Visual 12, 14, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150

### D

Deficiência Visual 72, 73, 74, 77, 80

Desenho 21, 23, 25, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 164, 172

Desenvolvimento 2, 24, 25, 26, 38, 73, 74, 76, 80, 95, 98, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 132, 145, 146, 153, 156, 159, 174, 177, 178, 179, 205

Dispositivo 8, 73, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 128, 129, 187

Drag 16, 17, 18, 19, 20, 21

## E

Educação 24, 33, 47, 48, 75, 77, 80, 94, 100, 102, 103, 104, 116, 143, 144, 145, 148, 150, 157, 183, 185, 213

Educação Musical 94, 95, 97, 102, 103, 104, 178

Epistemologia 1

Epizeuxis 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

Estudos Culturais 34, 35, 36, 143, 144, 146, 148, 149, 150

Experiências 5, 17, 27, 29, 31, 32, 38, 67, 72, 74, 76, 77, 78, 80, 85, 87, 106, 108, 129, 143, 146, 148, 156, 176, 194, 206, 211

## F

Família 36, 37, 42, 49, 79, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 170, 173

Feminismo 23, 46, 48, 54, 55, 60

Formação 4, 25, 26, 33, 56, 77, 85, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 145, 146, 149, 157, 159, 163, 167, 176, 195, 202

Fotografia 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 43, 44, 73, 91

Funções Executivas 105, 106, 107, 108, 109, 113, 114, 115

## G

Gênero 17, 18, 19, 23, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 52, 67, 82, 84, 85, 87, 88, 91, 93, 124, 147, 149, 150, 168, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 202

## H

Heterogênese 117, 120, 127, 128, 129

História da Arte 1, 2, 3, 5, 6, 12, 13, 14, 15, 167, 170, 174, 185, 191

## I

Identidade 6, 19, 23, 35, 42, 43, 46, 74, 82, 104, 147, 150, 163

Imagem 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 56, 59, 60, 74, 79, 122, 144, 146, 148, 150, 164, 168, 170, 173, 174, 185, 186, 189, 190, 191

Infância 10, 99, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 181

Inquietações 1, 2, 25, 147, 197

Inteligência Musical 94, 95, 98, 99, 102

## M

Memória 6, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 194

Metamorfose 158, 162

Mulher-Maravilha 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60

Musica Colonial Brasileira 130

## O

Olhar 6, 12, 14, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 55, 56, 57, 73, 101, 134, 146, 149, 153, 166, 167, 168, 186, 187, 188, 190

## P

Patriarcado 48, 59

Política 16, 17, 19, 23, 50, 149, 197, 205, 209

Professores 31, 33, 66, 79, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 144, 145, 154, 172, 178

## R

Representação 5, 13, 17, 19, 28, 34, 35, 36, 39, 40, 48, 50, 54, 55, 57, 59, 84, 164, 167, 168, 169, 170, 172, 189, 191

Retórica Musical 130

## S

Séculos 20 e 21 61

Simetria 19, 158, 162, 163, 164

## V

Visualidades 26, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 72, 73, 77, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150

# Arte Comentada 3

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

@atenaeditora 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

Atena  
Editora

Ano 2020

# Arte Comentada 3

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](#) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

Atena  
Editora

Ano 2020