

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA (ORGANIZADOR)

ARTE E CULTURA:



PRODUÇÃO, DIFUSÃO E REAPROPRIAÇÃO 3

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA (ORGANIZADOR)

ARTE E CULTURA:



PRODUÇÃO, DIFUSÃO E REAPROPRIAÇÃO 3

| | |
|--|--------------------------------------|
| Editora chefe | |
| Prof ^a Dr ^a Antonella Carvalho de Oliveira | |
| Editora executiva | |
| Natalia Oliveira | |
| Assistente editorial | |
| Flávia Roberta Barão | |
| Bibliotecária | |
| Janaina Ramos | 2023 by Atena Editora |
| Projeto gráfico | Copyright © Atena Editora |
| Bruno Oliveira | Copyright do texto © 2023 Os autores |
| Camila Alves de Cremo | Copyright da edição © 2023 Atena |
| Luiza Alves Batista | Editora |
| Imagens da capa | Direitos para esta edição cedidos à |
| iStock | Atena Editora pelos autores. |
| Edição de arte | Open access publication by Atena |
| Luiza Alves Batista | Editora |



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Linguística, Letras e Artes

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a Dr^a Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof^a Dr^a Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) | |
|--|--|
| A786 | Arte e cultura: produção, difusão e reapropriação 3 / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. |
| | Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0973-1 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.731231001 |
| <p>1. Arte. 2. Cultura. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II. Título.</p> <p>CDD 306.47</p> | |
| Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166 | |

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

As relações entre o conhecimento artístico ou estético e o conhecimento científico sempre existiram, do ponto de vista das produções simbólicas do homem. Já haviam, antes da criação de um método científico, surgido de uma visão racionalista e empirista, os modos de conhecimento se pautavam em explicações que acalentavam as inquietações humanas, a exemplo temos o conhecimento mítico, o filosófico e o artístico.

O mítico, que beira o religioso se baseava principalmente em explicações exteriores e anteriores à construção do homem, mas se baseando nos aspectos mais intrigantes do imaginário humano e se perfazendo em torno da construção própria do destino.

O filosófico partia, em parte da observação e do questionamento sempre presente sobre as atitudes e emoções humanas. E, por fim, o artístico, sendo influenciado por ambos os anteriores, representava numa espécie de mimese o que era colhido nas entranhas humanas.

Nesse aspecto, o vínculo entre os três modos de conhecer era responsável pela evolução de cada um, onde o constante diálogo e interação entre eles inspiravam constantemente um ao outro.

Surge então, pelas guinadas da lógica e na evolução do racionalismo, o estabelecimento do método científico pautado na experimentação e delimitação precisa dos caminhos para a aquisição do conhecimento.

Onde havia um espaço aberto à colaboração, se restringe às premissas de um seletivo grupo que por algum tempo definem o que pode ser considerado científico ou não.

No entanto, essas barreiras entre o científico e o artístico estão novamente mescladas e as discussões sobre o fazer científico num viés artístico se encontram cada vez mais presentes na atualidade.

Pensando nisso, a coletânea *Arte e Cultura: Produção, Difusão e Reapropriação*, em seu terceiro volume, reúne catorze artigos que abordam algumas pesquisas envolvendo a interseção entre arte e cultura.

Uma boa leitura!

Ezequiel Martins Ferreira

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| DESMONTAGEM “UJI – O BOM DA RODA”: MÚSICA E CORPORALIDADE PARA UMA DRAMATURGIA DO MÚSICO-ATUADOR | |
| Eduardo Conegundes de Souza | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.7312310011 | |
| CAPÍTULO 2 | 10 |
| MUSEUS E ACERVOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA DO TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NO BRASIL | |
| Igor Erbert | |
| Raphael Leon de Vasconcelos | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.7312310012 | |
| CAPÍTULO 3 | 20 |
| O AMOR É UM BANQUETE NO QUAL ME ALIMENTO: ABERTURAS POSSÍVEIS PARA A PROSA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA NO ROMANCE A GORDA, DE ISABELA FIGUEIREDO | |
| André Carneiro Ramos | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.7312310013 | |
| CAPÍTULO 4 | 33 |
| TROPICÁLIA NEGRA: AMÉRICA LATINA, TRADIÇÃO, MODERNIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA PERCEBIDAS NO MOVIMENTO TROPICÁLIA | |
| Davi Ebenezer Ribeiro da Costa Teixeira | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.7312310014 | |
| CAPÍTULO 5 | 46 |
| REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO CRIATIVO DO CANTOR NA INTERPRETAÇÃO VOCAL | |
| Lucila Tragtenberg | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.7312310015 | |
| CAPÍTULO 6 | 58 |
| PRÁTICAS INTERPRETATIVAS À LUZ DA PROPOSTA MUSICOPEDAGÓGICA CDG: EXPERIÊNCIAS PARA O ENSINO COLETIVO DE TROMBONE | |
| Michele Girardi | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.7312310016 | |
| CAPÍTULO 7 | 80 |
| “PIANODEMIA” PROJETO DE EXTENSÃO PIN - PRODUÇÃO ARTÍSTICA/ CULTURAL, EDUCACIONAL E CIENTÍFICA NO PERÍODO DA PANDEMIA COVID-19 | |
| Alfeu Rodrigues de Araújo Filho | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.7312310017 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 8 | 91 |
| NELSON FARIA - NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DE UM PROFESSOR DE MÚSICA | |
| Wanderson Ferreira Bomfim | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.7312310018 | |
| CAPÍTULO 9 | 103 |
| ASPECTOS DA CULTURA DA FALA E LINGUAGEM EM SAUSSURE: UMA LEITURA DO SERTÃO DE CANUDOS | |
| Marcio Ronaldo Rodrigues Vieira | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.7312310019 | |
| CAPÍTULO 10..... | 118 |
| UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A ESCOLA ESTADUAL FIRMINO COSTA | |
| Daniel Jacob de Oliveira | |
| Janaina Faleiro Lucas Mesquita | |
| Vasco Caldeira da Silva | |
| Elisa Reis Moreira | |
| Mariana Lobato Garcia | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.73123100110 | |
| CAPÍTULO 11 | 128 |
| PROTEÇÃO E PERTENCIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE PERDÕES (MG): UM ESTUDO CIENTÍFICO | |
| Tales Wendeu Placedino Gomes | |
| Janaína Faleiro Lucas Mesquita | |
| Adriano Rodrigues | |
| Marisa Aparecida Pereira | |
| Laura Barbosa Andrade | |
| Naiany Veloso Silva Lehmkohl | |
| Lara Carvalho Bauth | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.73123100111 | |
| CAPÍTULO 12..... | 139 |
| PATRIMÔNIO CULTURAL LAVRENSE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES | |
| Laura Barbosa Andrade | |
| Janaína Faleiro Lucas Mesquita | |
| Adriano Rodrigues | |
| Marisa Aparecida Pereira | |
| Tales Wendeu Placedino Gomes | |
| Lara Carvalho Bauth | |
| Claudimar de Souza Neves | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.73123100112 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 13..... | 151 |
| CAMINHOS CULTURAIS: DO IFBA, CAMPUS SALVADOR, AO FORTE DO BARBALHO | |
| Catiane Rocha Passos de Souza | |
| Solange Maria de Souza Moura | |
| Maria Lucileide Mota Lima | |
| Marijane de Oliveira Correia | |
| Nadson Silva dos Santos | |
| Pablo Vieira Florentino | |
| Mirella Rodrigues | |
| Jair Souza de Santana | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.73123100113 | |
| CAPÍTULO 14..... | 164 |
| ARTE NA ESCOLA: PROCESSOS DE IDENTIDADE E CULTURA EM UMA ESCOLA DO CAMPO | |
| Isabel Soares de Carvalho | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.73123100114 | |
| SOBRE O ORGANIZADOR | 174 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 175 |

CAPÍTULO 1

DESMONTAGEM “UJI – O BOM DA RODA”: MÚSICA E CORPORALIDADE PARA UMA DRAMATURGIA DO MÚSICO-ATUADOR

Data de submissão: 10/11/2022

Data de aceite: 02/01/2023

Eduardo Conegundes de Souza

Departamento de Artes e Comunicação
da Universidade Federal de São Carlos
(DAC/UFSCar)
São Carlos - SP
<http://lattes.cnpq.br/3239770090282655>

RESUMO: *“Uji - O Bom da Roda”* é um espetáculo cênico e musical estruturado como uma das culminâncias da pesquisa de doutorado que realizou um processo artístico (prático e conceitual) a partir da investigação da roda de samba como um universo expressivo híbrido e de múltiplas dimensões poéticas. Como músico que se propôs a adentrar no campo da atuação cênica, o pesquisador passou a investigar a potencialização da presença do músico em performance a partir da relação e trabalho com os diversos materiais expressivos presentes na roda de samba enquanto acontecimento estético. A pesquisa partiu da realização de experimentos geradores de inter-relações entre procedimentos musicais e cênicos de modo a encontrar pontos de fusão, intercessão e contaminação entre música, cena, memória histórica e dramaturgia para além da mera sobreposição

de linguagens. Com a desmontagem o pesquisador pode apresentar os aspectos estruturantes do espetáculo, bem como lançar luz aos procedimentos musicais, corporais, técnicos e criativos para a chegada no trabalho do músico-atuador. À medida em que foi necessário realizar procedimentos de observação, tecnicificação de ações e qualidades físicas/vocais a Mímesis Corpórea se configurou como metodologia de elaboração e organização do trabalho prático e criativo. Desse modo, a Mímesis se apresenta como condutora e potencializadora dos encontros e interrelações entre música e cena no diálogo com o universo poético da roda de samba.

PALAVRAS-CHAVE: Samba, roda de samba, performance, corporalidade, mímesis corpórea.

DISASSEMBLY “UJI – O BOM DA RODA”: MUSIC AND CORPOREALITY FOR A DRAMATURGY OF THE MUSICIAN-ACTOR

ABSTRACT: *“Uji - O Bom da Roda”* is a scenic and musical show structured as one of the culminations of the doctoral research that carried out an artistic process

(practical and conceptual) from the investigation of the *roda de samba* as a hybrid expressive universe and multiple poetic dimensions. As a musician who proposed to enter the field of scenic performance, the researcher began to investigate the potentialization of the musician's presence in performance from the relationship and work with the various expressive materials present in the *roda de samba* as an aesthetic event. The research started by conducting experiments that generated interrelations between musical and scenic procedures in order to find points of fusion, intercession, and contamination between music, scene, historical memory, and dramaturgy beyond the mere overlapping of languages. With the disassembly, the researcher can present the structuring aspects of the show, as well as shed light on the musical, bodily, technical, and creative procedures for the arrival in the work of the musician-performer. As it was necessary to perform observation procedures, technification of actions and physical/vocal qualities, the Corporeal Mimesis was configured as a methodology of elaboration and organization of the practical and creative work. In this way, Mimesis presents itself as a conductor and potentializer of encounters and interrelations between music and scene in the dialogue with the poetic universe of the *roda de samba*.

KEYWORDS: Samba, roda de samba, performance, corporality, corporeal mimesis.

DESMONTAGEM “UJI – O BOM DA RODA”: MÚSICA E CORPORALIDADE PARA UMA DRAMATURGIA DO MÚSICO-ATUADOR

“Uji - O Bom da Roda” é um espetáculo cênico e musical resultante de procedimentos artísticos - práticos e conceituais - constitutivos de um território de encontros, entrecruzamentos, fricções e contaminações entre música, corpo, cena e dramaturgia de ator. Durante pesquisa de doutorado em Artes da Cena o músico-atuador, tratou de construir e, ao mesmo tempo cartografar um processo compositivo dentro do qual experiências vividas como músico e pesquisador ligado ao universo do samba se uniram à metodologia de criação cênica da “Mímesis Corpórea” (COLLA, 2010 – LUME Teatro).

Como metodologia de observação, codificação e criação de ações físicas e vocais ligadas à arte de ator, a Mímesis Corpórea, ao ser associada ao universo musical da cultura popular brasileira, propiciou constituir um território expressivo híbrido que passa a envolver o musical e o atoral como partes de um mesmo campo prático e criativo. A partir daí, se estabelece um princípio compositivo em que a música opera diretamente para a construção dramatúrgica do espetáculo. A melodia, o texto, a rítmica, as densidades e texturas sonoras e musicais da canção produzem e desvelam contextos (históricos, sociais, afetivos) e segundo José Gil (1994) produzem também um campo imagético e poético possível de ser expandido, de ser relacionado com um universo de outras matérias expressivas ligadas ao corpo e às ações do atuador para o que passei a considerar como o trabalho sobre a dramaturgia de um teatro canção.

Se como músico, pesquisador do samba e membro do Núcleo Cultural Cupinzeiro, vinha ao longo dos últimos dezessete anos realizando processos de pesquisa e criação voltados para o universo da roda de samba tendo um olhar e escuta voltados para seus

conteúdos orais, musicais e fonográficos, a partir da reentrada no território do samba com a Mímesis Corpórea, abre-se um olhar para a corporalidade enquanto possibilidade de expansão da oralidade e como percurso de apropriação técnica e compositiva que passa a operar para uma ampliação das fronteiras poéticas e criativas. O território expressivo habitado pela pesquisa é o da roda de samba em suas múltiplas dimensões - musica, som, sabores, imagens, afetos - corpos em relação produzem um só corpo, existência tempo - Uji.

O procedimento de “desmontagem cênica” (DIÉGUES, 2014) e musical surge como uma das culminâncias do processo de pesquisa e criação aqui abordados.¹ A desmontagem foi estruturada como um segundo formato de apresentação performativa e pedagógica que visa trazer ao público, tanto os aspectos estruturais constitutivos do espetáculo, quanto os conceituais, filosóficos, estéticos, políticos e sócio culturais depreendidos ao longo do processo de pesquisa e criação.

UM PRIMEIRO OLHAR PARA AS CULMINÂNCIAS E SUAS ESCRITAS

Dentro de uma pesquisa que se funda nitidamente numa dimensão prática e corporal, foi preciso considerar que haveriam outras escritas em processo. Para que essas escritas se tornassem possíveis, ao longo dos laboratórios técnicos e criativos, cursos e disciplinas práticas realizadas, foram sendo produzidos exercícios compositivos e experimentais. Além de gerar desenvolvimento e aprimoramento técnicos, esses experimentos criativos foram encarados como formadores dos próprios territórios propulsores das inter-relações, fricções e contaminações entre o universo cênico e o musical.² Dentro do campo inicial de possibilidades de construção compositiva desse território, a pesquisa buscava produzir e mostrar algumas culminâncias do processo como maneira de organizar a prática e seus materiais, o que contribuiu para a mostra e compartilhamento dos procedimentos. Dentre eles inicialmente foi pensado que os resultados práticos poderiam tomar a forma de: 1) mostras a serem realizadas a partir de exercícios técnicos e fragmentos cênicos-musicais; 2) este conjunto de exercícios poderia ser estruturado como um tipo de demonstração técnica derivada do processo prático, ou ainda; 3) tomar a forma de uma pequena montagem cênico-musical.

A partir dos estudos preparatórios, cursos, disciplinas, ensaios e laboratórios

1 Demosntagem apresentada no VII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Performance Musical – ABRAPEM - <https://youtu.be/MQiVw-T4kul>

2 Nesse momento cabe salientar que trato da separatividade entre essas áreas de atuação artística, considerando e reconhecendo a existência dessa operação separativa que permeia em diferentes níveis a pesquisa acadêmica e as práticas artísticas. Essa operação se manifesta pela predominância do modo racionalista, cientificista de olhar, organizar, dissecar e categorizar os fenômenos, definindo, a partir daí, campos estanques de atuação humana. Justamente por reconhecer tal processo, trago a roda de samba e o samba de roda como práticas culturais e expressivas híbridas desenvolvidas no interior das tradições populares afro-brasileiras. Por seus modos de realização, essas manifestações coletivas podem produzir deslocamentos de percepção capazes de gerar uma desestabilização dessas estruturas separativas e de criar outros encontros compositivos dentro de um território de fricções e amálgamas.

técnicos-criativos cheguei à elaboração de uma série de células, pequenas estruturas cênicas e musicais que juntas, rearranjadas, reelaboradas e aprimoradas, deram forma a duas estruturas maiores: a elaboração de uma dramaturgia geradora do embrião de um espetáculo cênico e musical que passei inicialmente a chamar de “O Bom da Roda”³, e como será visto a seguir, uma segunda estrutura chamada de “desmontagem cênica” (DIEGUES, 2014) decorrente da própria forma criada para o espetáculo.

“UJI O BOM DA RODA” - ESPETÁCULO RODA DE SAMBA

Esta primeira estrutura passou a se configurar como o próprio território expressivo em suas possibilidades criativas e de relação reflexiva no(com) o fazer. Como já foi salientado, a partir da organização das ações físicas levantadas ao longo do trabalho com a Mímesis Corpórea, surgem os caminhos para a construção da dramaturgia de “Uji - O Bom da Roda”. Vale ressaltar que o entendimento do que estamos chamando de ações físicas e vocais envolve a relação do músico-atuador com textos, músicas, fisicidades observadas, relatos pessoais, memórias, histórias, sensações e imagens. Ou seja, aqui me refiro a uma concretude dos materiais levantados, acessados, construídos e criados durante o processo de pesquisa. Desse conjunto de materiais foram produzidas as células matrizes das ações a partir das quais, aspectos incorpóreos passaram a ser dinamizados, trazendo qualidades, intensidades de energia que, ao serem trabalhadas e conduzidas, puderam gerar aquilo que Ferracini (2012) aborda como corporeidade. Diferente da concretude do corpo em sua fisicidade - forma, movimento, tensões musculares, projeções, retrações - a corporeidade está diretamente ligada à presença enquanto relação intensiva, afetiva, entre público e atuador. Ou seja, há segundo o autor e orientador da pesquisa um campo de forças, uma zona de vizinhança afetiva invisível, porém, perceptível ao público. Essa ideia que será melhor aprofundada adiante é definidora do que apresento neste primeiro momento como produção de efeitos de presença.

O trabalho dramatúrgico, portanto, se consistiu em organizar dentro de um encadeamento específico os elementos materiais e imateriais produzidos pelas ações do músico-atuador em trabalho técnico-criativo. Ou seja, produzimos uma dramaturgia que se materializa no encadeamentos de ações físicas passando a formar um tecido tramaado por memórias, cantos, textos, sonoridades, tudo em comunicação com os seus aspectos históricos, sociais e políticos. Esse trabalho também trouxe um enfoque técnico corporal importante para o amadurecimento da construção resultante. A partir disso, passamos a vislumbrar a elaboração de uma estrutura em que a música, a partir de suas múltiplas dimensões se torna uma importante fonte articuladora da própria dramaturgia. A diretora

3 O termo Uji foi incorporado ao título do espetáculo ao longo do processo de pesquisa e construção dramatúrgica. A partir do filósofo japonês, criador da corrente budista Soto Zen, mestre Dogen Zenji, podemos encontrar o termo Uji significando que “o tempo (ji) já é existência (u) e que toda a existência (u) é tempo (ji)”. Para Dogen o termo Uji contempla a unificação entre existência e tempo e assim passa a considerar o ser-tempo como existência sobre a qual não se pode simplesmente aplicar o tempo padrão. O ser-tempo - Uji - é existência sobre a qual a cronologia tem pouco a revelar.

cênica Ana Cristina Colla, ao lançar seu olhar para o conjunto dos materiais levantados ao longo do trabalho, logo observou, pela minha relação com a linguagem sonoro-musical, que a música em vários momentos podia propor densidades, dinâmicas, qualidades físicas, percepções, um conjunto de forças formadoras do que gosto de chamar de atmosfera afetiva.

A música trazia contextos e, assim, se mostrava como importante elemento potencializador do meu trabalho compositivo enquanto músico-atuador. De encontro a isso, as letras das canções criavam diálogos com outros textos e contextos, operando para o que passo a chamar de dramaturgia do corpo do músico-atuador. Esse olhar para a dramaturgia gerou um retorno, estabeleceu uma nova relação com a música, abriu um campo concreto de composições para a criação desse território de contaminações e fricções entre música, corpo, cena e presença. Assim, começou a se delinear uma montagem cênica e musical que chamamos de espetáculo roda de samba ou ainda como aquilo que o ator e Prof. Dr. Eduardo Okamoto, ao ver o espetáculo em processo, sugeriu como sendo o embrião de um teatro canção. Portanto, a partir dessa ideia se pode sublinhar que o samba enquanto gênero cancional, a roda e seus contextos atuaram de forma direta na produção da dramaturgia.

Em função das figuras que trago para habitar o espetáculo terem suas ações, memórias e experiências de vida perpassadas por tudo o que a manifestação expressiva da roda de samba gera de potencialização de suas vidas, o espetáculo foi intitulado como “Uji - O Bom da Roda”.

DESMONTAGEM CÊNICA

A desmontagem, como um segundo formato, foi elaborado já num momento em que a construção dramatúrgica havia chegado a contornos mais definidos. A partir de um curso realizado sob a coordenação das professoras, pesquisadoras e atrizes do LUME: Raquel Scotti Hirson e Ana Cristina Colla, foi elaborada uma desmontagem cênica do processo gerador do espetáculo. Em outras palavras, a desmontagem surge como possibilidade de apresentação da própria pesquisa e seus meandros técnicos, criativos e conceituais. Se o espetáculo pode ser considerado, dentro da idéia de culminância, como um resultado da pesquisa, a desmontagem se apresentou como uma maneira de compartilhar os processos de trabalho pelos quais se chegou àquele resultado.

O interessante é notar que a desmontagem se configurou como uma maneira de apresentar a pesquisa sem perder o diálogo com as especificidades do fazer cênico e musical. Embora o texto possa trazer uma narrativa sobre o processo e ser apresentada oralmente diante de uma platéia, o texto e a fala expositiva não conseguem abarcar os efeitos da presença do corpo em seu estado ou discurso cênico. Integrada a uma rede de outros conceitos, as idéias de presença e efeitos de presença permeiam muitas das reflexões

práticas e conceituais desse trabalho, dessa maneira, a realização da desmontagem veio de encontro com as discussões em torno desse tema dando para a apresentação resultante um caráter emancipatório. Emancipatório porque, a partir da desmontagem cênica, a pesquisa passa a contar com um modo próprio de ser apresentada.

Esse modo é coerente com a maneira de articular e pensar a presença no contexto das artes da cena além, é claro, de contemplar as especificidades do fazer cênico e musical, o que amplia as possibilidades de dar acesso ao universo artístico constitutivo da pesquisa.

Segundo a professora e pesquisadora de teatro e performatividade mexicana, Iléna Diéguez (2014), a desmontagem implica em realizar uma apresentação dando uma certa atenção às estruturas. Embora o nome possa levar a uma associação com algo a ser desconstruído, mais do que isso, a busca é por compreender a construção do conjunto, por isso ela se dá como uma nova construção. “Mostrar os processos de trabalho e não somente os resultados de investigação e criação cênica foram constituindo um tipo de apresentação essencialmente performativa e pedagógica.” (Diégues, 2014, p. 07). Influenciado também por minha atuação como professor, optei em trazer essa dimensão pedagógica da desmontagem para a maneira da apresentação tal como a fui estruturando. Assim, a desmontagem de “Uji - O Bom da Roda” apresenta excertos do espetáculo entrecortados por falas de cunho didático e expositivo. Olhando historicamente para esse procedimento Diégues esclarece:

As desmontagens começaram a ser uma espécie de performances pedagógicas na intenção de tornar visíveis os percursos, dispositivos e a tessitura da cena, sempre a partir de propostas desenvolvidas primordialmente pelos atores em diálogo com os diretores. E, se tornaram um “espetáculo” que complementava o repertório dos grupos, eram, acima de tudo, performances que evidenciavam a complexidade poética e técnica dos criadores cênicos (DIÉGUES, 2014, p.8).

Esse tipo de ação abrange tanto aspectos estruturais quanto conceituais, filosóficos, estéticos, políticos e sócio culturais, todos constitutivos do trabalho. Para a pesquisa aqui apresentada, o processo com a desmontagem possibilitou encontrar, ou mesmo, reinventar os mecanismos da composição e suas estratégias poéticas. Esse desvelar foi fundamental para que se pudesse chegar a uma forma específica. A desmontagem é o oferecimento de algo íntimo do processo, algo que só pode ser compartilhado porque passou pelo reconhecimento inicial dos mecanismos até então escondidos. Na montagem de um espetáculo, nem sempre as linhas e estruturas constitutivas das ações, encadeamentos dramatúrgicos e composições poéticas são trazidos para o plano racional.

Normalmente estas seguem operando no plano sensível, sem a necessidade de formarem um nexo ou gerarem explicações racionais. Somente após esse contato e recriação dos mecanismos internos foi possível estruturar a desmontagem como essa forma de performance pedagógica tal como coloca Iléna Diégues no excerto acima. A desmontagem passa a ser uma possibilidade de criar novos interlocutores, trazendo-os

para dentro do território da *poiesis* e da *techné*.

Por fim, como a intenção foi de fazer um sobrevôô sobre o processo vivido e tudo o que foi possível de ser realizado dentro da dimensão prática da pesquisa aqui abordada, essa dimensão do fazer técnico, poético e criativo alimentou e foi alimentado por leituras teóricas e conceituais específicas. Com isso, quero dizer que a desmontagem foi estruturada, também, como uma narrativa que buscou se fazer híbrida, buscou apresentar visões trazidas de dentro do processo, de dentro da cena, trazer vislumbres criativos com proposições e elaborações conceituais sempre numa alimentação circular, mútua e co-criativa. Por outro lado, a desmontagem é uma culminância que busca apontar para os modos e processos de produção dos saberes dentro de uma experiência artística e acadêmica determinada, por isso, nesse momento é importante apontar suas diferenciações com relação ao processo científico de produção do saber. Ou seja, a pesquisa aqui abordada ao mesmo tempo em que simplesmente navega no rio das experiências artísticas, práticas e conceituais também busca olhar para a gênese de seu fluxo. Ou seja, usando a metáfora do rio, seu curso passa a ser um meio por onde me locomovo e ao mesmo tempo, tomo como foco das reflexões teórico metodológicas formadoras desse curso.

Chamo esses estudos conceituais de leituras performáticas, para isso trago um duplo sentido ao termo: primeiramente leitura remete ao acesso dos conteúdos teóricos e conceituais, encontrados e extraídos na relação com diversos suportes de registro e fixação das escritas (literária, fotográfica, fonográfica e cinematográfica). Portanto, me remeto aqui a livros, ensaios, romances, artigos acadêmicos, sítios digitais ou ainda a materiais e registros audiovisuais diversos (fotografias, filmes, documentários, entrevistas, discos de vinil, CD's, DVD's); num segundo sentido, também importante de ser exposto, reconheço na idéia de leitura sua dimensão subjetiva, ou seja, as articulações que faço, as relações e diálogos que estabeleço com cada um desses materiais dizem respeito ao modo como eles compuseram com o universo específico desta pesquisa em vida. Ao ler um filósofo, um antropólogo ou sociólogo, ao citar a letra de uma canção ou o depoimento de um músico, ao abordar a fala de um mestre da cultura popular ou de um mestre iogue, ou ainda, ao narrar a experiência de ver o corpo de uma sambadeira em sua riqueza expressiva, trago-os numa relação específica com esta pesquisa em vida, seus procedimentos e referenciais práticos, teóricos e metodológicos. Procuro ler cada um desses sujeitos e seus pensamentos de uma maneira não hierárquica, entendendo-os como co-habitantes e co-criadores do território composto ao longo da pesquisa, suas práticas performativas e de seus encontros.

Como quem bebe uma cachaça saborosa, dou tragos no pensamento liquefeito de cada um desses mestres, autores e artistas. Esses goles embriagam meu modo de ver e deslocam minha percepção. Os deslocamentos (re)estabelecem os saberes e sabores que passam a estar sempre em vias de serem constituídos, nunca acabados. E por que não dizer criados ou recriados. Por isso, falo sempre daquilo que não sei, falo do vivido como

forma de chegada aos saberes, sempre em pleno processo de ser-tempo - *Uji*. Assim todos se tornaram parceiros dessa roda, trago-os para sambar, eles habitam comigo o território e me ajudam a reconstruí-lo a cada passo.

Depois de tantos brindes, embevecido pelo hábito de cada um desses velhos e novos amigos, não serei capaz, - não me peçam tal façanha, - de andar numa linha reta pintada sobre o concreto do conhecimento acadêmico científico.⁴ O fazer prático, artístico e reflexivo nem sempre se faz percorrendo estradas há muito abertas e pavimentadas. Por vezes, se escolhe sair do conforto e segurança para caminhar em trilhas pouco acessadas, abrir picadas em terrenos accidentados. Mesmo que haja uma larga avenida que leve a um mesmo ponto de chegada, inventar o próprio caminho pode ser mais coerente com o ser-tempo em arte que visa simplesmente se manter a caminhar sem perder de vista as paisagens desconhecidas de si mesmo.

Por fim, entendendo também as diversas escritas possíveis como sendo veículos pelos quais podem se desvelar percursos, estruturas, narrar e apresentar visões do processo, adoto-as como parte da aventura da desmontagem.

REFERÊNCIAS

- BISCARO, B. (2015) *Vozes Nômades: escutas e escritas da voz em performance*. (Tese de doutorado não publicada, UDESC. Florianópolis)
- BURNIER, L. O. (2009) *A Arte do Ator: da técnica à representação*. Campinas: Editora Unicamp.
- DIÉGUES, I (2014). *Desmontagem Cênica*, Rev. Rascunhos Uberlândia v. 1 n. 1 p. 5-12 jan.ljun.
- FERRACINI, R. (2012) *Café com Queijo: Corpo em Criação*. São Paulo: Editora Hucitec.
- FERRACINI R. (2003) *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Campinas, Ed. Da Unicamp.
- FICHER-LICHTE, E. (2012) Apperent as embodied mind – defining a weak, strong and a radical concept of presence. In: GIANNACHI, KAYE & SHANKS. *Archeologies of Presence: art, performance and the persistence of being*. Routledge, London & New York.
- GIL, J. (1994) *O Espaço Interior*. Ed. Presença. Lisboa.
- GREINER, C. (2005) *O Corpo: Pistas para Estudos Indisciplinares*. São Paulo: Annablume.
- LOPES, N. (2003) *Sambeabá: o samba que não se aprende na escola*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra / Folha Seca.

4 Por estarmos tratando, aqui, de uma investigação prática e conceitual no interior do campo artístico, esta pesquisa não buscou um conhecimento factual e preciso da realidade. Por isso a presente pesquisa não se estrutura por meio da concepção científica a partir da qual o método científico é tomado como a melhor maneira para se conhecer o mundo e possibilitar um suposto desenvolvimento humano.

MALLETA, E. MONICA, F. D. (2015) *Os espaços que promovem uma dramaturgia da ação vocal*. VIS Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB V.14 no1/janeiro-junho de Brasília. 9 – 18

MATOS, C. N. (dezembro/fevereiro - 2000/2001) A leitura como diálogo: Trocando falas com Paul Zumthor. In - Revista USP, São Paulo, n.48, p. 205-212.

MATOS, C. N. (S.D.) Canção popular e performance vocal. In. Anais do V Congresso Latinoamericano da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular.

MOURA, R. M. (2004) *No princípio, era a roda: um estudo sobre o samba, partido alto e outros pagodes*. RJ. Rocco.

NONO, L. (2016) Escritos de Luigi Nono sobre Teatro e Música. In. *Revista do Laboratório de Dramaturgia -LADI* – UnB – V. 2 e 3, Ano 1. 14 - 30.

OLIVEIRA, E. D de. Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira.

Curitiba Ed. Gráfica Popular, 2007

ORLANDI, L. B. L. (1998) Corpo em Arte (Carta ao Lume). In *Revista do Lume. UNICAMP – LUME – COCEN*. Campinas: UNICAMP, n. 1, v. 1. 36 - 41

OKAMOTO, E. (2010) Anotações para uma dramaturgia de ator. In. *Rebento. Revista de Artes do Espetáculo* no 2 - julho. 52 – 58.

PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCOSSIA, L. da. – orgs. (2009). *Pistas do Método Cartográfico: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROCHA, J. G. da. SILVA, C. C. (2015) A Transmissão do Conhecimento nas Culturas Populares de Matrizes Africanas. In. *Revista da ABPN* • v. 7, n. 15 • 240 - 254 – fev.

SANDRONI, C. (2001) *Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

SODRÉ, M. (1998) *Samba o dono do corpo*. 2ed. – Rio de Janeiro: Mauad.

SOUZA, E. C. de. (2007) Roda de Samba: espaço da memória, sociabilidade e educação não-formal. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação da Unicamp. Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de São Paulo.

SOUZA, N de. (2003) *A Roda, a engrenagem e a moeda: vanguarda e espaço cênico no teatro de Victor García no Brasil*. São Paulo. Ed. UNESP.

SPINOZA, B. de. (2009) Ética (tradução de Tomás Tadeu) Belo Horizonte, Autêntica Editora.

TADEU, T. (2002) *Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + Currículo + Delleuze*. Revista Educação e Realidade – jil/dez. 47 – 57.

CAPÍTULO 2

MUSEUS E ACERVOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA DO TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NO BRASIL

Data de aceite: 02/01/2023

Igor Erbert

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP. Instituto de Artes

Raphael Leon de Vasconcelos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP. Instituto de Artes

RESUMO: O propósito do presente trabalho é realizar uma reflexão sobre a importância dos espaços especializados na preservação da história do Teatro de Formas Animadas no Brasil, como os museus e arquivos. O Teatro de Formas Animadas é caracterizado como um teatro em que o objeto/forma encontra-se em uma posição central no espetáculo e que adquire movimentação a partir da manipulação de uma pessoa. São exemplos desse tipo de teatro, o teatro de marionetes, de objetos, de sombras, visual, de máscaras, etc... Essa arte foi muitas vezes entendida como algo apenas destinado ao público infantil ou somente um divertimento menor, não possuindo, assim, muitas características que o levavam a ser consideradas como uma “verdadeira obra artística”. Ainda que se possa encontrar traços desse tipo de pensamento, pode-se dizer que

essa visão depreciativa foi superada em diversos âmbitos e isso está associado ao conjunto de pesquisadores e estudiosos que começaram a ter um outro olhar para esse teatro. Aliado a todo esse movimento, houveram uma série de pessoas e grupos que perceberam a importância de guardar uma cultura material para ser preservada e transmitida para o público. Como frutos desses esforços podem ser citados o Museu do Boneco, em Araraquara (SP), o Museu do Mamulengo Espaço Tiridá, em Olinda (PE) e o projeto do Museu Itinerante de Bonecos da Universidade de Brasília. Além dos espaços físicos, existem também sites na internet que possuem o enejo de transmitir parte dessa história. Apenas para citar um exemplo, há o site <<https://www.ocasulodeanamarialamaral.com/>>, que fez parte de um estudo mais amplo financiado pela Fapesp com o intuito de evidenciar a trajetória da artista e pesquisadora Ana Maria Amaral. Todos esses espaços contribuem para a preservação da enorme diversidade de marionetes, objetos cênicos, acessórios e técnicas especializadas nessas linguagens, que possibilitam a pesquisa e a investigação desse material pelos grupos interessados.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro de Formas

Uma das áreas de estudo das Artes Cênicas que tem crescido nos últimos tempos é o do Teatro de Formas Animadas. Isso pode ser percebido a partir da formação de pesquisadores especializados nesse campo de saber que, por sua vez, passam a constituir disciplinas nos cursos de graduação, congressos próprios referentes a essa temática e outras ações com o intuito de reunir pessoas interessadas em um objeto de pesquisa em comum, entretanto ainda sim aqui no Brasil existe uma carência de um curso técnico mais longo, uma licenciatura, um bacharel, mesmo em uma pós-graduação voltado apenas a essas linguagens, o que existe é parte desse universo inserido como disciplinas nas graduações. Isso foi o resultado de diversos atos ao longo da história que passou a identificar essa forma teatral como algo com potência artística e assim passível de ser analisado, interpretado e praticado por artistas e pesquisadores. Houve um longo processo histórico de rompimento com a ideia de que essa modalidade apenas poderia servir como um divertimento infantil ou como uma manifestação folclórica e que, por isso, jamais poderia alcançar o status das “Belas Artes”. Apesar de todo esse movimento, essa visão estereotipada, contudo, não desapareceu por completo e é possível ainda nos tempos de hoje escutar frases que retomam essa concepção de que a arte da manipulação da matéria é algo inferiorizado se comparado ao teatro de atores, mesmo sabendo que as possibilidades de encenação e dramatúrgicas são mais amplas.

O Teatro de Formas Animadas é aquele em que o objeto/forma encontra-se em uma posição central no espetáculo assumindo o protagonismo da cena. Os seres humanos ficam em segundo plano compondo a movimentação desses objetos e nem sempre aparecem para o restante do público (no entanto no Teatro Visual os objetos e humanos estão no mesmo patamar, têm o mesmo valor dramatúrgico nos jogos de tensão que são criados). Tornam-se apêndices dos verdadeiros “astros” da peça. O termo “Formas Animadas” foi criado para aglutinar uma diversidade de experiências de teatros que possuem essas características como o de máscaras, o de sombras, o de bonecos e de outros objetos que podiam ser manipulados.

Na Europa do final do século XIX, já era possível perceber o uso desse tipo de teatro em reflexões estéticas como nos escritos de Gordon Craig, Heinrich von Kleist, Maurice Maeterlinck, Alfred Jarry e Meyerhold. A técnica da animação não era só praticada nos palcos desses diretores, mas também usada como uma reflexão para a criação de um novo tipo de teatro. A metáfora da marionete foi usada comumente como uma referência de comportamento para o ator em cena. Este deveria ter um controle bastante rígido e bem coordenado de seus movimentos, de tal modo a se colocar a serviço, quase por completo, aos interesses do diretor (BELTRAME, 2015). Em detrimento a uma encenação muito calcada na função do primeiro ator; nesse novo tipo de teatro, o diretor passou a ganhar cada vez mais centralidade, pois era este que organizava os diversos elementos

que compunham a cena. Todos os componentes como a iluminação, a sonoplastia, a trilha sonora, o figurino, entre outros deveriam ser pensados de maneira profissional e ordenados meticulosamente pela figura desse diretor. Aos poucos criava-se a mentalidade de que não se tratava de ir ao espetáculo para ver a declamação do astro principal, mas sim de ver todo o conjunto da obra que foi composto por alguém que, na maioria das vezes, nem sequer é visível ao público. Este processo é conhecido como a modernização do teatro e as imagens da marionete e do fantoche acabaram povoando esse momento de transformação. Ainda que nem todos esses diretores fossem diretores exclusivos da arte da animação, já era possível identificar uma outra posição assegurada a esse tipo de teatro, que escapava de uma visão tradicional que o vinculava a somente ao divertimento infantil ou que fosse algo meramente pertencente a um mundo supostamente intocado do folclore. As companhias de arte poderiam usar marionetes ou bonecos, sem que isso pudesse ser considerado como algo menor, ou de uma qualidade inferior ao que seria o suposto verdadeiro teatro, o teatro de ator. Ultimamente mesmo que os grupos de teatro não utilizem as marionetes, ou objetos que remetem ao universo de formas animadas de uma maneira central, eles acabam inserindo trechos e cenas inteiras em seus espetáculos, podendo se dizer assim que esse universo já é bem consolidado no trabalho profissional desses grupos.

INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO ESTUDO DO TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NO BRASIL

As primeiras discussões estéticas, no Brasil, sobre esse tipo de arte da manipulação deu-se através do Teatro de Bonecos e sob o viés da educação. No início do século XX, estava se constituindo toda uma literatura infantil que estava sendo propagada com o intuito de educar as crianças. Eram contos de fada e de heróis que passaram a circular, com maior vulto, em formato de livro. Isso se tornou uma grande matéria-prima para que as pessoas desenvolvessem histórias usando fantoches como forma de atrair o público infantil (MENDONÇA, 2020, p. 17). Esse momento coincide também com a organização de diversas propostas de remodelação da educação. O ensino deveria ter uma relação mais direta com o aprendiz. O professor deveria mostrar como o conhecimento poderia ser observado no mundo concreto e prático (para além dos escritos do livro) e se aproximar do universo do estudante para que esse aprendizado fizesse mais sentido. Foram esses princípios que regeram o projeto da Escola Nova, projeto esse que se tornou política de Estado durante o período do governo Getúlio Vargas.

Uma das primeiras instituições que começou a sistematizar uma série de conhecimentos associados ao teatro de bonecos foi a Sociedade Pestalozzi do Brasil, surgida em 1945. Essa era uma organização voltada para a educação de pessoas deficientes e que desenvolveu uma série de metodologias e oficinas para professores. Muitas pessoas que passaram a trabalhar com o teatro de bonecos nesse período estiveram presentes

nessas oficinas. São importantes nomes como: Cecília Meireles, Gianni Ratto, Adolfo Celi, Olga Obry, Maria Clara Machado, Augusto Rodrigues, Paschoal Carlos Magno, Virginia Valli, entre outros (AMARAL, BELTRAME, 2013, p. 198-199)

Nos anos 50, já é possível observar a criação de uma literatura nessa área com obras como “Como fazer teatrinho de bonecos”, de Maria Clara Machado (1955); “O teatro na escola”, de Olga Obry (1956) e “Teatrinho de Fantoches”, de Maria Helena Góis (1957). Como os próprios nomes já indicam, o uso do boneco estava bastante associado a esfera da pedagogia e muitas das peças desse período possuíam um intuito moralizante em que o bem sempre vencia o mal e o detrator sempre punido pelas suas más ações. Também é digno de nota que começam a ocorrer os primeiros congressos e festivais com o intuito de reunir artistas da área da animação. Em 1958, ocorreu o I Congresso Brasileiro de Boneco e, em 1966, o I Festival de Marionetes e Fantoches do Rio de Janeiro. Festival este que ainda teve sua sequência em 1967 e em 1968 com a sua segunda e terceira versão ainda no Rio de Janeiro.

Esses eventos são importantes porque constituem como lugares de encontro que possibilitam o debate, reflexão e a troca de experiências. São locais especializados que permitem a consolidação de um campo de estudos. Um campo de estudos esse que se autonomiza e começa a se destacar da imensa área das artes cênicas a qual está inserido, a medida que cria os seus próprios espaços para debates específicos.

Nos anos 60/70 começam a surgir com maior força instituições de pesquisa acadêmica e científica associadas a esse tipo de arte. Em 1973, por exemplo, foi formado a ABTB- Associação Brasileira de Teatro de Boneco- que dentre muitas as funções de fomentação da animação, contribui para a publicação da revista Mamulengo. Trata-se de uma publicação que é voltada justamente para a arte de manipulação do boneco e que congrega diversos estudos e trabalhos teóricos. Isso não é apenas importante para a divulgação, como também constitui como um mecanismo de vazão para a pesquisa de estudiosos que desejam se especializar nesse tipo de saber.

Na Universidade, há o trabalho de Ana Maria Amaral na Escola de Comunicação de Artes da USP, que começou a desenvolver conteúdos de disciplinas para a graduação e pós-graduação. Para além disso, desenvolveu junto aos alunos o seu grupo denominado Casulo com peças que se constituíram como um marco como, por exemplo, o espetáculo “Palomares”. Este narrava a história de um acidente nuclear que tinha ocorrido em um vilarejo na Espanha. Não se tratava de uma história infantil e os bonecos exprimiam um drama que se afastava do lúdico tão comumente registrado nas peças de tal gênero (CINTRA, 2015). Esse foi um fruto também de sua experiência de intercâmbio nos Estados Unidos, em que Ana Maria Amaral chegou a trabalhar com o grupo “Bread & Puppet”, grupo esse que era conhecido pelos seus bonecos e o uso deles em temáticas políticas como, por exemplo, na crítica à guerra do Vietnã.

A aproximação do teatro de formas animadas com a Universidade deu a ele novas

orientações e reflexões que permitiram explorar com maior força as potencialidades dessa arte. Eram debates e estudos acadêmicos que, inclusive, modificam os olhares sobre como receber e criar esse tipo de espetáculo.

Além das experiências envolvendo ensino superior e teatro em São Paulo, é possível citar outros estados que também tiveram tal entrecruzamento. A parceria estabelecida pelo Grupo Giramundo (fundado por Álvaro Apocalipse, Terezinha Veloso e Maria do Carmo Vivacqua) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) possibilitou um espaço de oficina para a confecção dos itens necessários a esse teatro e de trocas de experiências em um lugar que possui como objetivo principal a criação e divulgação de um conhecimento acadêmico (MALAFAIA, 2018).

A renovação da arte teatral da animação deu-se a partir desses espaços especializados que foram construídos com o intuito de promover encontros com pessoas interessadas sobre um mesmo assunto. Destacava-se, assim, algumas particularidades dentro do campo teatral e com isso, montou-se todo um circuito próprio de ideias.

Apesar desse desenvolvimento, as instituições sobre o teatro de formas animadas ainda continuam um tanto precárias. No I Encontro Nacional de Teatro de Animação Vinculado à Universidade, em 1990, conclui-se que:

No quadro geral da universidade brasileira, o Teatro de Animação ainda ocupa um lugar acanhado e pouco expressivo, constituindo-se, na maioria das vezes, um fato fortuito, quase sempre fruto de iniciativas isoladas, marcando sua presença de modo descontínuo e insatisfatório (AMARAL, 2007, p. 72).

Outro exemplo disso foi a tentativa de construir uma habilitação em teatro de formas animadas na ECA/USP. Algo que gerou todo um dossier completo que indicava uma grade curricular com disciplinas eementas descritas, espaços de oficinas para a montagem de bonecos e silhuetas para o teatro de sombras e como deveria ser a sua gestão. Todavia, apesar de ter sido aprovado em diversas instâncias burocráticas, foi barrado devido a ausência de professores-doutores para lecionar (AMARAL, 2009).

Ainda que se reconheça a importância de lugares e instituições especializadas para a formação de um campo de estudos em teatro de formas animadas, percebe-se a dificuldade de organizá-los e mantê-los. Esse breve panorama histórico mostra o quanto recente e “frágil” ainda é o processo de entender a animação como algo artístico e passível de estudo. Faz pouco tempo que se começou a sistematizar estudos sobre essa área e a montar espaços de encontro em que um determinado tema pudesse ser debatido com outros estudiosos e praticantes dessa arte. Além do mais, as instituições não servem apenas para fomentar a construção de um conhecimento, mas também para resguardar toda uma tradição de saberes que foi construída ao longo do tempo.

Nelas são formadas gerações de pessoas que vão produzindo os seus trabalhos teóricos e práticos e há todo um esforço para que essas práticas não se percam com o tempo. As universidades e Associações, por exemplo, acumulam e mantêm o conjunto

de dissertações, teses, artigos e textos para que os novos saberes a serem construídos não apenas fiquem restritos a uma experiência do tempo presente. Analisar criticamente a produção anterior é também uma forma de desenvolver o pensamento dentro de um campo de saber, afinal há toda uma base construída por antecessores que permitiram que a ciência atual pudesse emergir.

Em todo esse processo, nas próximas linhas do presente artigo destaca-se o espaço museológico e o acervo que possuem um papel fundamental na preservação de toda uma cultura. Trata-se de reconhecer que há um material que precisa ser protegido e divulgado para os membros de uma comunidade. E, no caso do teatro de formas animadas, funcionam também como esses espaços especializados que contribuem para a formação de um campo de conhecimento sobre a área. Assim, os bonecos e outros recursos são exibidos e favorecem com que o teatro caracterizado pela técnica da animação destaque-se rompendo com uma visão tradicional de ser uma arte considerada menor.

MUSEUS E CULTURA PATRIMONIAL

O encontro entre o museu e o teatro de formas animadas é, contudo, bastante incipiente. É possível encontrar vestígios de notícias como o projeto Museu Animado de 1982/1983, algo que aconteceu no Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Foram contratados 3 homens-palco e 1 homem orquestra que conduziam o público com bonecos, música e atuações com o intuito de provocar o público a uma discussão sobre as obras de arte. No entanto, não eram os bonecos o centro da exposição, e sim foram usados como uma proposta pedagógica para o museu (PROJETO MUSEU ANIMADO, 1982).

A partir da análise da reportagem em jornais, é possível perceber a existência de diversas experiências como a do Festival Sesi Bonecos do Mundo, que juntou, em Brasília, mais de 140 bonecos feitos em países como Hungria, Chile, Argentina, Peru e China (BONECOS FAZEM O ESPETÁCULO, 2005, p. D6); e a do Museu Itinerante de bonecos organizado pela professora Izabela Brochado, que começou como um projeto universitário em que foram colecionados (através de doações e empréstimos) diversos bonecos da cultura popular brasileira, de grupos profissionais e do estrangeiro. Neste os visitantes poderiam manipulá-los conhecendo diversas técnicas para fazê-lo como o de vara, varetas e fios e até mesmo a prática das silhuetas para o teatro de sombras. A estrutura do museu foi pensada como uma casa ambulante que podia ser desmontada para ser levada a outras cidades (INVASÃO DE BONECOS, 2009, p. 3). Em 2012, após uma grande turnê, a mostra retornou a Brasília conforme pode ser identificada na reportagem do dia 31 de maio do Correio Braziliense (MENEZES, 2012, p. 40).

Outra mostra temporária realizada pelo grupo Giramundo no anexo 2 da Câmara dos Deputados em Brasília no ano de 2002. A partir de mais de 300 bonecos, contava-se a história do grupo e de suas ações com oficinas organizadas em 22 cidades do país

(PEQUENOS NOTÁVEIS, 2002, p. 4). Aliás, grande parte desses museus e acervos começam a partir dos próprios grupos teatrais que se vêem na necessidade de organizar a sua própria história. É o caso do Museu do Boneco em Araraquara (São Paulo), criado em 2010 e que possui mais de 100 bonecos confeccionados pela Cia Polichinelo de Teatro de Bonecos. Este que é um espaço físico permanente e que, para além da exposição em si, possui outras tarefas educativas movimentando diversas ações culturais em torno dele, inclusive ganhando condecorações como o Prêmio Governador do Estado (que destaca iniciativas na área da arte e cultura) em 2016 (PONTES, 2021).

A maior referência de museu sobre os bonecos, contudo, é o Museu do Mamulengo-Espaço Tiridá, em Olinda (Pernambuco) e que possui mais de 1.200 bonecos. Fundado em 1994 pelo grupo Mamulengo Só-Riso, possui diversas salas temáticas como a dos Mestres que traz obras de antigos bonequeiros que vão desde a atualidade até o século XIX. São nomes importantes como Luiz da Serra, Solon, Pedro Rosa, Bate-Queixo, Saúba, Manoel Amendoin, Zé da Vina, Zé Lopes, Januário de Oliveira (mais conhecido como Mestre Ginu), dentre muitos outros que ajudaram a construir o vasto patrimônio cultural brasileiro. Para além do grupo teatral Mamulengo Só-Riso, esse espaço foi todo um esforço constituído por diversas instituições públicas como Instituto Nacional de Artes Cênicas (Inacen), Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE) e da Prefeitura de Olinda que passaram a adquirir diversos objetos que seriam jogados fora com a morte dos antigos Mestres. Apesar desses esforços e de ser um referência no turismo da região, o prédio original passou a apresentar algumas fissuras comprometendo o lugar. Em 2018, houve a necessidade da prefeitura transferir o Museu (ARRAIS, 2021).

Há também o Museu do Mamulengo de Glória do Goitá, em Pernambuco, que foi fundado em maio de 2003 e que surgiu do projeto “Mamulengo: Boneco Brasileiro” (de 2000), que tinha como principal intento a revitalização dessa arte. Esse museu foi formado a partir do material de grupos de mamulengo como o “Nova Geração”, “Flor do Mamulengo”, “Riso do Povo”, entre outros. Para além do espaço de exibição da cultural material propriamente dita, houve diversas ações que a instituição mobilizou como os projetos “Mais Mamulengo e Menos Barbie” (coordenado pelo Mestre Titinha) e o “Inventariando o Patrimônio: Criação, Organização e Difusão do Acervo Etnográfico Permanente e Documental do Museu do Mamulengo de Glória do Goitá” (FERREIRA, 2021).

Nesse processo todo há que se destacar o processo de registro do Teatro de Bonecos Popular do Nordeste como patrimônio cultural do Brasil. As discussões para que isso pudesse ocorrer se iniciaram em 2004 quando a diretoria da ABTB (Associação Brasileira de Teatro de Bonecos) começou a organizar os bonequeiros e os documentos necessários. Nesse período foi gerada uma solicitação com o nome “Mamulengo- Teatro Popular de Bonecos Brasileiro como Patrimônio Imaterial”. Todavia, foi apenas em 2008 que o processo foi efetivamente instaurado e em 2015 que se concretizou. Houveram debates e discussões ao longo dessa trajetória, o que fez mudar alguns princípios iniciais

como, por exemplo, o título da solicitação. Para abarcar o maior número de experiências e de respeitar as particularidades locais, para além do mamulengo, passou a ser citado o Babau, o João Redondo e o Cassimiro Coco; todos esses expressões do boneco popular do Nordeste (BRAGA, 2018; ALCURE, 2018). A intenção de toda essa campanha era promover a difusão desse tipo de arte e garantir que o Estado Brasileiro se comprometa com políticas públicas para a salvaguarda desse patrimônio. Tal iniciativa já gerou alguns frutos como I Encontro de Babau da Paraíba (em 2009), I Encontro de João Redondo do Rio Grande do Norte (2009), Encontro de Cassimiro Coco do Ceará (2013) e o Encontro de Mamulengo de Pernambuco (2013) (BROCHADO, 2018).

Para além das iniciativas museológicas, há também o uso de mídias alternativas como forma de armazenamento de conhecimento. Andreisson Quintela criou em 2014 a TV Mamulengo, um canal de Youtube com vídeos, reportagens e coberturas de eventos. Durante a pandemia do Covid-19, teve a ideia de realizar lives no instagram expandindo a sua cobertura e, com isso, conseguiu montar um acervo com mais de 140 entrevistas (QUINTELA, 1982). Ainda no período recente de nossa história, em 2021, foi montado também um site em homenagem à Ana Maria Amaral e que pode ser acessado no seguinte link: <<https://www.ocasulodeanamariaamaral.com/>>. Este foi fruto de uma pesquisa de livre-docência do professor Wagner Cintra e que guarda um repertório de livros e documentos associados àquela que foi considerada por muitos como a “mãe” do moderno teatro de formas animadas no Brasil. Estas são possibilidades virtuais de divulgação de conhecimento acadêmico que emergem com maior força no século XXI.

O Brasil possui uma vasta experiência de práticas teatrais que remontam desde o período da colonização, no entanto se percebe o quanto esse processo de catalogação das diversas experiências e sistematização de estudos são, na área do teatro de animação, recentes. Nos anos 60/70, houve um olhar mais aprofundado sobre essa arte com instituições especializadas sendo criadas para a difusão dessa arte, mas o estado da pesquisa ainda engatinha no Brasil e isso pode ser analisado a partir do próprio desenvolvimento dessas instituições. Todos os exemplos de museus e acervos citados neste artigo pertencem ao final do século XX e início do XXI. Demorou um bom tempo para que houvesse um circuito de museus próprios da área de animação do Brasil e é apenas agora que está se realizando reflexões sobre esse tão precioso patrimônio brasileiro.

Do mesmo modo que se concluiu nos anos 90 que o espaço ocupado nas universidades ainda era bastante pontual, com iniciativas isoladas e que carecia de um maior desenvolvimento; o mesmo pode ser dito hoje sobre os espaços ocupados na área museológica e de preservação patrimonial. Pode-se perceber exemplos dessas práticas pontuais que são bastante novas. No entanto, não se trata de menosprezar esses projetos como se fossem de pouca importância. Muito pelo contrário. São necessários, contribuem para o desenvolvimento e propagação da arte e o ideal é que se expandam. O Teatro de Formas Animadas ainda é visto como algo menor e tais iniciativas contribuem para que

novos olhares possam ser lançados. O simples fato de haver uma ampliação de museus e mostras revela o quanto tal visão depreciativa já está diminuindo. O recolhimento da cultura material com o intuito de exibir e salvaguardá-la permite com que o público reconheça outras formas de expressão artística e se sinta parte de um vasto repertório cultural. Além disso, tais instituições são guardiãs de uma documentação rica que possibilita a pesquisa de estudiosos que se debruçam sobre o tema. A partir delas, o campo de estudos fortalece constituindo as suas marcas dentro da vasta e tão pouco explorada história da animação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- I, II E III FESTIVAIS DO RIO DE JANEIRO. Mamulengo, nº 1, p.11-12, 1973.
- ALCURE, Adriana Schneider. Procedimentos de pesquisa, política e dissenso no registro do Teatro de Bonecos Popular do Nordeste como patrimônio cultural do Brasil. *Móin-Móin- Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*, Florianópolis, v.1, n. 15, p. 55-68, 2018.
- AMARAL, Ana Maria. Do primeiro impacto à prática profissional. *Móin-Móin- Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*, Florianópolis, v.1, n. 6, p. 164- 177, 2009.
- AMARAL, Ana Maria. Teatro de Animação. Da Teoria à prática. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.
- AMARAL, Ana Maria; BELTRAME, Valmor. O Teatro de Bonecos. In: FARIA, João Roberto (org.). *História do teatro brasileiro*, volume 2: do modernismo às tendências contemporâneas. São Paulo: Perspectiva: Edições SescSP, 2013.
- ARRAIS, Izabel Concessa P. de A. Museu do Mamulengo: Espaço Tiridá. Mamulengo: Revista da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos. ABTB/ Associação Brasileira de Teatro de Bonecos, Centro Unima Brasil- CUB n.1, julho/setembro (1973)- Florianópolis: ABTB/CUB. Ano 48, n.19, dezembro 2021.
- BELTRAME, Valmor. A marionetização do ator. In: *Móin-Móin- Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Ano 1, nº 1, p. 52- 78, 2005.
- BRAGA, Humberto. Registro do Teatro de Bonecos Popular do Brasil como Patrimônio Imaterial- contexto e motivações iniciais. *Móin-Móin- Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*, Florianópolis, v.1, n. 15, p. 16-27, 2018.
- BROCHADO, Izabela. O Processo do Registro do Teatro de Bonecos Popular do Nordeste do Brasil como Patrimônio Cultural do Brasil. *Móin-Móin- Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*, Florianópolis, v.1, n.15, p. 28-43, 2018.
- CINTRA, Wagner. History and Stories of Animation Theater in Brazil, 1970- 2010. In: BUENO, Eva Paulino; CAMARGO, Robson Corrêa. *Brazilian Theater, 1970- 2010. Essays on History, Politics and Artistics Experimentation*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, 2015.
- FERREIRA, Givanildo Klebson Mendes. Museu, autogestão e perspectivas profissionais: a atuação dos artesãos do museu do mamulengo de Glória do Goitá. *Mamulengo: Revista da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos*. ABTB/ Associação Brasileira de Teatro de Bonecos, Centro Unima Brasil- CUB n.1, julho/setembro (1973)- Florianópolis: ABTB/CUB. Ano 48, n.19, dezembro 2021.

INVASÃO DE BONECOS. Correio Braziliense, Distrito Federal, Caderno Super, p. 3, 10 out. 2009.

MALAFIA, Marcos. Giramundo: memórias de um teatro de bonecos. Móin-Móin- Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Florianópolis, v.1, n. 2, p. 179-200, 2018.

MENDONÇA, Tânia Gomes. Entre os fios da história. Uma perspectiva do teatro de bonecos no Brasil e na Argentina (1934- 1966). 579f. Tese (Doutorado em História)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MENEZES, Leilane. A magia dos bonecos. Correio Braziliense, Distrito Federal, p. 40, 31 maio 2012.

PEQUENOS NOTÁVEIS. Correio Braziliense, Distrito Federal, Guia, p. 8, 6 ago. 2002.

PONTES, Márcio. O Museu espaço do boneco e a companhia Polichinelo de teatro de bonecos: histórias entrelaçadas. Mamulengo: Revista da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos. ABTB/ Associação Brasileira de Teatro de Bonecos, Centro Unima Brasil- CUB n.1, julho/setembro (1973)- Florianópolis: ABTB/CUB. Ano 48, n.19, dezembro 2021.

PROJETO MUSEU ANIMADO. Mamulengo, nº 11, p. 19- 24, 1982.

QUINTELA, Andreisson. TV Mamulengo: memórias de brincantes do teatro de bonecos brasileiro. Mamulengo: Revista da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos. ABTB/ Associação Brasileira de Teatro de Bonecos, Centro Unima Brasil- CUB n.1, julho/setembro (1973)- Florianópolis: ABTB/CUB. Ano 46, n.17, setembro 2020.

CAPÍTULO 3

O AMOR É UM BANQUETE NO QUAL ME ALIMENTO: ABERTURAS POSSÍVEIS PARA A PROSA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA NO ROMANCE *A GORDA*, DE ISABELA FIGUEIREDO

Data de aceite: 02/01/2023

André Carneiro Ramos

Graduado em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas (UBM), Mestre em Literatura Portuguesa, e Doutor em Literatura Comparada (ambos pela UERJ); é docente da instituição UEMG, unidade Passos (MG)

Este artigo foi produzido a partir das discussões realizadas ao longo do curso de extensão oferecido pelo Professor Dr. Jorge Vicente Valentim, da UFSCAR, no primeiro semestre de 2020, intitulado *A novíssima ficção portuguesa – I*, sendo posteriormente escrito como parte da pesquisa que desenvolvo na UEMG-Passos, intitulada “Para que não sonheis mentiras: escrita feminina, decolonialismo e responsividade na novíssima geração do romance português contemporâneo”, contemplada pelo edital PROPPG nº 06/2021, do programa de produtividade de pesquisas PQ-UEMG (CONUM/UEMG nº 528, de 11/11/2021), em que atuo como professor bolsista.

*Take me now baby here as I am
Pull me close try and understand
Desire is hunger is the fire I breathe
Love is a banquet on which we feed.*
Patti Smith. *Because the night.*

NO MEU PAÍS NÃO ACONTECE NADA¹

Neste breve artigo, trataremos do romance *A gorda* (2016), de Isabela Figueiredo, investigando o seu modo de inserção no hipercontemporâneo – conceito esse de Ana Paula Arnaut (2016) –, em sua procura por novas epistemologias que não apenas problematizem a existência portuguesa hoje, mas possa conferir uma real visibilidade à noção iconoclasta de resistência por vezes propagada pela literatura. A desfiguração, nesse sentido, dá-se a partir da vigência secular de um povo que, ao sair pelo mundo consagrando uma dispersa presença de acordo com Eduardo Lourenço (1999), estabeleceu, como uma de suas principais e existenciais características, a estagnação. A partir desse contrassenso, o fato é que ainda hoje em Portugal, no escopo deste mundo, reajustado sob o viés de crises das mais diversas, adensar-se-ia uma espécie de continuidade dessas problematizações,

¹ Todos os intertítulos foram retirados do poema de Ruy Belo intitulado *Morte ao meio-dia*, publicado no livro *País possível* (2014).

como por exemplo, a relativização (ou não) do neocolonialismo, a renitente questão dos retornados, a religiosidade excessivamente castradora, a sexualidade sempre obliterada (vozes femininas silenciadas), etc. Tudo isso influenciaria por demais numa imprescindível alteração do público leitor, gerada a partir do modo como os chamados novíssimos escritores revisariam esse viés autocentrado de seu país, posicionando-se avidamente pela escrita, num desejo de se lançarem para além de tais mazelas, e esgarçando o próprio umbigo eurocêntrico, propensos que estão ao encontro com uma bagagem cultural desvinculada de qualquer herança isolacionista (de dentro ou de fora) redutora e paralisante, conforme anuncia Boaventura de Sousa Santos (2019). Vejamos.

Milton Hatoum afirmou recentemente numa entrevista (2021) que o futuro da literatura é o seu passado. Isso nos faz lembrar do fantasma em Hamlet, precisamente na abertura do famoso texto shakespeareano. Em meio às sombras do castelo de Elsinor, alguns guardas avistam essa entidade e decidem reportar o ocorrido ao protagonista; logo, descobre-se que essa infesta presença é uma espécie de aparição do falecido rei, que cobra do filho um acerto de contas em relação às ocorrências dramáticas de seu passado, acabando por gerar com isso uma teia que se adensa até o trágico epílogo do príncipe da Dinamarca.

Adaptando toda essa teatral atmosfera para o panorama da literatura portuguesa, podemos prontamente estabelecer uma conexão dessa ideia do fantasma, cuja representação traria de volta sempre um renitente passado. Enfim, toda essa mística rondaria os escritores da chamada novíssima geração na terra de Camões lhes assombrando, mas sobremaneira exigindo uma postura de transformação, espécie de ajuste de contas em relação a todo esse estigma até então propagado por uma velha ordem, que já não daria conta dos dilemas deste Portugal do século XXI.

Ocorre que hoje esse olhar para o passado lusitano não representaria apenas um sentido de celebração das glórias perdidas; na literatura, especificamente, o que se verifica é um movimento muito bem sintonizado com as demandas de uma especificidade identitária para além de dogmas históricos, num sentido cada vez mais amplo de rasura com a tradição, o que não deixa de ser um olhar para o passado, claro, mas a tônica passaria a firmar-se agora a do ajuste de contas, repaginando desadormecidos testemunhos:

A ditadura salazarista, o fim das guerras coloniais e o regresso de muitas antigas colônias (os chamados retornados) foram os impulsionadores de muitas narrativas contemporâneas, sob diversas nomenclaturas de tipos de escrita, essas ficções traziam para si o encargo de colocar ao mundo e aos próprios portugueses as vozes de sua especificidade identitária. Testemunhos de uma memória que não adormece. Sempre redimensionadas, as fronteiras entre a ficção e a realidade são características predominantes da literatura portuguesa. (SILVA, 2016, p. 8).

O fato é que tais fronteiras, na contemporaneidade, acabariam se mesclando na procura por uma relativização ainda mais incisiva desses temas impulsionadores, com

vistas mesmo a um olhar português de si para o mundo, na valorização do esforço de se desprender das amarras de um imaginário que, durante muito tempo, emulou o Colonialismo como pedra de toque, mas que a partir da década de 60 do século XX (com a Poesia 61 e o Projeto Cartucho, por exemplo) iniciaria um processo de reavaliação, passando pela proeminente geração pós-74, com seus desdobramentos, e que agora se renovaria numa necessária disposição em se procurar (no outro, no diferente) algo para além dos limites geográficos e culturais portugueses; tal processo demonstraria a importância não só deste momento hodierno enquanto experiência transformadora, mas também a relevância de novas vozes autorais, identitariamente preocupadas com a transposição dos limites herdados:

No século XXI, no seio de uma sociedade plural e culturalmente globalizada, não faz sentido o tema da existência de um genuíno romance português. Esta questão constituiu objeto de análise temática de caráter nacionalista entre as décadas de 1940 e 50, obediente a influências sociais e ideológicas próprias do regime do Estado Novo, exaltante de veios culturais patrióticos (a “casa” portuguesa, a “filosofia” portuguesa, a “canção” portuguesa...), que a sociedade portuguesa europeia, cosmopolita e democrática pós-25 de Abril de 1974, diluiu culturalmente. (REAL, 2012, p. 20).

Configura-se, deste modo, o desenho de uma paulatina internacionalização da literatura portuguesa, de forma tímida a partir da segunda metade do século XX, e que se seguiu adensando no XXI em sintonia com um, digamos, arrastado – porém essencial – processo de atualização da estrutura sociocultural lusitana. Nesse sentido, recordo-me bem do ensaio de abertura do livro *Mitologia da saudade*, na inquietante afirmação de que a “[...] longa história de Portugal, incluindo nela a anterior ao seu nascimento como reino, é a de uma deriva e de uma fuga sem fim” (LOURENÇO, 1997, p. 12). Isso demonstra a contradição de um povo que, ao sair pelo mundo consagrando uma dispersa presença, estabeleceu igualmente uma de suas principais e existenciais marcas: a estagnação. Eis uma anunciada a indelével (será?) condição de um povo que, historicamente, muito sonhou, mas que se atravancou por demais também.

Essas conjecturas nos geram, por consequência, aglutinadoras reflexões. O fato é que hoje, no escopo lusitano deste mundo estranhamente hipercontemporâneo, reajustado sob o viés das crises mais diversas, inclusive agora com a biopolítica e o agravante da Covid-19, residiria um rol de problematizações que seguiriam se imbricando, como por exemplo, o Decolonialismo e os retornados², a excessiva religiosidade e um moralismo ainda imperante, a sexualidade portuguesa inúmeras vezes obliterada (vozes femininas

2 O significado que perpassa tal vocábulo se expande existencialmente na direção de um problema que, ao longo das eras, seguiria se adensando dramaticamente, desdobrando-se em outros signos que também caminhariam na mesma direção: dissidente, apátrida, diaspórico, refugiado. As designações são muitas, mas no caso do termo *retornado*, no contexto português representa o colono que seguiu para as ex-colônias em África, para implementar/legitimar o sistema colonialista luso, construindo toda uma vida por lá, e que com a independência desses sítios na década de 70 teve de regressar ao país de origem deixando tudo para trás, começando do zero novamente. E não sendo bem recebidos pelos patrícios, seja por questões demográficas ou problemas econômicos gerados nesse êxodo, o que lhes ocorreu foi a sensação de não-pertencimento. O retornado se configuraria, portanto, como um estrangeiro no próprio país.

silenciadas), e a consequente forma como tudo isso influenciaria, em se tratando de literatura, numa imprescindível alteração do público leitor, com vistas à sociedade como um todo, diga-se, e no modo como esses novíssimos seguiriam abordando tais questões, relativizando o viés autocentrado de Portugal, posicionamento expresso no desejo de hoje se lançarem na escrita para além do próprio umbigo eurocêntrico, abertos a uma bagagem cultural que não se vinculasse apenas a qualquer ideia isolacionista, redutora e paralisante, seja ela antiquada ou não.

O MEU PAÍS É O QUE O MAR NÃO QUER

Com efeito, trata-se de uma instigante proposição envolvendo um pequeno país, que se agiganta sempre quando o assunto é a temporalidade humana, uma vez mais citando Eduardo Lourenço (1997, p. 13) em sua exposição sobre o tempo da história e o tempo dos homens, com o primeiro num sentido lato e, por conseguinte, pretérito, e o segundo tendo o humano como o protagonista de uma temporalidade que lhe atinge de modo transformador no presente; nesse ínterim, este ser português (heideggerianamente, enquanto existência e presença) abrir-se-ia na contemporaneidade não apenas ao masculino, como também a outras identidades de gênero, fragmentando assim um conceito até então exclusivamente patriarcal – ideologia vinculada à tradição expansionista, que a história lusa nunca deixará de apreciar (*As armas e os barões assinalados* de Camões corroboram com tal dizer); enfim, o que buscaremos evidenciar neste artigo é o quanto os chamados novíssimos escritores e escritoras deste Portugal de hoje reavaliam essa e outras histórias de seu país, bem como os papéis que possuem na temporalidade do agora, enquanto narradores-partícipes dos impasses diluídos num mundo em frequente ebulação:

[...] a narrativa portuguesa [...] não só se transforma, como também se caracteriza por um realismo aberto e por uma técnica que enfatiza, principalmente, o plano ideológico do ponto de vista. É uma nova narrativa que o narrador, autocritico e ironicamente, projeta-se dialogicamente em seu ser-outro, anônimo, questionando e questionando-se a respeito da alienação do homem português, de conscientização, da participação do homem, enquanto indivíduo, na reestruturação da sociedade portuguesa que, durante muitos anos, foi submetida ao regime salazarista, e, por último, abordando os rumos sócio-político-econômicos seguidos pela modificação do regime. (REMÉDIOS, 1986, p. 239).

Essa oportuna citação foi extraída do livro da professora Maria Luiza Ritzel Remédios, intitulado *O romance português contemporâneo*, originário de sua tese doutoral homônima, que analisa parte do escopo literário circunscrito entre as décadas de 1950 e 1970. Apesar dessa relativa distância temporal, trata-se de uma reflexão bastante atual, que nos remete, inclusive, ao reconhecido conceito de Giorgio Agamben, acerca de o contemporâneo abranger justamente algum evento (pretérito ou não) que de nós se ajusta em tons de provocação e diálogo; é justamente isso o que ocorre com a pesquisa de Remédios, que

nos faz avaliar o quanto a prosa portuguesa da segunda metade do século XX caminha na direção do que ainda hoje ocorre por lá, seja no adensamento socioideológico que os escritores e escritoras pós-25 de abril magistralmente desenvolveram, enfatizando a relevância existencial e transformadora do ser português enquanto sujeito no mundo; seja por toda reiteração experimental ocorrida na prosa (na esteira de Abelaira, Saramago e Lobo Antunes, por exemplo), qualquer coisa que agora pudesse adensar os Novíssimos ainda mais esteticamente, sem de vista se perder a dinâmica mencionada de aproximação dialogal com este *ser-outro*.

A bem dizer, a literatura, segundo Helena Carvalhão Buescu (2017), não foi feita para se potencializar a História enquanto um discurso irrevogável, mantenedor de verdades universais inquebrantáveis. E nessa equação se faz necessária a inserção daquele que ela designa como intérprete, ou seja, o detentor de um atento olhar às demandas do entorno, a ponto de não somente identificá-las, mas enfatizar, no seu registro, uma abertura para o mundo lá fora, onde fronteiras são aparentemente dissolvidas e assuntos até então complexos acabariam melhor bordados. Todavia, como isso se daria hoje no específico caso da literatura portuguesa?

Os escritores lusos sempre trataram, ao longo da história literária de seu país, desse *dasein luso* – e os exemplos são inúmeros, indo de Garrett a Herculano, passando por Camilo e Eça até o alvorecer do século XX, com seus desdobramentos. Podemos facilmente associar isso a uma preocupação com o fortalecimento daquilo que o literário deveria mesmo por lá enfatizar na concepção deles, ou seja, temas reveladores de um certo universalismo, mas que no caso de Portugal resvalava continuamente na valorização de um particularismo, isso porque, como já mencionamos, a tendência era a do tom evocativo em relação aos próprios feitos. Todavia, o que muito se verifica no agora é uma tentativa bem mais profícua de se ir ao encontro desse universalismo; essa abertura se mostra fazendo refletir que no interior de tais transformações a questão penderá para uma inconformidade e tentativa de rasura ao *establishment*, inclusive no tocante ao *star system* literário português. No intuito de ampliar a discussão, este artigo desenvolverá como tema alguns desdobramentos sobre quão firmemente a prosa portuguesa contemporânea tem se renovado a partir dessa *insurrecta* e novíssima geração.

Neste âmbito, resolvemos destacar o nome de Isabela Figueiredo, que em sintonia com os seus contemporâneos revela todos os indicativos até aqui mencionados, sendo que no seu caso um interior de si, resvalado de modo franco, emularia bastante as inferências de inúmeros leitores, num sentido mesmo de desmistificação de uma silenciada gama de problemas cotidianos, banais aos olhos de muitos, porém sistematizadores de um desejado acerto de contas, ao vivificarem em solo português toda uma experiência-mundo advinda do lado de lá de seculares fronteiras.

Assim, o problema que mais nos motivou foi a constatação na leitura do modo transgressor como Isabela Figueiredo se destacou em meio a essa plêiade dos *novíssimos*,

tocando em temas (até certo ponto mercadológicos), como descolonialismo, sexualidade, identitarismo e emancipação feminina. Tais discussões dariam conta de problematizar a condição existencial dos portugueses na contemporaneidade?

Tais conjecturas não somente conduzem à representação de uma estrutura social lusitana, como também relativizam os estigmas de um passado glorioso, perpetuado nas memórias, e que agora entrariam em choque com esta contemporaneidade, vivenciada pelos portugueses diluindo seculares fronteiras, nos desdobramentos provenientes dessa troca, colocando em xeque o ser português que ainda hoje teima em não começar a revisão de seu particularismo; tal equação pode parecer complexa, mas o fato é que nessa problematização, sumariamente identificada nos romances portugueses recentes, insinuam-se toda essa ruptura:

Pensar a narrativa portuguesa actual à luz de uma dominante pós-moderna implica ponderar na especificidade do contexto político, social e cultural português — o de um país que, coortado por uma ditadura longa e anacrónica, não experienciou nem em liberdade, nem em plenitude, o projecto moderno de emancipação. Tal facto teve por consequência uma atitude de forte responsabilização da parte de intelectuais e escritores de luta pela consumação, antes e depois do 25 de Abril, do referido projecto. Porém, o não cumprimento da racionalidade moderna durante a ditadura não significa que ela se mantenha hoje inocentemente exequível, sem ir a par da denúncia e da crítica da irracionalidade global a que o próprio projecto moderno conduziu. (LIMA, 2000, p. 3).

Ressaltamos que essa citação, extraída do artigo *Traços pós-modernos na ficção portuguesa actual*, da professora Isabel Pires de Lima, publicado na edição número 4 da revista SemeaR da Puc-Rio, no ano de 2000, teve ao seu final duas notas de rodapé mencionando Boaventura de Sousa Santos e um de seus temas mais recorrentes — a colonização epistêmica eurocêntrica —, que apareceria com detalhes em seu livro de 2019, intitulado *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Ocorre que a ponderação da professora Lima se mantém sintonizada com as demandas hodiernas da produção literária portuguesa em prosa. Contudo, ressalta-se no agora o adensamento de outros imperativos, como os que tangenciam a aspiração cultural lusa ao cosmopolitismo, na materialização de uma escrita que surge investindo na libertação das amarras ideológicas até então celebradas como *eruditas*; e todo esse esclarecimento se fortalece, de modo contumaz, na ampla divulgação, via literatura, dessa necessidade de se apreender em Portugal uma noção mais alargada do conceito de diferença.

Em termos gerais, faz-se primordial o entendimento de algumas questões acerca do conceito de pós-colonialismo, desdoblado a partir da noção de pós-modernidade da década de 1980, que se adensara numa encruzilhada epistemológica que ganhou forças na adoção de um viés positivista das ciências, muito bem representado na valorização de um academicismo que surge ampliando ainda mais as noções de cerceamento que se pretendia polemizar; o fato é que o prefixo *pós*, agregado ao termo *colonial*, passaria a

problematizar em parte um escopo necessário e plurissignificativo de transformações, cuja força identitária almejava ir além da ideia de dominação/exploração determinista em vigor, que somente endossava um lado da verdade: a dos exploradores.

Consequentemente, outra crítica ao prefixo *pós* começou a se estabelecer através da consagração da nomenclatura *decolonialismo*, que a princípio teria um alcance mais eficaz no que se refere a uma reflexão aprofundada acerca das marcas *civilizatórias* transmitidas aos povos colonizados. Nesse sentido, por exemplo, podemos pensar nas ex-colônias africanas de Portugal, a partir de toda uma postura supremacista se estabelecendo enquanto paradigma de uma sociedade que, mesmo com a Revolução dos Cravos, já havia internalizado, enquanto vestígios, tais posturas colonizadoras. Até hoje, pois, é a partir delas que boa parte da população lusa se estabelece identitariamente:

Um futuro nosso, no sentido demagógico-sebástico (mas sobretudo irreal) do termo, é um futuro de ninguém. Já não podemos aspirar a ser “a nação orgulhosamente única” que até somos de algum modo, como cada povo de velha memória é. Só por pânico diante do confronto com um mundo que nos ultrapassa e nos condiciona, ou por ancestral complexo de inferioridade virado do avesso, os nossos abencerragens do nacionalismo por conta própria propõem esse ideário mesquinho à candura do povo português, que não precisa desses senhores para aprender a ser patriota e a gostar naturalmente de seu país. (LOURENÇO, 2001, p. 81-2).

Podemos avaliar que essa velha memória é mesmo crucial na compreensão das mutações ocorridas no mundo, com o processo de relativização da cultura hegemônica seguindo um padrão interessante em Portugal.

A partir dos anos 1990, ao se promover um aprofundamento de tais reflexões, abriu-se um espaço para o termo *decolonial*, com o prefixo *de* reavaliando mesmo as dissonâncias entre colonizados e colonizadores que não viravam a página do processo exploratório. Nesse ínterim, o decolonialismo tenta dissecar o poder através de uma ressignificação das demandas que ainda se presentificam nas posturas traumáticas e desestabilizadoras que advém de indeléveis marcas estabelecidas na equação dominadores e dominados.

Como se constata, essa noção de decolonialismo contribui para o desnudamento da polaridade, digamos, execrável da colonização, que deveria persistir hoje somente enquanto conceito, num diálogo aberto objetivando não apenas um revisionismo: deixar de ser colônia não faz um lugar melhor, ainda mais com a Europa sempre reajustando e mantendo seu *status* de inquebrantável centralidade do poder em todas as suas variantes, numa forte “[...] armadilha do colonialismo insidioso é dar a impressão de um regresso, quando o que regressa nunca deixou de estar” (SANTOS, 2018).

Ora bem: o fato de Portugal ser uma semiperiferia dentro da Europa, como uma vez mais nos afirma Santos (2012), é um elemento crucial para se avaliar os desdobramentos do colonialismo por lá, algo que evoluiu de forma diferente, pendendo consideravelmente para a subserviência em relação a certos sítios centrais, como a Inglaterra, por exemplo.

Tal questão nos faz pensar no modo como o colonialismo lusitano foi gerado muito a partir de uma dicotômica relação com o poder. Por conta de inúmeros elementos – associados à sua mítica irrealização enquanto império –, Portugal não compreenderia de todo, em decorrência de seu complexo de inferioridade em relação à Europa, a grandiloquência do discurso colonialista; porém, fez questão de se manter aferrado às glórias de um passado conquistador, naturalizando e justificando como herança expansionista suas anacrônicas explorações em África, pelas vias implacáveis do salazarismo. Ocorre que tal processo geraria, na contemporaneidade, um duplo resultado, direto e indireto, no tocante às ex-colônias, nas reconfigurações colonizador-colonizado/colonizado-colonizador, especificamente no modo como o antigo colonizador perceberia o colonizado, aquele que, mesmo liberto, carregaria consigo ainda a angústia da escravidão.

Isso tudo pode hoje se averiguar no processo de autorrepresentação do colonizador português, que sistematicamente endossaria esse problema não apenas ontológico, como pragmático, se igualmente levarmos em conta as perspectivas socio-político-culturais de todos os envolvidos, e no caso desta pesquisa almejando um entendimento do ser português contemporâneo que se diz descolonizado, mas ainda se encontra mergulhado em demandas coloniais diversas. A questão que se impõe esbarra numa tentativa de se pensar um processo ferrenho de autoescuta.

Nesse ínterim, a literatura demarca um lugar profícuo em toda a experiência, haja vista não só a sua possibilidade de registro, mas na relativização de certos dogmas até então instituídos por um passado sempre presente (o passado sempre como um material de escrita, segundo a professora Gabriela Silva, em artigo já aqui referenciado); ao que parece, a novíssima geração de escritores portugueses segue fortalecendo uma visão mais reflexiva acerca dessas temporalidades, com o presente sendo a matéria de fato narrada, não tanto uma preocupação com a história pretérita. É nesse sentido que destacamos a figura autoral de Isabela Figueiredo.

E JUNTAM-SE NA CASA PORTUGUESA

Registra-se que a escritora em questão é uma retornada, que desde sempre enfrentou as adversidades de ser uma portuguesa nascida em Lourenço Marques, antiga capital de Moçambique, ex-colônia de Portugal. O fato é que hoje Isabela Figueiredo se considera portuguesa ao mesmo tempo em que acerta contas com o passado colonial que a rodeia. Na obra *Caderno de memórias coloniais* (2009), fez isso externalizando a centralidade do discurso opressor no comportamento de seu pai, colonizador encarnado na pele de um colono. A maneira como tais expedientes se traduzem em suas obras, em meio aos dilemas existenciais que permeiam sua biografia, dá o tom de sua faceta como artista. Percebe-se, ora bem, nessa interação entre vida e literatura, uma tentativa de se evidenciar uma mudança que pode (e deve) ser compartilhada por todos.

Isabela Figueiredo já se autodeclarou portuguesa em algumas entrevistas, e talvez, para muitos, fosse mais coerente a escritora se proclamar moçambicana. Todavia, quando nasce em Lourenço Marques (atual Maputo), Moçambique era um território português – no seu dizer, uma “[...] Europa construída na África” (in: OLIVEIRA, 2020). Entretanto, a escritora segue em seus discursos evidenciando uma espécie de dupla identidade, a partir dessa perspectiva eurocêntrica *imposta* em África, direcionando e, sobremaneira, formatando as experiências dos futuros apátridas-retornados, a ponto de lhes causar a dura sensação de não-pertencimento a lugar algum. Trata-se, pois, de um devir cambiante: ao mesmo tempo em que se considera, hoje, mais fortemente portuguesa, nas obras que lançou até o momento, Isabela Figueiredo resgata e tenta entender as vivências e memórias moçambicanas, numa leitura que abriria espaços, sim, para um viés decolonial. Neste momento, oportuna é a menção de um trecho reflexivo de Suely Aldir Masseder:

Para sairmos dessa cilada da episteme do conhecimento eurocêntrico-colonial, devemos implodir o mapa epistêmico, questionar os espaços privilegiados, as fronteiras, os fluxos e as direções que o estruturam dessa forma, cuja aparência é de uma lei natural. (In: HOLLANDA, 2020, p. 165).

Sintonizada a essas demandas, a autora confirma em *A gorda* todo um manancial de incursões memorialísticas que se coadunam em diálogo com a história de muitos de seus patrícios. Ao se compreender como partícipe de uma episteme colonizante e colonizada (pelo estigma colonial português), a personagem Maria Luísa, em suas interrelações com o mundo e seus pares, vê-se num jogo demarcado por inúmeras radicalizações, normativas e heterossexistas, a lhe impor ditames comportamentais na ordem de uma homogeneização do corpo, por exemplo. Nesse sentido, consoante à dimensão ocidental de perfeição corpórea a nós imposta, um olhar por sobre tais regramentos (com sua aceitação ou não) a conduz para um reconhecimento da própria corporeidade enquanto instrumento para a afirmação do já mencionado estigma do não-pertencimento que a acompanha, a começar-lhe por dentro, para logo se expandir às demais experiências:

Ainda penso como gorda. Serei sempre uma gorda. Sei que o mundo das pessoas normais não é para mim. Continuo a ter o defeito, mas não se vê tanto; tornou-se menos grave. Há momentos em que me parece ter ganhado uma nova vida, como os que passaram por experiências de quase morte, viram o túnel para o outro lado, com a atraente luz branca no final, chamando-os, mas escolheram voltar. Eu também tenho escolhido, e mesmo que já ninguém me exclua, excluo-me eu, à partida. Conheço muito bem os meus limites. (FIGUEIREDO, 2018, arquivo Kindle).

Todavia, no decurso da narrativa, Maria Luísa se encontra realinhando-se a partir de uma configuração, digamos, insurgente em relação a certos paradigmas, mantenedores ainda de uma colonialidade que, à revelia de muitos, insiste em ecoar nos sítios lusos. E o que a personagem faz, além de viver experimentando e ressignificando as próprias dificuldades, é celebrar seu lugar fundador de uma identidade, que começa no âmbito

exclusivo da casa de sua mamã, mas que segue se expandindo, agigantando-se até se espalhar de vez em novas e arraigadas possibilidades de um encontrar-se de fato com um chão para chamar de seu:

Situá-se na parte de trás do prédio, virado a Oriente, com porta à esquerda da entrada no apartamento, aberta na mesma parede. O compartimento acede a uma varanda fechada, transformada em marquise, da qual se avista o rio Tejo e o Mar da Palha banhando Lisboa, Barreiro, Montijo e Alcochete. De manhã, o sol incide plenamente no quarto. Na porta que o separa da marquise pedem cortinas de shantung cinzento, diminuindo a abundância da luz. (FIGUEIREDO, 2018, arquivo Kindle).

Como se percebe, a configuração do espaço lá de fora penetra o lugar interno da casa, agregando a esse todo uma importância-limite, feito um ambiente *praticado*, de acordo com Michel de Certeau (2012). A evocação das imagens do Mar da Palha e rio Tejo, em todo apogeu paisagístico, ajudam, a bem da verdade, definir a própria identidade do ser português. E o que Isabela Figueiredo faz nessas incursões é valorizar não só a visão externa, mas a interna igualmente. Por seu turno, Michel Collot afirma que a paisagem “[...] não está apenas habitada, ela é vivida. A busca ou a eleição de um horizonte privilegiado pode tornar-se, assim, uma forma de busca de si mesmo. Então, o fora testemunha para o dentro” (apud ALVES, 2010, p. 207).

Em suma, quando seguimos na direção dessa casa portuguesa, reconfigurada, percebe-se o valor de cada elemento nela contido, repositórios de memórias das mais diversas, geradoras de emoções e reflexões, sonhos e realidades:

O que é feito de ti, menina? O que é isso? O que tens tu?” Sentei-me no sofá de veludo, frente à estante de pau-rosa onde se encontrava a televisão, a Lexicoteca, a História de Portugal da Alfa, alguns livros de arte da minha coleção, as fotos do meu pai, do meu tio, minhas de quando era pequena, os cinzeiros, passarinhos, esculturas de animais e cenas tribais, tudo em pau-preto, naturalmente, os jarrões de louça com flores de plástico, e na confusão emocional ouço a minha voz de outro dia dizer à mamã, “flores de plástico não são flores, é plástico”. E ouço-a responder-me, “mas dão alegria à casa, menina”. Sento-me com ela ao lado, fazendo perguntas. E choro. (FIGUEIREDO, 2018, arquivo Kindle).

Este choro, enfim, e toda essa descrição, leva-nos a crer que toda essa forma como a autora reconfigura para nós as paisagens portuguesas, associadas à importância dos objetos, faz com que imaginemos em como a personagem Maria Luísa tenta existencialmente se renovar, abrindo-se ao novo, apesar de tratar ainda de coisas não *velhas*, mas do passado, como os objetos de uma casa; como a própria casa, que pode se reconstruir/ressignificar para, desse modo, tornar-se mesmo nova. Eis como essa tentativa abriria espaço para uma perspectiva decolonizada do próprio ser português, a essa altura um pouco mais situado em tais demandas, arrombando a porta dessa casa e firmando os pés para fora dela também, pertencendo a algum sítio, de fato. Em meio a esse posicionamento, o vocábulo *retornado*, inclusive, coadunar-se-ia à representação

metonímica de um outro Portugal, mantenedor de crises e mazelas existenciais, diferente desse, que ora se insurge.

A MINHA TERRA É UMA GRANDE ESTRADA

Nisso está o poder do artístico, não propriamente em criar algo a partir do nada, mas em reorganizar o que se encontra em torno ou dentro de nós, de modo a dar nova forma ao existente, por assim dizer ao alcance da mão.

Evando Nascimento. *Diários de Vincent: impressões do estrangeiro*.

Chegamos a este final convencidos de que Isabela Figueiredo integra a pléiade da chamada novíssima geração de escritores em Portugal, imprimindo em sua obra um tom de deveras reflexão e enfrentamento a certos dogmas que parte da crítica literária de lá, em especial a mais antiga, insiste em ainda dar voz, assim revelando-se autocentrada e, quase sempre, excludente.

Na contramão disso, a autora de *A gorda* segue registrando e, potencialmente, polemizando essas e outras contradições de uma cotidianidade portuguesa ainda bastante centrada no passado, mas com manifestações comportamentais e artísticas que aproximam, por agora, uma boa parte de seus escritores e leitores ao mundo da cultura pop³, por exemplo, abrindo-lhes as portas para uma benfazeja rota de colisão, diga-se, com outros lugares da Europa, bem como os EUA:

O Opel Corsa azul-escuro, comprado com a venda do Renault Chamade cinzento diplomático, deslizava pela rotunda junto ao Pingo Doce do Feijó, que na altura era ainda um vulgar cruzamento com as normais prioridades inerentes ao código da estrada, e na rádio passou “Unforgetable”, cantado pela Natalie Cole, em homenagem ao pai. Unforgettable, that's what you are/ Unforgettable, though near or far. Acompanhámos o tema, cantando alto e desafinadamente, cada um puxando-a à sua maneira, o que nos fez rir mais uma vez, e também à mamã, que tinha o riso pesado. (FIGUEIREDO, 2018, arquivo Kindle).

Na literatura de Isabela Figueiredo, novíssima, portanto, ocorre a vigência de lugares-espacos-paisagens que se mesclam, muito a propósito, a incontáveis corpos identitários (seus leitores e além), coadunados que estão a objetos-memórias a sugerirem não apenas uma visão ampliada do outro que logo ali está, como também da paisagem que o circunda, construindo-o em suas epistemológicas interações. A amplitude disso tudo se verifica na urgência da transformação em curso averiguada, de um país que, aos poucos, procura caminhar forte por essa grande estrada que se abre, *ao alcance da mão*, numa premente reatualização para muitos decolonial, inscrita sob formas novas de entendimento e representação de crenças e valores, coadunados a uma premente abertura para além de

3 Em tempo: o título deste artigo é também uma provocação surgida a partir de uma livre tradução de um verso da música de Patti Smith, *Because the night*, que Isabela Figueiredo consagra criativamente no início de seu romance como uma das epígrafes sonoras. Esse fragmento adaptado da canção tem tudo a ver com a proposta de *A gorda*, com a autora fazendo coro à inelutável abertura desse Portugal contemporâneo.

um Portugal que não deve, não pode mais se pautar como fronteiriço.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcos. O futuro da literatura é o seu passado, afirma Milton Hatoum. **Notícias UFMG**. Belo Horizonte, 2021, <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/o-futuro-da-literatura-e-o-seu-passado-afirma-milton-hatoum>.

ARNAUT, Ana Paula. A insólita construção da personagem post-modernista. **Revista Abusões**. Vol. 3, no. 3, p. 7-34, Rio de Janeiro, 2016, <https://core.ac.uk/download/pdf/144051323.pdf>.

BELO, Ruy. **País Possível**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

BUESCU, Helena Carvalhão. Literatura-mundo comparada e os mundos em português. **Revista ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada**. Vol. 19, no. 32, Rio de Janeiro, 2017, <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/441/606>.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COLLOT, Michel. Do horizonte da paisagem ao horizonte dos poetas. In: ALVES, Ida e FEITOSA, Marcia Manir Miguel, orgs. **Literatura e paisagem**: perspectivas e diálogos. Niterói: EDUFF, 2010, p. 205-217.

FIGUEIREDO, Isabela. **A gorda**. São Paulo: Todavia, 2018.

_____ . **Caderno de memórias coloniais**. São Paulo: Todavia, 2018.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Tradução de Irene Borges-Duarte e Filipa Pedroso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

MASSEDER, Suely Aldir. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de, org. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 154-171.

LIMA, Isabel Pires de. Traços pós-modernos na ficção portuguesa actual. **Semear – Revista da Cátedra Padre António Vieira de Estudos Portugueses**. No. 4, p. 2-38, Rio de Janeiro: NAU, 2000, http://www.letras.pucrio.br/unidades&nucleos/catedra/revista/4Sem_02.html.

LOURENÇO, Eduardo. **A nau de Ícaro e Imagem e miragem da lusofonia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____ . **Mitologia da saudade**: seguido de Portugal como destino. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____ . **Nós como Futuro**. Fotografias de Jorge Molder. Lisboa. Assírio & Alvim: 1997.

NASCIMENTO, Evando. **Diários de Vincent**: impressões do estrangeiro. Rio de Janeiro: Circuito, 2021.

OLIVEIRA, André. Racismo e opressão sob a ótica de Isabela Figueiredo. **Fronteiras do pensamento**. Porto Alegre, 2020, <https://www.fronteiras.com/entrevistas/racismo-e-a-colonizacao-sob-a-otica-de-isabela-figueiredo>.

REAL, Miguel. **O romance português contemporâneo 1950-2010**. Lisboa: Caminho, 2012.

REMÉDIO, Maria Luiza Ritzel. **O romance português contemporâneo**. Santa Maria: Edições UFSM, 1986.

SILVA, Gabriela. A novíssima literatura portuguesa: novas identidades de escrita. **Revista Desassossego**. Vol. 16, p. 6-21, São Paulo, 2016, <https://www.revistas.usp.br/desassossego/article/download/122430/125551>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O colonialismo insidioso. **Público**. Lisboa, 2018, <https://www.publico.pt/2018/03/30/sociedade/opiniao/o-colonialismo-insidioso-1808254>.

_____. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. **O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)**. Porto: Edições Afrontamento, 1992.

CAPÍTULO 4

TROPICÁLIA NEGRA: AMÉRICA LATINA, TRADIÇÃO, MODERNIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA PERCEBIDAS NO MOVIMENTO TROPICÁLIA

Data de submissão: 11/12/2022

Data de aceite: 02/01/2023

Davi Ebenezer Ribeiro da Costa Teixeira

Universidade Federal de Goiás
Goiânia-GO

<http://lattes.cnpq.br/8978913225703213>

RESUMO: Tendo como suporte para a reflexão deste artigo as aulas da disciplina Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Metodologias Decoloniais, ministradas pelo professor Dr. Elias Nazareno no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, e também uma pesquisa de doutorado em andamento desenvolvida no Programa citado, o presente artigo tem por objetivo, partindo da compreensão de interculturalidade crítica, discutir a relação da tradição com a modernidade percebida no movimento Tropicália ou Tropicalismo e seu diálogo com a América Latina e com a realidade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade Crítica. Tradição. Modernidade. América Latina.

TITLE OF THE PAPER IN ENGLISH:
BLACK TROPICÁLIA: LATIN AMERICA, TRADITION, MODERNITY AND CRITICAL INTERCULTURALITY PERCEIVED IN THE TROPICÁLIA

ABSTRACT: Having as support for the reflection of this article the classes of the discipline Critical Interculturality, Transdisciplinarity and Decolonial Methodologies, taught by teacher Dr. Elias Nazareno in the Graduate Program in History at the Federal University of Goiás, as well as a doctoral research in progress developed in the quoted course, this article aims to, starting from the understanding of critical interculturality, discuss the relationship between tradition and perceived modernity in the Tropicália or Tropicalismo and its dialogue with Latin America and the Brazilian reality.

KEYWORDS: Critical Interculturality. Tradition. Modernity. Latin America.

Vem de Pixinguinha a Jorge Ben
Pousem Djavans
Wilson Batista, Jorge Veiga
Carlos Lyra e o imenso Milton
Nascimento
(Caetano Veloso)

1 | INTRODUÇÃO

Sabe-se com Vargas (2007) que a unidade música-letra, que é a canção popular, é um objeto cultural de “alta porosidade” e extrema capacidade de absorção e tradução de informações a partir dos contatos que se dão nas cidades desde o início do século XX” (VARGAS, 2007, p. 91). Nesse entendimento, o cultivo da diversidade que caracterizou o movimento Tropicália pode ser analisado a princípio como reflexo do contexto global da época no qual o movimento ocorreu – anos finais da década de 1960/início da década de 1970 -, período esse marcado por encontros culturais mais acirrados decorrentes do aprimoramento da tecnologia e dos meios de comunicação, e de um capital que “nunca permitiu que suas aspirações fossem determinadas por fronteiras nacionais” (WALLERSTEIN, 1979, p.19 *apud* HALL, 2014, p. 39), que é “um processo e não uma ‘coisa’” (HARVEY, 2013), e que torna os bens culturais mola propulsora de consumo¹. Quando se escuta as gravações dos discos Tropicália ou *Panis et Circensis* (1968), disco manifesto do movimento Tropicália, *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band* (1967), dos The Beatles, e *Pet Sounds* (1966), da banda The Beach Boys, comparando-as, percebe-se grande semelhança estilística na sonoridade, pautada pela diversidade, que certifica que no período em questão os encontros culturais estão mais acentuados. Nota-se, porém, que no disco dos Tropicalistas o caráter de diversidade apresentado sobressai.

Ciente de que os encontros culturais ficaram mais acirrados a partir desse marco temporal da modernidade - meados da década de 1970 -, este artigo contraria a ideia de um contexto global, de elementos globais comuns, pois tal tende a uma homogeneização, que é excludente. Aparentemente democrático, sabe-se bem que o mundo do bem-estar capitalista não pode ser globalizado; o da miséria sim. Considerando isso, reflete-se então a América Latina e o Brasil a partir de suas práticas culturais, sabendo que suas realidades, cercadas de desigualdade social, têm origem em seus processos de colonização e constituição de nação.

Ocorre então que os encontros culturais são mais significativos, intensos e constantes na América Latina. Canclini (2011) descreve que isso se deve, dentre outras

1 Tal foi concebido em uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, intitulada “Sonoridades do Cenário Brasileiro Pós-Moderno e Sonoridades Tropicalistas: suas relações, diversidade, tempo múltiplo e processos identitários”. Considerou-se na pesquisa que a modernidade é a história do tempo, “é o tempo em que o tempo tem uma história” (BAUMAN, 2001, p.40). Concebeu-se que, com a ideia de progresso, a modernidade teve como principal objetivo a conquista de espaços e territórios, que por sua vez, no ímpeto de primeiro chegar e sempre chegar, condicionou um processo de aceleração (e colonização!). Mesmo que na pesquisa atual, de doutorado, não haja mais concordância com alguns conceitos utilizados como pós-modernidade (pois, havendo-a, há de se esperar uma pós-pós-modernidade?), é relevante considerar esse processo de aceleração quando se observa as introduções das canções brasileiras em suas respectivas épocas. Percebe-se que no decorrer do tempo tem havido nas gravações, em sua maioria, um encurtamento das introduções. Fato esse pode ser visto comparando duas gravações de tempos distintos: as canções *Eu Sonhei Que Tu Estavas Tão Linda*, composição de Lamartine Babo (1904-1963) e Francisco Mattoso (1913-1941), registrada na voz de Francisco Alves (1898 – 1952) ou *Chico Viola*, como ficou conhecido o artista, e *Meu Coco*, composição de Caetano Veloso, registrada pelo cantor no ano de 2021 no disco homônimo. A introdução da canção cantada por Francisco Alves tem aproximadamente um minuto e vinte segundos, e a de *Meu Coco*, de Caetano Veloso, tem apenas dois segundos. Assunto de uma discussão posterior, questiona-se: a pressa de chegar, instituída pela modernidade, estaria também implicada na redução do tempo das introduções das canções?

particularidades, ao cultivo da tradição e ao convívio e relação de elementos da tradição com elementos da modernidade e elementos “globais”. O autor também observa que no espaço de produções culturais latino-americanas, o cultivo da tradição, da forma como se apresenta, tem a ver com as diferenças do desenvolvimento do capitalismo local, sobretudo no referente às condições econômicas, tecnológicas e midiáticas apresentadas, que condicionam um constante “entrar e sair da modernidade”. No decorrer deste artigo se verá que, onde há mais desigualdades, maior será o cultivo da tradição. A condição peculiar latino-americana de investir no cultivo da tradição em suas práticas culturais, afirmado-a de forma constante, também aponta para uma circunstância que não deixa de evidenciar lutas de representações, circunstâncias essas que estão relacionadas aos “poderes oblíquos” que se revelam em situações nas quais se negocia e se entra em conflito com a diferença (CANCLINI, 2011).

Neste artigo acredita-se que os diálogos estabelecidos por esses “poderes oblíquos”, revelados nessas situações, são de conflito e não de entendimento, e determinam a maior diversidade das práticas culturais latino-americanas.

Em tanto enxerga-se uma postura de enfrentamento, uma proposta intercultural, uma interculturalidade. Quase sinônimo de decolonialidade, a interculturalidade quando assim percebida é crítica, pois se deixa interpelar pelos sentidos das ações e pelos significados constituídos naquele contexto do outro (PIMENTEL DA SILVA, 2017), difere de uma interculturalidade de corte funcional e contraria outros termos como o multiculturalismo. Catherine Walsh (2009), apresentando o conceito, pontua que a partir da perspectiva da “colonialidade”, para a compreensão da complexa conjuntura cultural do cenário atual, é preciso considerar de forma mais específica, “a operação do multiculturalismo neoliberal e uma interculturalidade de corte funcional como dispositivos de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial” (WALSH, 2009, p. 13). A autora ainda afirma, com Zizek (1998), que

No capitalismo global da atualidade, opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de forma integracionista. (ZIZEK, 1998, *apud* WALSH, 2009, p. 16).

Com o discorrido, ao se falar de tradição, chama a atenção a composição étnica latino-americana e brasileira, que não pode ser facilmente resumida pela interação de europeus com indígenas e africanos, como propõe alguns teóricos que abordam o assunto e deixam transparecer que houve e há uma convivência afetiva das diferenças. A propósito, sabe-se que no Brasil, no início da colonização, existiam aproximadamente 1300 povos, cada um com sua língua, conhecimentos e diferentes maneiras de estar e ler o mundo. Ainda mais,

estima-se que das costas da África para a Bahia, entre 1550 e 1850, foram trazidos cerca de 1.200.000 africanos, dos quais 350.000 provinham do hemisfério sul, Congo e Angola e 850.000 do hemisfério norte, golfos do Benim e de Biafra (TINHORÃO, 1999 *apud* CORTE REAL, 2006, p. 41). Diante do cenário apresentado, de colonização e escravização, pois um prescinde do outro, ressalta-se o porquê de ser impossível falar de “trocas”, “diálogos” e “convivências afetivas”. Houve, há e haverá conflitos! Dos europeus colonizadores tem-se conhecimento, até mesmo porque as práticas culturais dominantes intentam e tendem em prevalecer, mas quanto aos indígenas e africanos que foram descritos, questiona-se: quais? Onde estão as suas práticas culturais que se sabe que, para continuarem a existir, tiveram que se mostrar insubmissas frente à tentativa de apagamento?

A escuta e a análise das canções tropicalistas revelam que em sua diversidade a tradição que predomina é a de origem africana (capoeira, baião, banda de pífanos de caruaru, entre outras). Isso possivelmente decorre da tentativa de apagamento do histórico de escravização brasileira, pois havendo maior tentativa de esquecimento, maior será a insistência em existir, portanto, maior força de resistência será manifesta, nesse caso, pela tradição. Visando uma homogeneização ou pacificação, que novamente se traduz por tentativa de apagamento, também maior será a apropriação e/ou forjar da tradição pelas classes dominantes em benefício próprio. A pretensa “uniformidade” étnica nacional em forma de “um só povo”, brasileiro, atesta isso e esconde uma estratificação que, além do distanciamento racial, aponta para o distanciamento social (RIBEIRO, 2015). Torna-se até redundante então falar do encontro da tradição com a modernidade pois, para existir a tradição, tem que haver a modernidade, e não existe **colonialidade** sem modernidade e vice-versa.

Desse modo, cercada de conflitos silenciosos e silenciados (tradição negra), percebe-se o porquê da intraduzibilidade da canção tropicalista. Nem toda prática cultural latino-americana é e será facilmente traduzida. Naves (2010), ao retratar o movimento Tropicália e sua canção observa que “é impossível entender a canção tropicalista somente a partir dos seus elementos poético-musicais” (NAVES, 2010, p. 97).

Conforme ressaltado pelo docente da disciplina, Dr. Elias Nazareno, em aula, com Walter Mignolo pode-se afirmar que só consegue entender a interculturalidade – mais que um conceito, uma postura - quem vive a partir da fenda colonial. Para tanto é preciso saber falar a “linguagem da fresta” (ARAÚJO, 2013), onde “tudo aquilo que o malandro pronuncia, e o otário silencia, toda festa que se dá ou não se dá, passa pela fresta da cesta e resta a vida” (CAETANO VELOSO). Catherine Walsh (2017), contrapondo outros modos de pensar e atuar ao dominante, reconhece ainda que é nas rachaduras do chão e em seus arredores que nascem, crescem e moram as pequenas esperanças. Desses locais outros, periféricos, rebeldes, desafiadores, não convencionais, que não deviam existir, que insistem em desafiar o **concreto**, surge a vida, que neles passa a habitar e de lá a se posicionar politicamente, eticamente, epistemicamente e estrategicamente. “En las fisuras

de abajo (...), se construyen y caminan formas de estar-hacer-ser-sentir-pensar-saber-vivir muy otras”, diz Walsh (WALSH, 2017, p. 31). Assim, pensa-se: as práticas culturais latino-americanas e brasileiras, tal como apresentadas ao mundo ocidental, são fantásticas? Mágicas? Ou apenas refletem **realidades**?

2 | AMÉRICA LATINA E BRASIL: REALISMO MÁGICO, FANTÁSTICO OU REALIDADE?

Como visto no tópico anterior, as práticas culturais latino-americanas são pautadas por uma diversidade decorrente do cultivo acentuado da tradição, o que leva por vezes a serem denominadas de exóticas, fantásticas ou mágicas. O escritor Gabriel García Márquez (1927-2014) reagia ao conceito em suas entrevistas dizendo que “é só realismo. A realidade que é mágica. Não invento nada. Não há uma linha nos meus livros que não seja realidade. Não tenho imaginação”.

Reflete-se neste artigo que a América Latina é triste. O Brasil é triste. Nossa história é triste. A escuta das canções brasileiras leva a crer nisso. As histórias de amor quando nelas relatadas são de amores que não deram certo, diferente das letras das canções americanas, que descrevem amores concluídos. As canções de carnaval, festa dionisíaca que celebra a alegria, por sua vez têm também por temática histórias não alegres². Com Oswald de Andrade pode-se então afirmar, partindo dessa observação, que o Brasil é triste, pois “a alegria é a prova dos nove”. Decorre que “somos mulatos, híbridos e mamelucos, e muito mais cafuzos do que tudo mais, o português é um negro dentre as euro línguas, superaremos câimbras, furúnculos, ínguas” (CAETANO VELOSO, 2021). Somos?

Se pensarmos com Quijano (2005) que a ideia de raça, “em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América”, que “talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados” e “produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras” (QUIJANO, 2005, p. 117), sim. Aliás, somos *barroco*! A América Latina é barroca, angular em suas diferenças trágicas. Somos díspares, *barroco* composto de gentes ibéricas, conquistadores outrora conquistados, negros e indígenas escravizados. No mundo moderno colonizador, as nações tidas como “germinalis”, tal como foi Roma no passado, foram os Iberos, Ingleses e os Russos (RIBEIRO, 2015). Somos herança colonial dos primeiros que, antes sujeitos ao poderio milenar Árabe, trataram em um primeiro momento de se livrar dessa ocupação, expulsando também de seu território o contingente judeu. Em um segundo movimento, se expandiram pelos mares, lançando-se em guerras de conquistas sobre povos da África, Ásia e principalmente das Américas. A causa primeira dessa expansão ultramarina, segundo Ribeiro (2015), foi a precoce unificação nacional de

2 Interessante discussão apresentada no programa Roda Viva da TV Cultura exibido em 20 de dezembro de 2021, cujo entrevistado foi o cantor e compositor Caetano Veloso.

Portugal e Espanha, amparada por toda uma revolução tecnológica³, que lhes deu acesso ao mundo inteiro. Assim, “libertos da ocupação sarracena, dirimidos dos poderios locais da nobreza feudal, os iberos emergiram em cada área um Estado nacional” (RIBEIRO, 2015, p. 52).

Essas gentes ibéricas não reconheceram nos indígenas, povos nativos, outro direito a não ser o de se multiplicarem em braços postos a seus serviços, o que também mais tarde se estenderá aos negros escravizados. Diferente dos ingleses, de tolerância soberba e orgulhosa “dos que se sabem diferentes e assim querem permanecer”, os iberos manifestaram uma “tolerância opressiva, de quem quer conviver reinando sobre os corpos e as almas dos cativos, índios e pretos, que só podem conceber como os que deverão ser, amanhã, seus equivalentes, porque toda a diferença lhe é intolerável” (RIBEIRO, 2015, p. 54). Foi nesse processo colonizador que se constituiu o povo latino-americano. Pergunta-se então: de que forma se aproxima ou distancia a colonização brasileira dos outros processos de colonização da América Latina?

“O português é um negro dentre as euro línguas”, canta Caetano Veloso na canção Meu Coco. O Brasil é o único país da América Latina a ter o português como língua oficial, o que já o difere de outros países colonizados, nos quais vigora o espanhol. Bosi (1992) critica alguns autores como Sergio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, e suas respectivas obras, Raízes do Brasil, Casa-grande & Senzala e Sobrados e Mucambos, que de forma complacente leem a História da colonização brasileira a partir de determinantes psicológicos, legando à forma de colonização realizada pelos portugueses uma herança de traços típicos que se “tornaram brasileiros” tais como

O individualismo, qualificado como *exaltação extrema da personalidade*, o espírito aventureiro (daí a ética da aventura oposta à ética do trabalho), o *nossa natural inquieto e desordenado*, a cordialidade, o sentimentalismo sensual, que se exerce sem peias no que Gilberto Freyre classifica de patriarcalismo polígamo, a plasticidade social, a versatilidade, a tendência à mestiçagem (que já viria dos cruzamentos com mouros) intensificada pela carência de orgulho racial, atributo que comparece nas caracterizações de ambos os estudiosos (BOSI, 1992, p. 27).

Ocorre que ambos os autores citados por Bosi (1992), olhando o Brasil da *casa-grande*, e não da *senzala*, não buscaram entender o outro; não se ativeram em buscar compreender os sentidos que as ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais (FLEURY, 2003 *apud* PIMENTEL DA SILVA, 2017).

Assim, a ideia de formação de um povo nação brasileiro, unido e pacífico, é confrontada. Enquanto na Europa houve estruturação de classes opostas, conjugadas à necessidade de sobrevivência e progresso, no Brasil o que se presenciou foi o trabalho escravo atendendo a propósitos mercantis alheios a ele, recrutado por processos violentos

3 Cabe lembrar que a revolução tecnológica-mercantil foi gerada primeiramente no mundo árabe e no mundo oriental, sendo posteriormente acolhida pelos portugueses e espanhóis.

de ordenação e repressão.

Portanto, a formação colonial brasileira pode ser em um instante resumida em tráfico e senzala, monopólio e monocultura. Pode-se dizer que esteve vinculada:

Economicamente, aos interesses dos mercadores de escravos, de açúcar, de ouro; politicamente, ao absolutismo reinol e ao mandonismo rural, que engendrou um estilo de convivência patriarcal e estamental entre os poderosos, escravista ou dependente entre os subalternos (BOSI, 1992, p. 25).

Ao molde liberal-escravista⁴, às avessas, comum também ao Sul algodoeiro e Antilhas canavieiras, de sangue e suor cativo e não espoliação do *proletariado*, foi formatado o processo de colonização brasileira. Ou seja, um processo colonizador que açãoou ou reinventou regimes arcaicos de trabalho – extermínio e escravidão – nas áreas de maior interesse econômico. Cabe destacar que a cultura popular, que pode ser traduzida como formas de existência outras que não a dominante, desde esse processo passa a ser constantemente reelaborada em negociações de conflito; subsistindo, enfrentando, sendo forjada ou apropriada. Nesse aspecto é revelada a canção popular brasileira. Sendo a canção uma prática oral, reproduzida comumente de forma oral, repetida nos bares, concertos e ambientes familiares e informais, facilmente guardada na memória⁵, pode-se afirmar com Napolitano (2007) que a música popular é um repertório de memória coletiva, e também “depositária da cultura popular oral”. Em seu caráter de oralidade, cabe relacioná-la ao que propõe Michael Pollak (1989), que diz que:

ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso a memória nacional (POLLAK, 1989, p.4).

Pollack (1989) ainda afirma que a “memória coletiva subterrânea” é zelosa em guardar suas lembranças em estruturas de comunicação informal. A propósito, “a arte que vive sob o limiar da escrita parece sobreviver *fora da História* ou, pelo menos, fora do ritmo da história ideológica da Europa Ocidental que, por sua vez, reflete com nitidez na vida mental das classes dominantes da Colônia” (BOSI, 1992, p.57).

No apresentado percebe-se que o termo popular se mistura ao conceito de tradição. É mais fácil entendê-los relacionando-os ao substrato sobrevivente, reagente, insurgente, recorrente, que insiste. Ainda na colonização instaurou-se um problema, que é o de “cruzamento de culturas”, conforme Bosi (1992) o denomina, ou “poderes oblíquos”, de acordo com Canclini (2011). O primeiro fala de “formas simbólicas de fronteiras” e o segundo apresenta as “situações nas quais se negocia”. Culto e popular, tradição e

4 Ainda que, conforme sintetiza de forma cortante Eric Hobsbaw (1986), “o liberalismo e a democracia pareciam mais adversários que aliados; o tríplice slogan da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – expressava melhor uma contradição que uma combinação (HOBBSBAWN, 1986 *apud* BOSI, 1992, p. 204).

5 Afinal, não é comum notar pessoas lendo a letra de uma canção ao cantá-la ou mesmo escrevendo a letra com fins de registro na memória. É essa a referência oral apontada neste trabalho.

modernidade, colonizador e colonizado. Marilene Chauí (1986) coloca que no Brasil, o popular é encarado “ora como ignorância, ora como saber autêntico, ora como atraso, ora como fonte de emancipação” Cabe então, considerá-lo “ambíguo, tecido de ignorância e saber, de atraso e desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar” (CHAUÍ, 1986, p. 123). O interessante é saber que os “traços, linhas, cores, **pontos de dança, ritmos, frases melódicas, ecos, versos inteiros ou estribilhos**, motivos de abertura, de gancho e de fecho voltam, de fato, na maioria das criações populares” (BOSI, 1992, p. 52, grifo meu), o que comprova que o popular e/ou a tradição em sua recorrência, insistem em não se deixar apagar!

Estando mais presentes na música popular brasileira os substratos negros que os indígenas, questiona-se: porquê?

Na tentativa violenta de constituir a nação, firmou-se um pensamento de que o indígena não mais existia. Quanto ao negro, foi ignorado. Havendo a necessidade de apagamento da situação escravocrata, os negros no Brasil ficaram invisíveis. Quando o Estado brasileiro, na pessoa do monarca D. Pedro II, após a delimitação do território, foi organizar a nação, pensou-a “branca, ocidental e cristalina”⁶ (NAZARENO, 2008, p. 177). Após mais ou menos trezentos e cinquenta anos de escravidão, caberiam no processo de branqueamento da sociedade os indígenas, mas não os negros! “Em realidad, los negros no fueron olvidados, pues para olvidarse hay que pensarlo primero; los negros fueron borrados de la historia como si jamás hubieran existido. La esclavitud fuera una macula que tendría que ser quitada de la historia de Brasil” (NAZARENO, 2008, p. 177).

Por outro lado, cabe ressaltar que foi a invisibilidade dos afro-brasileiros que lhes garantiu a existência e fez com que a sua cultura permanecesse viva. No exílio social, esquecidos, a sua forma de ler o mundo, através de suas danças, músicas, comidas, sexualidade, epistemes, não foi apagada. O mesmo não ocorreu com os indígenas, que tiveram uma atenção “desastrosa”, por parte do Estado (NAZARENO, 2008).

Assim tem-se nítida a resposta da questão levantada, que é a da recorrência da tradição africana na música popular brasileira.

Quando de sua visita à cidade de Salvador, em 1850, o escocês Alexander Marjoribanks observou que os negros escravizados estavam sempre cantando. Deixou em registro que “os escravos parecem a raça mais feliz que se pode imaginar” (GRANATO, 2021, p. 42). Esqueceu ele de que

O labor simbólico de uma sociedade pode revelar o negativo do trabalho forçado e procura de formas novas e mais livres de existência. Os ritos populares, a música (...) produzidos nos tempos coloniais nos dão signos ou acenos dessa condição anelada. Em algumas manifestações é possível não só reconhecer o lastro do passado como entrever as esperanças do futuro que agem por entre os anéis de uma cadeia cerrada (BOSI, 1992, p. 30).

6 O autor citado comenta que D. Pedro II, com o objetivo de conferir uma ideia de nação, criou os Institutos Históricos e Geográficos do Brasil em cada uma das regiões do país. Dessa forma, as regiões teriam condições de oferecer informações sobre os seus diversos aspectos de vida (NAZARENO, 2008).

Esqueceu ele de que aquilo se tornaria um dia o gênero samba!

3 | EU TÔ TE EXPLICANDO PRA TE CONFUNDIR, EU TÔ TE CONFUNDINDO PRA TE ESCLARECER: TROPICÁLIA, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E TRADIÇÃO

Quando se conceitua o movimento Tropicália ou Tropicalismo, fala-se em um movimento cultural brasileiro amplo, que junto a outras manifestações artísticas, buscou pensar o Brasil através da canção popular. Ocorrido no cenário artístico brasileiro da década de 1960, com o lançamento de um disco-manifesto em 1968 - *Tropicália ou Panis et Circensis* -, o movimento Tropicália esteve diretamente relacionado ao momento histórico dos anos finais da década de 1960; um período de acirramentos políticos, por conta da ditadura civil-militar⁷, e fortes ebulições culturais (PAIANO, 1996). Sendo a canção uma das forças motrizes dos debates, os músicos participantes do movimento criticaram a arte e a cultura brasileiras do período, e estabeleceram diálogos com as linguagens verbais, cênicas e visuais (NAVES, 2001). Além de músicos e grupos populares como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé e Os Mutantes, participaram também do movimento poetas (Torquato Neto e Capinam), músicos de formação erudita (Rogério Duprat e Júlio Medaglia) e artistas plásticos (Rogério Duarte). Sendo assim, cabe ressaltar o caráter aglutinador do movimento, ou seja, de absorção de vários e diversos elementos culturais, de diferentes épocas, refletido na diversidade sonoro-musical acentuada das canções, diversidade essa pautada no experimentalismo, nos quais gêneros e estilos diferentes convergem entre si.

Gilberto Gil, em entrevista ao documentário brasileiro *Uma noite em 67*, produção de Renato Terra e Ricardo Calil, discorrendo acerca da diversidade sonora da canção tropicalista, afirma:

(...) fazer os cultivares híbridos, misturar as coisas para dar plantas novas, misturar laranja com mamão, o abacateiro que amanhecerá tomate e anoitecerá mamão que eu vim a fazer no Refazenda, essa ideia de Refazenda já estava ali naquilo tudo, era os Beatles e Luís Gonzaga, era os Rolling Stones e Jorge Bem Jor, era a banda de pífaros de Caruaru e o Jefferson Airplane (GIL, 2010).

Mas chama a atenção, quanto ao caráter estilístico da canção tropicalista, a forma na qual a sua diversidade foi pensada. Sua pluralidade intencional, ao promover o diálogo entre os diferentes - gêneros, estilos, tradição, modernidade -, reconhece-os tal como são em seus contextos, sem hierarquizá-los nem dicotomizá-los, e revela um processo

7 Salta aos olhos que o cenário político no qual a Tropicália está inserida; um cenário de ditadura civil-militar, consolidada com um golpe de Estado instaurado em 1964, possui semelhança com outros contextos políticos, também de ditaduras, que se espalharam pela América Latina na segunda metade do século XX. Cita-se no mesmo período ou próximo a ele como exemplos, o Paraguai, em ditadura desde 1954, instaurada pelo general Alfredo Stroessner, a Bolívia, Peru e Argentina, na década de 1960, o Chile e o Uruguai, na década de 1970. Ribeiro (2015) aponta que as ditaduras na América Latina são “as classes dominantes se precavendo de insurreições”. São de fato “revoluções preventivas” (RIBEIRO, 2015, p. 21).

contrário àquele no qual vinha sendo formatada a canção popular brasileira⁸. A proposta do movimento Tropicália foi a de rescindir com uma pretensa coerência interna de um discurso nacional-popular. Mesmo reconhecida como representante da canção oficial, canonizada como a legítima música popular brasileira, sua proposta veio diferir daquilo que vinha sendo institucionalizado. Era outra: a de desnudar o discurso nacional-popular como um elemento ideológico e estético, entre outros. A propósito,

Na visão de Caetano e outros críticos, ao ser submetida ao mercado, esta cultura política deixava de funcionar como uma ideologia emancipadora para se transformar numa ideologia conservadora que, ao ser consumida, **ajudava a mascarar as contradições internas das categorias tomadas como absolutas: a “nação” e o “povo”, para ele categorias cerceadoras da liberdade de criação e mistificadoras da crítica cultural** (NAPOLITANO, 2007, p. 132, grifo meu).

Entende-se, portanto, que a tradição como vista no tópico anterior, como resistência, a partir de “negociações”, aqui compreendida em mais conflitos que entendimentos, pode ser também apropriada na constituição de uma outra tradição, essa forjada, canonizada, servida ao gosto da classe média e/ou elite. Nesse aspecto, de caráter educativo, de pensar e instituir um modo de ser e até mesmo impô-lo através de uma prática cultural – a canção popular –, se revela um processo de imposição. Assim, gêneros de origem africana como o samba, mesmo “sem saber” a que se serviriam, ainda como frutos de resistência, foram utilizados para forjar a construção de uma música popular brasileira.

Interessante ainda é pensar, nesse sentido, que nessa última tradição, forjada e criada, se reconhece uma interculturalidade de corte funcional e não crítica (PIMENTEL DA SILVA, 2017). Representando um discurso oficial, o diálogo proposto serve apenas como estratégia para dar continuidade ao que se instituiu como hegemonic. Como se verá na conclusão deste artigo, a Tropicália, mesmo buscando pensar o Brasil pela canção popular, contrapôs esse projeto de canção, trazendo o distante, “exótico”, diferente, para perto, reconhecendo-o não mais apenas como material a ser utilizado.

4 | CONCLUSÃO

Assim, a proposta estilística da Tropicália, como uma postura, condiz a uma proposta de interculturalidade crítica. O cantor Belchior, participando em 1974 do programa MPB Especial, da TV Cultura, fala da importância do movimento Tropicália “em deflagrar coisas”. Enfatiza a atitude dos tropicalistas de se posicionar frente à ideia de canção brasileira que vinha sendo formatada, que mais tarde viria a se firmar na sigla MPB⁹. Mostrando

8 Uma “canção oficial”, canonizada, servida ao gosto da classe média branca e/ou elite. Napolitano (2007) descreve que essa canção, sendo formatada, “não aconteceu apenas como um conjunto de eventos históricos, mas também como narrativa desses eventos, perpetuada pela memória e pela história, que os articulou e rearticulou como se fossem expressão de “tempos fortes” e “tempos fracos” da história. Expressão de síncope de ideias dando ritmo e fluidez à passagem do tempo e construindo um enredo vivo, aberto e imprevisível, sujeito a revisões ideológicas, reavaliações estéticas e novas configurações de passado e futuro” (NAPOLITANO, 2007, p. 7).

9 Acrescenta-se com Napolitano (2007), que a MPB pode ser melhor definida como uma “instituição sociocultural,

preferência pela nomenclatura Tropicália e não Tropicalismo, que segundo o cantor melhor se relaciona à proposta do movimento, que era a de refletir “toda a loucura colorida dos trópicos, dos tristes trópicos”, Belchior destaca que todos os cantores nordestinos do interior do Ceará de seu grupo – Roger, Augusto, Ednardo, entre outros - , tinham em comum com a Tropicália a consciência certa de que a província, neste caso, o Nordeste, necessitava de outra espécie de cultura, “uma cultura que *desprovincializasse*, uma cultura que abrisse mais, e que se desvinculasse da tradição”. Ainda de acordo com Belchior, os tropicalistas e os artistas nordestinos compreendiam a arte “como uma coisa que não pode obedecer a nenhum cânone, nem que seja de beleza mesmo”. Ou seja, a tradição não era mais reconhecida como material exótico, mas algo de igual valor a The Beatles, Rolling Stones, Jefferson Airplane. A ruptura com o cânone estabelecido como música popular brasileira foi tamanha que desde então os movimentos musicais cessaram. A interculturalidade também está refletida quando se pensa que a tradição relacionada à Tropicália é em sua maioria de origem africana (capoeira, baião, samba, banda de pífanos de caruaru, entre outras). Seria intencional, da parte dos tropicalistas, cultivar essa tradição? Ou estaria sua presença marcante, já como forma de substrato, reagente, resistência, relacionada ao local no qual a Tropicália foi concebida, a Bahia?! Cabe lembrar que os negros foram esquecidos na constituição do país; Salvador, capital da Bahia, é a cidade fora do continente africano com o maior contingente de negros do mundo; e os tropicalistas Gilberto Gil e Caetano Veloso, deflagradores do movimento, são baianos.

Fato é que, após o desbunde tropicalista, não se teve mais no país, formatado ao gosto da classe média, branca, algum movimento musical. É curioso quando se nota que as bibliografias, ao discorrerem sobre a música popular brasileira, não excluindo delas dissertações e teses, em sua maioria pautam os gêneros por uma ordem cronológica na qual vêm em sequência o samba, a bossa-nova, a Tropicália e a MPB. Da MPB em diante não se diz nada e não há prosseguimento; os grandes “momentos” musicais cessaram! Gêneros musicais só aqueles de “periferia” (em relação a que?), tais como o Funk, Pisadinha, etc. Não é de surpreender quando, de forma contumaz, se escuta da classe média intelectualizada do Brasil a frase: “não se faz mais músicas como antigamente!”

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco. Eu sonhei que tu estavas tão linda – Francisco Alves – W/Translation. Youtube, 22 ago. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mO2GB_vTf2I&list=RDEM_hCC5EIYC8GToKtDUAJ6zA&index=1>. Acesso em: 01 de jan. 2022.

ARAÚJO, Paulo Cesar de. *Eu Não Sou Cachorro Não: música popular cafona e ditadura militar*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernity Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

depositária de uma tradição e de um conjunto de cânones estéticos e valores ideológicos”. (NAPOLITANO, 2007, p.6).

BEATLES, The. *The Beatles – Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band (Full Album)*. Youtube, 8 dez. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL3PhWT10BW3VDM_5IcVodrdUpVlhU8f7Z->. Acesso em 13 jan. 2022.

BELCHIOR, Antônio Carlos Gomes. *Belchior – MPB Especial (02/10/1974)*. Youtube, 05 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=94-rOEVnyDg>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CORTE REAL, Márcio Penna. *As Musicalidades das Rodas de Capoeira (s): diálogos interculturais, campo e atuação de educadores*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2006.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOYS, The Beach. The Beach Boys – Pet Sounds (Full Album) 1966. Youtube, 7 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mh_yhTyaе08>. Acesso em 12 jan. 2022.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e sair da Modernidade*. 4^a Ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2011.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1986.

CRISTINA, Tereza et al. *Tereza Cristina, Caetano Veloso – Festa Imodesta (Ao Vivo)*. Youtube, 06 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0v6akyE6Uxs>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

DUNCAN, Zelia. “*A alegria é a prova dos nove*”. Piauí, SP, 15 de jun. de 2011. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/a-alegria-e-a-prova-dos-nove/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

GABRIEL García Márquez revelou para o mundo o realismo fantástico. Bom dia Brasil. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/04/gabriel-garcia-marquez-revelou-para-o-mundo-o-realismo-fantastico.html>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GIL, Gilberto et al. *Tropicália ou Panis et Circencis*. Youtube, 16 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PL1n9WCjA7Kz6S5hnYGHfx5sVuLFGuaT3C>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GIL, Gilberto. In: TERRA, Renato e CALIL, Ricardo, diretores. *Uma Noite em 67*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_pethu9seDU>. Acesso em: 01 jan. 2022.

GRANATO, Fernando. *Bahia de Todos os Negros: as rebeliões escravas do século XIX*. 1. Ed. Rio de Janeiro: História Real, 2021.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 24^a Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

NAVES, Santuza Cambraia. *Da Bossa Nova à Tropicália*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____ . *Canção Popular no Brasil: a canção crítica*. RJ: Civilização Brasileira, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. *A Síncope das Ideias: a questão da tradição na música popular brasileira*. 1^a Ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

NAZARENO, Elias. *El Bilingüismo em la Construcción de la Nación Brasileña*. In: Alternativas em Educación Intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe. Fidel Molina (ed.). Centre de Cooperació International de la Universitat de Lleida. Lleida: deParís edicions, 2008.

PAIANO, Enor. *Tropicalismo: Bananas ao Vento no Coração do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1996.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *A Pedagogia da Retomada: decolonização de saberes*. Articulando e Construindo Saberes, v. 2, nº 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/racs.v2i1.49013>. Acesso em: 21 de set. 2021.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. In: Estudos históricos: Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005. Pp. 227-278.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3^a Ed. São Paulo: Globa, 2015.

VARGAS, Herom. *Hibridismos Musicais de Chico Science e Nação Zumbi*. 1^a Ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

VELOSO, Caetano. Caetano Veloso – *GilGal (Visualiser)*. Youtube, 9 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8dqgVygfxl8>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

_____ . Roda Viva | Caetano Veloso | 20/12/2021. Youtube, 20 dez. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=onKg_-7rCQ0>. Acesso em: 20 dez. 2021.

_____ . Caetano Veloso – *Meu Coco (Visualiser)*. Youtube, 31 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ITV5Wog_jAc>. Acesso em 13 jan. 2021.

WALSH, Cahterine. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-surgir e re-viver*. In: Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. RJ: Viveiros de Castro Editoras Ltda, 2009.

_____ . *Pedagogías decoloniales: Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*. In WALSH, Catherine. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial, 2017.

CAPÍTULO 5

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO CRIATIVO DO CANTOR NA INTERPRETAÇÃO VOCAL

Data de aceite: 02/01/2023

Lucila Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RESUMO: Discutiremos aspectos específicos no trabalho do cantor na criação da interpretação: o *Ato Comunicativo*, a *Experimentação* e a *Relação Artista e Matéria* (Salles, 2010). Buscamos elucidar este assunto ainda alheio a outros que não os cantores, contribuindo com a bibliografia da área. Traremos ao diálogo recursos da *Crítica de Processos* de C. Salles e da teoria da *Percepção Ecológica* de J. Gibson, em reflexões sobre entrevistas com cantores, realizadas em nosso doutorado em Comunicação e Semiótica na PUC-SP. Foram desveladas conexões das redes de criação da interpretação dos entrevistados, interrelacionando seus níveis macro e micro.

PALAVRAS-CHAVE: Canto. Criação. Processos.

REFLECTIONS ON THE SINGER'S CREATIVE WORK IN VOCAL INTERPRETATION

ABSTRACT: We will discuss specific aspects of the singer's work in the creation of interpretation: the *Communicative Act*, *Experimentation* and the *Artist and Matter Relationship* (Salles, 2010). We seek to elucidate this issue that is still alien to others than singers, contributing to the bibliography in the area. We will bring to the dialogue resources from C. Salles' *Critique of Processes* and from J. Gibson's *Ecological Perception* theory, in reflections on interviews with singers, carried out in our PhD in Communication and Semiotics at PUC-SP. Connections of the networks creating the interpretation of the interviewees were unveiled, interrelating their macro and micro levels.

KEYWORDS. Singing. Creation. Processes.

1 | INTRODUÇÃO

Os processos de criação da interpretação realizados por cantores se encontram ainda em ostracismo. O trabalho criativo de compositores possui

ampla bibliografia mas o de cantores, ainda não. Muitos dos estudos musicológicos sobre a interpretação vocal são realizados abordando gravações fonográficas, quando se pode apontar o que é realizado. Mas com este tipo de abordagem não é possível saber, por exemplo, os porquês das decisões poéticas tomadas pelos cantores, que os levaram a cantar de um modo tal e não de outro. Por isto optamos por ouvir diretamente deles informações acerca de suas decisões. Assim, foram entrevistados cantores em nosso doutorado, que desvelaram aspectos de seus processos de criação interpretativa.

Em nosso mestrado investigamos o fenômeno complexo da criação em Canto. O foco era o âmbito da música contemporânea de indeterminação, onde a experiência criativa possui um espaço evidente na proposta feita ao cantor: que crie, parcial ou completamente, parâmetros musicais da peça, explicitando concretamente seu papel inventivo. Isto facilitou nossa primeira aproximação investigativa.

Na retomada do tema no doutorado, foi importante abordar outro estilo musical onde os parâmetros musicais não evidenciassem o reconhecimento da criação interpretativa, tal como na dissertação. Assim, poderíamos invocar a criação com maior complexidade. Para tanto, escolhemos investigar a interpretação de uma canção tonal, a *Canção de Amor* de Villa-Lobos, sobre a qual entrevistamos cinco cantores atuantes no cenário musical brasileiro e no exterior: Adelia Issa, Rosana Lamosa, Ruth Staerke, Fernando Portari e Licio Bruno.

Nesta canção o cantor atua junto a parâmetros musicais mais fixos. Não há propostas para elaborar elementos da linha melódica. Eles já estão grafados na partitura. Tal opção deslocou o foco de análise da criação interpretativa. Passamos da improvisação musical na música de indeterminação a outras relações processuais. Para discuti-las, nos apoiamos na *Crítica de Processos* de Cecília Salles sobre aspectos da criação. Abordamos aqui três recursos da *Crítica de Processos*: a *Relação Artista e Matéria*, o *Ato Comunicativo* e a *Experimentação*. Trazemos também os conceitos de *affordance* e *pick-up* da teoria da *Percepção Ecológica* de J. Gibson, para discutir aspectos do trânsito relacional entre cantor, partitura e compositor. Todos estes conceitos são abordados nos seus aspectos relacionais, enfatizando a mutualidade como reciprocidade criativa.

2 | REFERENCIAIS TEÓRICOS E CRIAÇÃO VOCAL

Os processos de criação da interpretação vocal são aqui compreendidos com base na *Crítica de Processos* de Salles. São processos desenvolvidos em redes de conexões que envolvem: 1) filtros de percepção: sensação, memória, imaginação; 2) aspectos somáticos; 3) emoções e sentimentos; 4) aspectos lógicos: dedução, indução, abdução; 5) aspectos não lineares, falíveis, mas com tendências (algumas do projeto poético do artista) abertas ao acaso; 6) novas ideias em transcrições (traduções criativas).

A criação vocal é aqui discutida “[...] sob o ponto de vista teórico, como processos

em rede: um percurso contínuo de interconexões instáveis, gerando interações, cuja variabilidade obedece a alguns princípios direcionadores” (SALLES, 2010, p. 17)

Nas redes da criação processual dos cantores, podemos verificar tendências de criação como interligadas aos seus projetos poéticos, os quais interagem como princípios direcionadores em “simultaneidade de ações, ausência de hierarquia, não linearidade e intenso estabelecimento de nexos.” (SALLES, 2006, p. 17).

São recursos da *Crítica de Processos a Relação artista e matéria, Ato comunicativo e Experimentação*. A **Relação artista e matéria** compreende um relacionamento tensivo entre eles. Aí se estabelecem as suas potencialidades, ocorrendo uma mútua incitação. Tal influência recíproca os faz se conhecer, se reinventar e ampliar significados, tornando cada vez mais real o projeto criativo do artista. Trazemos esse tópico para investigar como um dos cantores lidou com alguns dos elementos musicais da partitura, como se dá a relação de uma das cantoras com as palavras presentes na partitura e como a questão da fiscalidade foi trazida nas entrevistas.

O **Ato comunicativo** relaciona o projeto poético do artista com as complexidades das redes culturais e sociais onde ele está imerso. Diálogos inter e intrapessoais também estabelecem comunicações que participam da rede de criação. Eles são diálogos do artista consigo mesmo, com a obra durante seu processo de criação, com o público futuro e com a crítica. O diálogo ficcional do cantor com o compositor e dele consigo mesmo envolve emoção, sentimento, consciente e inconsciente.

Ao buscar potência poética em seu trabalho, o cantor, imerso em um processo de causação final e considerando seu propósito como um desejo operativo, orienta suas ações em um campo de **Experimentação**. Tais experimentações se colocam no terreno das hipóteses e inúmeras opções e seleções que poderão compor sua interpretação. No próximo tópico, veremos algumas indicações específicas, não usuais, de correlações do baixo-barítono Licio Bruno acerca da pesquisa entre elementos musicais e a poesia da *Canção de Amor*. Outro campo de criação e experimentação de possibilidades interpretativas, a virtualidade, se alçou como espaço criativo e experimental pelo tenor Fernando Portari. Já a soprano Rosana Lamosa trouxe o momento de encontro com o público, a *performance*, como outro campo experimental.

Ainda como referencial teórico, utilizamos os conceitos de *affordance* e *pick-up* da teoria da Percepção Ecológica de James Gibson. Um *affordance* se refere a uma instância relacional contemplada em sua teoria de percepção ecológica, envolvendo mutualidade e significados, e diz respeito àquilo que o ambiente oferece ao animal. *Affordances* são constituídos por composições, suas propriedades, oferecidas ao percebedor. Por exemplo: uma cadeira *afford* (oferece) a possibilidade de sentar ou subir sobre ela, por se constituir de um material duro, forte, que suportaria tal peso. Ainda, se for verão e entrarmos em um local que tem uma cadeira de veludo e outra de ferro, será mais provável que optemos por sentar na de ferro, pois o veludo é quente e seria incômodo no calor. Assim, são oferecidas

informações ao percebedor que escolhe a melhor opção neste relacionamento que envolve significados e mutualidade. Para o cantor, a partitura lhe oferece uma série de *affordances* como os elementos musicais, a letra, informações cênicas. Gibson propõe que para perceber o ambiente em sua permanência, de relativa estabilidade, o percebedor deve ter, e ainda, desenvolver, a capacidade de detectar ou captar - o termo utilizado é *pick up* - as propriedades invariantes, variantes e os *affordances*. Portanto, o cantor deve desenvolver esta capacidade ao lidar com a partitura.

3 | INTERPRETAÇÃO VOCAL EM CRIAÇÃO

A partir daqui seguem reflexões com algumas análises das entrevistas que realizamos, frente aos três recursos da *Crítica de Processos* que selecionamos.

Quanto a **Relação artista e matéria**, trazemos os aspectos da investigação, fisicalidade e palavra:

a. Investigação

A prática de investigação realizada pelo baixo-barítono Licio Bruno em seu processo de criação da interpretação da *Canção de Amor*, se deu primeiramente na abordagem da partitura, matéria-prima inicial. O cantor salienta a necessidade de investigar e refletir acerca dos elementos grafados na música impressa:

Licio Bruno: ... e essa nota que ele muda, por exemplo, é um ponto que você tem que parar para perguntar, por que que toda a melodia até então, é idêntica, com a mudança de... uma nota. Porque existe uma ênfase nesse momento aí, e é justamente na ausência. (TRAGTENBERG, 2012, p. 130)

Segundo Licio, as relações entre a mudança de uma nota em um determinado momento e a palavra *ausente*, evidenciariam nós constituintes da rede de criação de significados e de sentidos expressivos para a sua interpretação da peça.

Ele assinala assim um aspecto em seu processo criativo, o perfil investigativo. Esse perfil tal como configurado, cumpre o papel, entre outros possíveis, de manifestar questionamentos concretamente a partir da identificação atenta, aguçada, de elementos específicos musicais e do texto. Estes questionamentos possibilitam, com as respostas obtidas, o estabelecimento de relações. Retomando a citação sob a ótica desta interação:

Licio Bruno: Por que que toda a melodia, até então, é idêntica, com a mudança de... de uma nota. Porque existe uma ênfase nesse momento aí, e é justamente na ausência. (TRAGTENBERG, 2012, p. 131)

4 MUITO LENTO

(Figura 1) – Início da *Canção de Amor* de Villa-Lobos, compasso 6 e 7 palavra *ausente*

O baixo-barítono acresce à já citada alteração de apenas uma nota (uma única altura na melodia), uma questão na harmonia:

Licio Bruno: olha aqui, com certeza, evidentemente mudou a harmonia nesse momento, ele foi pra outra harmonia, AUSEENTE, já mudou... a gente sabe que essa melodia entra numa outra situação harmônica. (TRAGTENBERG, 2012, p. 132)

Este outro elemento musical, a harmonia, foi localizado e acessado pelo cantor. Podemos configurar como uma “busca ativa”, tal como indica Gibson (1979) quanto a esta característica fundamental do percebedor: ele se movimenta no ambiente, ele busca ativamente as informações ali presentes. Elas não caem sobre ele, como se estivesse parado, o percebedor vai à sua procura. Este foi o comportamento desvelado pelo cantor, explicitando sua postura de interrelação ativa com os elementos presentes na partitura. Esta atitude é distinta de uma ocorrência muito comum entre estudantes de canto: a declaração de que não sabem como interpretar uma partitura. Mas o fato é que, pois, via de regra, eles não entraram em contato real com os signos ali grafados. Caso o intérprete não se oriente para tal busca, atuando com uma atitude contrária ao que Gibson indicou como *pick-up* (retirar), é possível que não entre em contato com a harmonização de modo mais profundo. Isto pode ocorrer com o cantor, fato que seria impensável para um pianista, que precisa tocar as notas que a constituem.

b. Fisicalidade

A fisicalidade, o estado corporal, foi indicado por muitos dos cantores entrevistados como um dos aspectos decisivos nos seus processos de criação interpretativos. Fernando Portari, Adelia Issa e Rosana Lamosa trouxeram perspectivas, acerca dos dias em que o organismo apresenta dificuldades. Trata-se de variações na fisicalidade do cantor, interferentes na *Relação artista e matéria*. A partir daí, a dimensão da expressividade na interpretação foi apontada de modo recorrente como elemento de transformação, de compensação expressiva.

Assim, para Portari os andamentos dados (ou *afford*) podem variar e ficar mais rápidos ou mais lentos em função do estado corporal. Para Adelia Issa, as respirações da peça podem vir a interferir no fluxo vocal, com maiores quebras, em situações que precise cantar mesmo estando com debilitação corporal. Rosana Lamosa indicou a possibilidade de uma situação atípica, como estar com poucos graves na voz quando fosse interpretar e, deste modo, não os valorizaria naquele dia.

Mas para os três cantores, a interpretação deve ser modificada em função dessas variações físicas, transformando uma dificuldade físico-vocal em um elemento de expressividade, compensando uma com a outra:

Fernando Portari: [o cantor] um dia ele está melhor no outro dia ele está pior. Interfere, num momento que você não está tão bem, ou você quer correr, ou você quer diminuir. É importante as pessoas saberem isso. O bom artista, o bom intérprete, é aquele que usa tudo isso e transforma numa coisa expressiva. (TRAGTENBERG, 2012, p. 153)

Rosana Lamosa: Aí acho o que mais influencia, claro que é o seu momento vocal, se eu estiver cantando isso aqui num dia que eu estou sem grave nenhum, eu não vou poder valorizar o grave, então eu vou ter que passar batido. Isso talvez signifique uma leitura diferente, uma interpretação diferente. (TRAGTENBERG, 2012, p. 153)

Adelia Issa: Já teve dias que eu não estava tão bem de voz, que eu estava saindo de gripe e tal. Aí, quando eu estou com o fôlego curto, eu respiro mais, quebra um pouco a frase mas, eu não deixo cair a bola eu tento fazer o possível. (TRAGTENBERG, 2012, p. 154)

c. Palavra

Se para Licio Bruno a investigação se mostrou como uma de suas práticas em seu processo criativo interpretativo, foi possível perceber a importância da “palavra” como matéria, no processo de Rosana Lamosa. Ela enunciou de modo recorrente em vários momentos da entrevista, sua valorização do aspecto comunicativo e expressivo ligado à palavra, que pode ser compreendida como um elemento de seu *projeto poético*. Tomando a matéria-prima como as “substâncias implicadas no fabrico de alguma coisa, ou seja, aquilo de que é feita a obra, que é manipulado durante o processo [...]” (SALLES, 2010, p. 48), sobressai no processo criativo de Rosana, o aspecto de valorização de uma matéria-prima: a palavra. Ela é considerada pela cantora em função do alto grau de importância que

possui na aliança que ela faz a uma finalidade maior, um propósito, que é a possibilidade de expressão de emoções:

Rosana Lamosa: E eu não me expresso só na voz – eu me expresso através da voz, mas eu estou tentando expressar uma emoção. Então eu preciso... preciso da palavra. A palavra para mim, eu acho muito importante. (TRAGTENBERG, 2012, p. 136)

Em referência ao **Ato Comunicativo** surgiram nas entrevistas os aspectos da expressão corporal, envolvimento emocional do cantor e a questão do consciente e inconsciente na criação vocal.

a. Expressão corporal

A soprano Ruth Staerke trouxe a dimensão do aspecto corporal como recurso para a expressão da peça:

Ruth Staerke: Tendo o público, então, você tem a máscara, que é uma coisa importantíssima. Você tem os olhos, o corpo, as mãos, não precisa mexer muito, mas tem uma dinâmica o corpo, tem uma expressão nele e nos olhos. Não precisa se mexer muito, mas tem uma coisa principalmente do olhar, que faz uma cena! As mãos, sem exagero... Porque você precisa passar essa emoção de alguma forma. (TRAGTENBERG, 2012, p. 154)

A soprano correlacionou em sua rede processual de criação, uma comunicação expressiva interconectando a emoção, corporalidade e comunicação com o público.

b. Envolvimento emocional do cantor

Adelia Issa apontou três situações ligadas ao *Ato comunicativo*:

Adelia Issa: [...] que não é o ideal porque eu estou interpretando, quer dizer, é uma obra que eu estou comunicando, eu estou contando uma história... (TRAGTENBERG, 2012, p. 166)

Adelia Issa: Mas essa Parte B me transmite sim, eu acho que até pela escrita, ela me transmite uma angústia. Sabe.... isso acontece em várias peças, de você se envolver ao ponto.... de sentir mesmo (TRAGTENBERG, 2012, p. 166)

Adelia Issa: Então já aconteceu de algumas vezes cantando Hugo Wolf por exemplo, é impossível você não se envolver, porque ele é muito intenso. (TRAGTENBERG, 2012, p. 166)

A primeira situação advém de sua compreensão de que está comunicando, contando uma história, o que identifica como ato de interpretação, mas trazendo um certo distanciamento emocional do que está sendo cantado. A segunda instância se refere à comunicação consigo mesma, um diálogo interno envolvendo o sujeito em condições de estar se comunicando consigo, também “fazendo música para mim”, o que faz com que, por vezes, emocione-se quando encontra textos e músicas que considera impactantes à sua sensibilidade. A terceira instância evoca várias situações em que ocorre um envolvimento emocional da cantora, o que favorece a hipótese de que a separação e junção entre emoção pessoal e da persona em uma canção, vem a ser vivenciada de modos diversos.

c. Consciente e inconsciente na criação vocal

O processo de criação interpretativo é descrito por Portari como, em parte, consciente, e se refere a um *Ato comunicativo* com ele mesmo. Ele afirma que é consciente para “montar um bloco”, “criar uma linha interpretativa”. Quando a peça vai sendo estudada, desmembrada, inferências indutivas e dedutivas vão sendo processadas e o processo se dá, segundo o tenor, cheio de *insights* diversos:

Fernando Portari: É um processo consciente, você vai desmembrando, mas ele é cheio de *insights*, que você fala: ‘ah, é isso!’ ele é consciente para te montar um bloco, para você criar uma linha interpretativa, então precisa torná-lo consciente, porém ele está sempre na margem... da dinâmica da vida, porque se ele se tornar completamente consciente ele estanca. (TRAGTENBERG, 2012, p. 146)

No que diz respeito à abdução (introdução de ideias novas, hipóteses), a imbricação tecida no tempo da criação do processo de Fernando, envolvendo os “instantes sensíveis da continuidade associados às descobertas” (SALLES, 2010, p. 130), parecem comparecer como tempos de exame, maturação e instantes de descobertas.

O papel contributivo dos *insights*, descritos pelo tenor como ‘o que vem trazendo algo do inconsciente à consciência’, participando na continuidade da construção de ‘blocos’, indica também sua natureza inconsciente parcial e a central importância dessa para que o movimento do fluxo de vida não pare, não estanke, e permaneça em sua fluência contínua.

Assim, apresenta-se uma configuração de colaboração dos aspectos inconscientes e conscientes em seu processo de criação. Damásio (2011) explicita várias colaborações entre inconsciente e consciente, e afirma que o inconsciente parece se constituir em um espaço muito mais amplo que o consciente. Assim, muitas atividades que contam com a colaboração do consciente, ao serem aprendidas e passadas ao registro do inconsciente, abrem espaço para a criação de novas.

Com relação ao recurso da **Experimentação**, apresentaram-se os aspectos de ensaio criativo, criação virtual, criação na performance.

a. Ensaio criativo

O campo de experimentação do cantor tem início, geralmente, após o momento de reconhecimento da partitura, de leitura dos signos ali grafados.

Licio Bruno explicita a importância do ensaio como campo para vivências de possibilidades diversas no processo de criação da interpretação. O que poderia parecer uma obviedade, não o é de fato, pois o grau de utilização do espaço de ensaio para descobertas criativas, muitas vezes, é bastante reduzido. Desde o âmbito pedagógico, em que a falta de disseminação de uma disciplina específica de *Interpretação* em Canto dificulta a abertura de um amplo espaço para tais experimentos, até as condições de trabalho desgastantes que o cantor enfrenta no meio musical brasileiro, o qual foi objeto de estudo detalhado de

Juliana Coli em *Vissi D'Arte – Por amor a uma profissão: um estudo sobre a profissão do cantor no teatro lírico*.

Ao se referir aos ensaios como plausível campo de possibilidades experimentais, Licio Bruno evoca a liberdade de experimentação como elemento mediador, revelador e definidor da questão:

Licio Bruno: [...] Talvez o Villa-Lobos se estivesse vivo chegasse para a gente e dissesse 'Não, eu aqui me equivoquei, eu queria esse *ritenuto* já como parte do *Lento*'. Então aí a gente tem que se perguntar: Será que a intenção do compositor foi essa? Experimenta! Faz uma exper-... Não existe interpretação sem **ensaio**.... Prova, olha só, o italiano chama de prova, *provare, andiamo a provare*, vamos provar, provar é experimental! Você não pode ter uma noção clara do que você quer fazer se não experimenta, se você não vivencia aquilo de diversas maneiras diferentes. (TRAGTENBERG, 2012, p. 137)

Adentrando nesse espaço do ensaio a fim de verificar características envolvidas, os seguintes aspectos foram evidenciados, valorizados e conectados por Licio: a não mecanicidade do ato de repetição da peça musical e o “ato de pesquisa emocional”, relacionado por ele à ‘repetição’, ainda como um elemento de oxigenação:

Licio Bruno: [...] o repetir uma música, o ensaiar uma música, o repeti-la não deve ser um ato mecânico, no meu entender. Ele deve ser um ato de pesquisa emocional. (TRAGTENBERG, 2012, p. 137)

O cantor equaliza o sentir das emoções com relação à comunicação da música cantada e o público:

Licio Bruno: [...] até que ponto, é até bonito a gente se emocionar, é válido se emocionar, mas não é o objetivo final, porque não adianta eu me emocionar e eu não passar, não transmitir, não ser capaz de transmitir essa emoção com o meu trabalho como artista, com o teu trabalho de intérprete, isto é o mais importante. (TRAGTENBERG, 2012, p. 138)

Nota-se que tal dialogismo criador envolve seu propósito, o princípio subjacente de ‘transmitir’ a emoção que de algum modo, o emociona, mas sem lugar para o ‘se emocionar’ como um fim em si mesmo.

b. Criação virtual

Um outro campo de criação e experimentação de possibilidades interpretativas, a virtualidade, foi alçada como espaço criativo e experimental. O tenor Fernando Portari indicou sua prática de estudo silencioso da partitura, utilizada por ele frequentemente. Deste modo, ele localiza no campo virtual da mente, o “engendramento” de aspectos da interpretação, o tornando como uma prática sua de criação e experimentação. Além de seu aspecto comunicativo dialógico intrapessoal, sua natureza possui implicações e limites na aplicabilidade do que ali é criado. Pois apesar de estarem também sendo criados mapa neuronais (imagens mentais), esses evidenciam seus limites nesta configuração virtual, frente a uma vivência corporalizada da sonorização vocal. Isto foi relatado pelo cantor, afirmado que ao cantar em voz alta o que havia engendrado mentalmente, por vezes o

resultado não era adequado, era então necessário mudar o que havia criado daquele modo.

c. Criação na performance

Rosana Lamosa trouxe o momento de encontro com o público, como outro possível momento de experimentação. Seu caráter de performance é indicado como uma oportunidade aberta para geração e entrada de elementos novos na interpretação, de renovação da mesma, contando ainda com a necessidade de sobrevivência frente a uma situação de repetição (referente à vitalidade da interpretação). Esta é uma condição inerente à profissão, uma vez que uma mesma peça é interpretada inúmeras vezes. O aspecto emocional, próprio ao dia da apresentação, é apontado por ela como um elemento agenciador dessa renovação.

A soprano explicita de modo claro como, para ela, a criação na interpretação possui um caráter contínuo, levando em conta seu sentido amplo de impermanência e aberto a experimentações. Esta impermanência contínua pode ser identificada na fala a seguir, como um dos valores, princípios, interagentes em seu projeto poético:

Rosana Lamosa: Acho que essa riqueza do momento emocional ela é, para a gente que é artista e que está sempre *performing*, é uma oportunidade de você também experimentar coisas novas, porque é muito chato você entrar e cantar sempre igual a mesma coisa. Então, eu não tenho assim... 'eu penso essa música assim e ela vai ser sempre assim'. Eu não tenho isso. (TRAGTENBERG, 2012, p. 139)

Dito de outro modo, a fala de Rosana referencia um dos possíveis papéis desempenhados pelo aspecto emocional no contexto de seu processo criativo: gerador de vitalidade à interpretação e estratégia de sobrevivência a eventuais desvitalizações decorrentes da necessidade de um grande número de repetições interpretativas. Nesse sentido, o 'momento emocional' se manteve interrelacionado com a identificação de uma abertura de possibilidades. Nesta abertura, qualificada pela soprano quanto a situação de performance, ao que parece pela oportunidade do momento de uma temporalidade processual em tempo real, o 'estar atuando' conecta o aspecto emocional com experimentações, em sua rede processual de criação.

É possível, ainda, uma reflexão acerca da condição de variabilidade na experimentação emocional trazida pela soprano, a partir de aspectos da teoria *Corpomídia* proposta por Greiner e Katz (2005). Agenciando corpo e ambiente em uma perspectiva de co-evolução constante, anulando noções passivas do corpo (como recipiente, por exemplo, em que o corpo receberia o que lhe fosse despejado e lá isto seria implementado diretamente, sem negociações), as autoras propõem a noção do corpo como mídia de si mesmo. As informações selecionadas pelo corpo no ambiente entram em negociações com as que já estavam no corpo, resultando em um processo de corporalização das informações selecionadas. Estas voltam ao mundo em disposições corporalizadas diversas, estando implícito nesse trânsito, um caráter de contaminação.

A continuidade do fluxo co-evolutivo entre corpo e ambiente, um processo contínuo do se “aprontar” ao longo de toda a vida, mantém o trânsito constante das informações em negociações permanentes e coloca o corpo no “estado de sempre-presente” (GREINER E KATZ, 2005, p. 130).

A ‘atuação’ de Rosana Lamosa em agenciamentos de estados emocionais variados como elementos de renovação de sua interpretação, evidencia a concretização de mapas corporais diversos, configurações a serem experimentadas corporalmente. Um momento que parece se constituir, nesse contexto, em um espaço de experimentação de aspectos emocionais experienciando corpo e(m) música, proporcionando possibilidades de vivências diversas, e, que se ressalte: colaborando na manutenção do fluxo vital em processo, da presença de vida, de movimento, na música (aspectos sempre perseguidos por musicistas).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem a aspectos dos processos de criação da interpretação realizados pelos cantores quanto a *Canção de Amor*, e a reflexões a partir de recursos teóricos da *Crítica de Processos* e *Percepção Ecológica*, ampliou o olhar comprehensivo sobre estes. Verificou-se a realização de uma trama cuja textura em rede, conectou a dimensão macro dos recursos da *Crítica de Processos* com a dimensão micro das informações dos cantores entrevistados. A densidade das redes transcriativas constituídas pelos cantores incluiu a diversidade de movimentos emocionais atuando em momentos de experimentações na performance em público, o perfil investigativo e de experimentação na qual o papel da liberdade se mostrou presente e significativa, a centralidade da organicidade e fisicalidade, a importância da afinidade do cantor com determinados elementos na partitura, como o texto/poesia.

Ao que parece, é possível se compreender o acima considerado como indícios de que a liberdade não esteja restrita a situações de improvisação ou aleatoriedade musicais, comparecendo também nas composições musicais da música tonal, um de nossos pressupostos iniciais que se tornou mais claro a partir das análises feitas.

Tornaram-se evidentes alguns dos porquês das realizações de trechos da canção, para cada cantor. Esperamos ter contribuído para o desvelamento e reflexões críticas quanto ao trabalho de criação na interpretação vocal.

REFERÊNCIAS

BRUNO, Licio. Entrevista a Lucila Tragtenberg. Rio de Janeiro, 15 de julho de 2009. Áudio. 38 p. Não publicada.

COLI, Juliana. *Vissi D'Arte* – Por amor a uma profissão: um estudo sobre a profissão do cantor no teatro lírico. São Paulo: Annablume, 2017. 299 p.

DAMÁSIO, António. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 440 p.

GIBSON, James. *The ecological approach to visual perception*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1979. 332 p.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. *O Corpo: pistas para estudos indisciplinares*. São Paulo: Annablume, 2005. 154 p.

ISSA, Adelia. Entrevista a Lucila Tragtenberg. São Paulo, 8 de julho de 2010. Áudio. 30 p. Não publicada.

LAMOSA, Rosana. Entrevista a Lucila Tragtenberg. Rio de Janeiro, 15 de outubro de 2009. Áudio. 22 p. Não publicada.

PORTARI, Fernando. Entrevista a Lucila Tragtenberg. Rio de Janeiro, 15 de julho de 2009. Áudio. 38 p. Não publicada.

SALLES, Cecilia. *Arquivos de criação: arte e curadoria*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010. 236 p.

SALLES, Cecilia. *Redes da criação: construção da obra de arte*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006. 176 p.

STAERKE, Ruth. Entrevista a Lucila Tragtenberg. Rio de Janeiro, 17 de julho de 2009. Áudio. 32 p. Não publicada.

TRAGTENBERG, Lucila. *Processos de criação da interpretação vocal em rede*. 208 f. Tese (Doutorado em Processos de Criação nas Mídias). Programa de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4491>. Acesso em: 28 jan. 2020.

CAPÍTULO 6

PRÁTICAS INTERPRETATIVAS À LUZ DA PROPOSTA MUSICOPEDAGÓGICA CDG: EXPERIÊNCIAS PARA O ENSINO COLETIVO DE TROMBONE

Data de submissão: 07/12/2022

Data de aceite: 02/01/2023

Michele Girardi

Programa NEOJIBA e Orquestra Sinfônica da Bahia, Salvador-BA
<http://lattes.cnpq.br/1051837114864720>
<https://orcid.org/0000-0003-2466-6547>

RESUMO: Neste artigo, o autor relata sobre experiências e vivências artísticas e didáticas próprias, no contexto de atuação docente no Programa NEOJIBA, discorrendo sobre modos e meios apropriados a práticas interpretativas no ensino de trombone, principalmente, no formato coletivo de aprendizagem. A metodologia escolhida inclui: pesquisa bibliográfica, aprofundando aspectos teóricos; elaboração e crítica de recursos práticos, próprios à sala de aula; e o Modelo Teórico CDG como elemento organizador de caminhos de reflexão. Constatou-se, que uma formação docente inicial e continuada, inter e multidisciplinar, favorece abertura e segurança para propostas autorais de ensino, promovendo atos didáticos que buscam o desenvolvimento musical e pessoal do sujeito, por intermédio de performances mais autênticas e significativas, e de um fazer musical útil para

a vida. Enfim, concluiu-se que, de acordo com a PropMpCDG, a prática interpretativa é resultado do ser humano, que o intérprete escolhe ser.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta Musicopedagógica CDG. Modelo Teórico CDG. Práticas Interpretativas. Formação do Ator. Ensino Coletivo de Trombone.

INTERPRETATIVE PRACTICES
IN LIGHT OF THE CDG MUSIC
PEDAGOGICAL PROPOSAL:
SOME EXPERIENCES FOR THE
COLLECTIVE TEACHING OF
TROMBONE

ABSTRACT: In this article, the author reports on his own artistic and didactic experience as a NEOJIBA Program teacher, focusing on ways and means proper to an interpretive practice in Trombone teaching, especially in the collective learning format. The selected methodology includes: the bibliographic research, exploring its theoretical aspects; the elaboration and analysis of practical resources concerning the classroom itself; the CDG Theoretical Model as the element leading the paths of reflection. There is evidence that an inter and multidisciplinar initial and continuous

teacher training promotes the openness and confidence for a respected teaching proposal. This encourages a kind of didactic that aim to the musical and personal development of the subject, through more authentic and significant performances and a way of making music useful for life. Finally, the article says that, according to the PropMpCDG, the interpretive practice is the result of the human being that the performer chooses to be.

KEYWORDS: CDG Music Pedagogical Proposal. CDG Theoretical Model. Interpretative Practices. Actor Training. Trombone Collective Teaching.

INTRODUÇÃO

“Eu não quero ouvir as notas. Quero ouvir o espírito. Ele está dentro de vocês, não na música” (*apud* ARAGÃO, 2011, p. 19), dizia o Maestro Arturo Toscanini a seus músicos. A soprano Maria Callas afirmava que fazer Música é uma perene procura, assemelhando-se, assim, à leitura de um livro, na qual também é preciso ler entre as linhas, uma vez que: “*We have to read what the composer would have wanted: a thousand of colors, expressions*”¹ (*apud* MCGILL, 2007, p. 13). E ainda citamos o compositor e educador Bruce Adolphe, que afirma: “*To interpret a work means to discover and identify with the essence of that work, and to communicate it through faithful execution*”² (ADOLPHE, 2013, p. 6). Essa é a atmosfera que permeia o trabalho aqui apresentado.

Ele relata experiências de vivência artística e didática do autor: como *performer*, principalmente na interpretação de repertório solístico para trombone e no clássico-sinfônico, de modo geral. Relata, também, constatações feitas como professor, no contexto de atuação docente na classe de trombone do Núcleo Central do Programa NEOJIBA (NEOJIBA, 2022). Procurando alinhar posturas pedagógica, de formação, e didática, de atuação profissional, do professor, o presente artigo propõe discorrer sobre modos e meios apropriados a práticas interpretativas no ensino de trombone, principalmente, no formato coletivo.

Os fundamentos teóricos que orientam a prática, sobre a qual se escreve, dizem respeito ao modelo de ensino de Arnold Jacobs, renomado tubista da Chicago Symphony Orchestra, e a sua formulação do conceito *Song and Wind* como uma simples forma de abordagem à Música (FREDERIKSEN, 1996). Somam-se a isso, a ideia de Comunidade de Prática, oriunda da proposta dos autores Jane Lave e Etienne Wenger de uma Teoria da Aprendizagem Situada (LAVE; WENGER, 2006; WENGER, 2006), e os conceitos e posturas próprias da Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente, doravante PropMpCDG, de matriz brasileira, e preocupada com a formação e desenvolvimento de um si mesmo do indivíduo, aluno e professor (NUNES, 2020).

Copiosamente estudados pelo autor desse artigo no curso de doutorado em Educação Musical, harmonizados e apresentados na tese defendida (GIRARDI, 2020),

1 Temos de ler o que o compositor teria desejado: mil cores, expressões. (Tradução nossa)

2 Interpretar uma obra significa descobrir e identificar-se com a essência dessa obra, e comunicá-la através de sua execução autêntica. (T.N.)

tais fundamentos estão sendo agora ampliados por meio de estudos sobre caminhos da formação do Ator, principalmente os sistematizados pelo ator, diretor e pedagogo russo Constantin Stanislavski (STANISLAVSKI, 2001; STANISLAVSKY, 2016). O caminho metodológico seguido por este autor possibilitou aprofundar aspectos teóricos, por meio de pesquisa bibliográfica inter e multidisciplinar, e práticos com a elaboração e crítica de recursos próprios à sala de aula. O último elemento escolhido como norteador deste trabalho, uma vez que suas componentes permitiram organizar e refletir sobre teoria e prática, é o Modelo Teórico CDG, doravante MT_CDG (figura 1).

O Modelo Teórico CDG, que nos conduzirá no tratamento do tema a partir dos autores citados, é um dos produtos da PropMpCDG, constituído por uma Tríplice Hélice de sete componentes: três Pilares, Cante, Dance e Gente, representando metaforicamente três universos; três interseções que abrigam Produtos, Ações e Ideais; e um elemento em comum, o Foco, motor de todo o sistema. Revelando ao longo do texto o sentido de cada elemento e aproximando o Foco ao propósito deste estudo, destaca-se aqui o entendimento da Interpretação Musical como meio de compreensão de si, da peça e seu compositor, e de um contexto social, no qual se comunica com os outros, estipulando acordos e convenções, ditas ou percebidas, para o sucesso e felicidade de todos, por intermédio da Música.

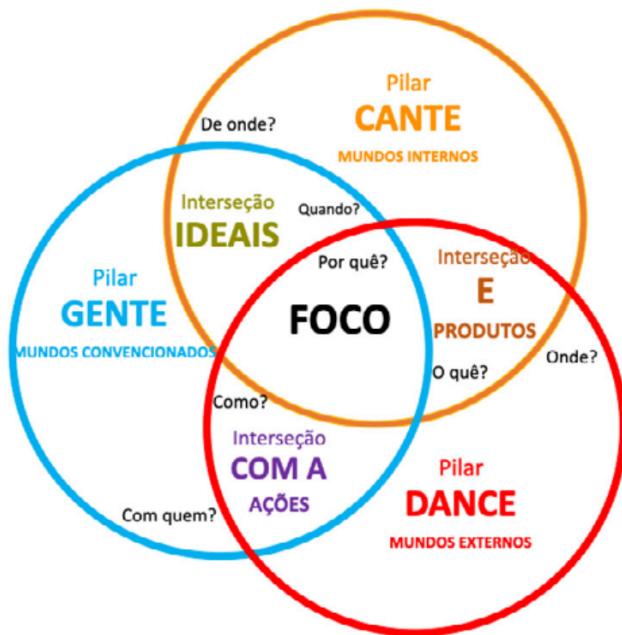


Figura 1: Diagrama do Modelo Teórico CDG.

Fonte: NUNES, 2020, p. 24

A CRIAÇÃO NA MENTE E O CONCEITO DE CANTE

O fazer musical, as práticas interpretativas e o próprio agir do ser humano, são resultados de atividades psicomotoras. Os movimentos do corpo, de intervenção e comunicação no mundo, são reflexos de impulsos e determinações internas, alimentadas ou suprimidas pela contínua troca de experiências com a realidade externa. A vida de um corpo humano, de acordo com Stanislavski, “está compuesto [...] de acciones físicas vivas, motivadas por un sentido interior de la verdad por la fe en lo que el actor está acendo”³ (STANISLAVSKY, 2016, p. 153). Para Edith Stein (SANTANA, 2016) o ser pessoa humana é o conjunto de uma tríplice dimensão, constituída: pelo corpo, elemento físico perceptível aos sentidos externos, mas também internos; pela alma, o núcleo do ser, seu mundo interior; e pelo espírito, sua essência, permitindo que o mesmo se movimente “para fora de si mesmo, sem perder nada de si. [...] Existe uma relação correlativa, porque, ao mesmo tempo em que o espírito humano anima, conduz o corpo e a alma, também é conduzido por eles” (SANTANA, 2016, p. 80).

Na PropMpCDG a essência íntima e individual da pessoa, ou de qualquer unidade, se reflete no Conceito de Cante, “mundos internos e particulares, tange a alma e as emoções grávidas de liberdades desmedidas. Conhecidas ou veladas, mas sempre constituídas por forças inerentes, profícias e corajosas, seja elas de uma única pessoa ou de um determinado grupo social” (NUNES, 2020, p. 26). Mundos “da pele para dentro” encontram repercussão na abordagem filosófica de Arnold Jacobs, identificados no conceito de *Song*, parte psíquica da disciplina, ao representar a “canção na mente”; isto é, a capacidade de ouvir internamente o som desejado (FREDERIKSEN, 1996), bem como a mensagem musical que se deseja compartilhar com o outro (GIRARDI; NUNES, 2019). Edwin Elias Gordon se refere à capacidade do ser humano de criar pensamentos musicais propondo o termo *audiation*, isto é, “hearing and comprehending in one's mind the sound of music that is not, or may never have been, physically present. It is not imitation or memorization [...] It's music thinking”⁴ (GORDON, 2007, p. 399), fundamentando sua teoria da aprendizagem musical ao redor desse conceito.

O alicerce da abordagem pedagógica de Jacobs, fundamentada em pesquisas conduzidas na área das Ciências Humanas, como Fisiologia, Psicologia e Medicina, se encontra no significado atribuído à expressão “*The Art Form of Music [...] it means that one makes music by thinking artistically not physically or mechanically*”⁵ (apud LOUBRIEL, 2013, p.10). Tal concepção abrange as considerações estéticas, como beleza e qualidade do som, a articulação e o fraseado musical, que o músico aprimora em sua mente musical

3 É composto [...] de ações físicas vivas, motivadas por um sentido interior de verdade pela fé no que o ator está fazendo. (T.N.)

4 Ouvir e compreender na mente o som musical que não está, ou que pode nunca ter estado, fisicamente presente. Não é imitação ou memorização [...] é o pensamento musical. (T.N.)

5 A forma de arte da música [...] significa que se faz música pensando artisticamente, não fisicamente ou mecanicamente. (T.N.)

e busca compartilhar com o outro, contando histórias por intermédio de sons concebidos. Como veremos, se a mente orienta, o corpo responde, concretizando produtos, frutos do Ser do sujeito. E, em linha com a concepção de Stanislavski, “*todo acto físico, exceptuando los simplemente mecánicos, tienen una fuente interior de sentimiento*”⁶ (STANISLAVSKY, 2016, p. 153).

À luz de quanto aqui exposto, comprehende-se a importância, para o professor, de guiar o aluno na elaboração e no aprimoramento de um produto artístico em nível mental, fomentando o desenvolvimento da mente musical do indivíduo, seu instrumento interior. Com relação à formação do ator, Stanislavski propõe um triunvirato de forças internas, os chamados de Três Maestros (STANISLAVSKY, 2016), constituído pelo sentimento, pela mente e pela vontade que, combinando-se, mobilizam os elementos internos, impulsionando a criação de uma comunicação mais expressiva e emocional, verdadeira e natural. Outrossim, trata-se, para o professor, de providenciar modos e meios para orientar e alimentar a formação interior do indivíduo, isto é, aquilo que lhe dá subsídios para expressar sua intenção, favorecendo experiências. Ou seja, acontecimentos externos, momentos de encontro, de relação com algo que se prova, nos quais, de acordo com Jorge Larrosa Bondía, algo nos passa, nos acontece e nos toca (BONDÍA, 2002). Ainda mais, considerando-se que “*cada persona debe vivir a través de sus propias experiencias*”⁷ (STANISLAVSKY, 2016, p. 315).

No entanto, o músico como “*el actor no puede ser cebado como un capón. Su apetito debe ser excitado. Cuando éste se despierte, el actor pedirá el material que necesita para simples acciones: y absorberá entonces lo que se le da y lo hará suyo*”⁸ (STANISLAVSKY, 2016, p. 315), ampliando, dessa forma, a capacidade de pensar sobre aquilo que se tem a dizer. Com isso, considera-se relevante, para a turma, incentivar e propor momentos de apreciação artística, envolvendo o sistema sensorial como um todo, contribuindo, com isso, para o enriquecimento da bagagem cultural e pessoal do aluno, sua memória, e o fortalecimento de sua atenção interior. À medida que tal tenção é particularmente importante para o ator, acredita-se, ser para o músico também, uma vez que ela se concentra em coisas que vemos, sentimos, tocamos e ouvimos em situações imaginárias (STANISLAVSKY, 2016). Se o ator, ao interpretar um papel, cria seus modelos na imaginação, assim também o faz o músico, que, ao interpretar uma composição, elabora ideias de cores tímbricas e sonoridades desejadas, de volumes, de sentidos, e de condução do fraseado musical.

Arnold Jacobs considerava e valorizava a imaginação, durante a performance musical, como meio importante para dirigir o corpo na realização de um produto desejado e mentalizado. Aprender a sentir com o “ouvido da mente” (ADOLPHE, 2013) e a olhar com

6 Cada ato físico, com exceção dos que são simplesmente mecânicos, tem uma fonte interior de sentimento. (T.N.)

7 Cada pessoa deve viver suas próprias experiências. (T.N.)

8 O ator não pode ser engordado como um capão. O seu apetite deve ser estimulado. Quando é aguçado, o ator pedirá o material de que necessita para ações simples: e depois absorverá o que lhe é dado e fará dele o seu próprio material. (T.N.)

o “olho da mente” (SACKS, 2016), torna-se um caminho simples, autêntico e propício ao fluir da criatividade nas Artes. Contudo, tais habilidades, próprias ao ser humano, precisam ser fomentadas em sala de aula, para que se tornem mais favoráveis a um fazer musical emocionante, espontâneo e comunicativo, verdadeira manifestação da essência do próprio Ser. De acordo com Stanislavski, o trabalho da imaginação é, também, muitas vezes preparado e dirigido de forma consciente e intelectual (STANISLAVSKY, 2016). Promover aos alunos múltiplas vivências sensoriais e sinestésicas, pode contribuir com o “aprender a conhecer” (DELORS, 1998), “favorecendo o despertar da curiosidade intelectual, promovendo o sentido crítico e criativo, a aquisição de autonomia e, considerando o aprender a aprender, exercitar a atenção, a memória e o pensamento” (GIRARDI, 2020, p. 291).

DA MENTE PARA O CORPO E O CONCEITO DE DANCE

Universos internos, os das liberdades desmedidas de uma unidade se confrontam com a realidade externa, isto é, mundos aplicados, de natureza comprovável, intelectual e formal. Mundos controlados e controláveis. Mundos, onde os outros mandam mais ou, no mínimo, tanto quanto cada um de nós. Na PropMpCDG, é o Conceito de Dance, segundo Pilar do MT_CDG, que remete “a tudo o que está corporificado; isto é, tornado material e concreto, capaz de ser aprendido, experimentado, modelado e demonstrado” (NUNES, 2020, p. 27). Tal conceito emparelha-se com a expressão *Wind*, parte física da disciplina, que de acordo com Jacobs, representa todos os aspectos físicos envolvidos na produção de um sopro específico, eficaz para alimentar uma vibração, labial no caso do trombone e dos metais (FREDERIKSEN, 1996). Este sopro é, sim, gerado pelo sistema respiratório, isto é, uma unidade interna ao corpo; porém, se alimenta de um elemento externo, o ar, tornando-se uma fonte de energia em movimento que o músico precisa aprender a se relacionar com ela, para se comunicar com um instrumento da família dos sopros (GIRARDI, 2020). É, então, nesse momento, que se há de recorrer a informações e estruturas teóricas, por intermédio das quais se possa experimentar, compreender e controlar eventos, em favor das práticas interpretativas.

Em linha com a PropMpCDG e o pensamento de Arnold Jacobs, Silvia Biferali, terapeuta e pedagoga da voz e da respiração, afirma que o corpo do músico é o corpo do som, em contínua evolução, e o movimento respiratório é sua matéria-prima: “*un suono che ci incanta è fatto per prima cosa di respiro, di corpo in movimento*”⁹ (BIFERALE, 2014, p. 41). Em alguns parágrafos nesse texto, retomaremos o conceito de som enquanto Produto. No entanto, destaca-se a extrema importância do movimento da respiração para a interpretação musical, uma vez que, de acordo com Gordon (BIFERALE, 2014), é durante a inspiração do músico que se realiza a *audiation*; e, conforme Biferali (2014), é durante

⁹ Um som que nos encanta é feito primeiramente de respiro, de corpo em movimento. (T.N.)

a expiração, normalmente considerada como esvaziamento passivo, que, quando sob controle, se adquire o poder advindo de um movimento enérgico, motor para o corpo e seu produto sonoro e musical.

Visando a contribuir com o “aprender a fazer”, segundo pilar do conhecimento humano (DELORS, 1998), isto é, “ensinar a pessoa tanto pôr em prática seus conhecimentos, quanto adquirir competências para enfrentar diversas situações e o trabalho em equipe” (GIRARDI, 2020, p. 291), procurou-se promover equilíbrio entre experiências de ensino-aprendizagem musical, envolvendo a prática física e mental, em sala de aula. Compreender a música, na mente e no corpo, por meio de experiências perceptivas e sensoriais de escuta e movimento, considera-se pré-requisito importante para a execução em si, bem como caminho relevante aos meios de conhecimento em música. Ademais, “*il corpo mantiene iscritta l’esperienza sensoriale anche quando non è accessibile al ricordo e la custodisce, disponibile a riattivarla al momento giusto*”¹⁰ (BIFERALE, 2014, p. 119). Tal habilidade pode auxiliar em momentos de dificuldade durante a performance, como em casos de lapsos de memória devido a estresse emocional, guiando nosso corpo em seus movimentos. No Teatro, em linha com o pensamento de Leo Tolstoi sobre a Arte que comunica não o conhecimento, mas a experiência vivenciada (CARNICKE, 2000), Stanislavski adota o termo russo *perezhivanie*, “experienciação” (TAMEN, 2014), para indicar uma sensação de existência plena, de “Eu sou/estou”, de “senso de si” (CARNICKE, 2000), isto é, “de viver realmente o que se está a passar” (TAMEN, 2014, p. 81).

Com o intento de ampliar o universo das possibilidades interpretativas em música, ao propor vivências em nível mental na classe de trombone, o professor se preocupou com a oferta de procedimento e recursos capazes de alimentar a Imaginação, a Imagética Musical, e as Representações Mentais dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. Todavia, antes de tudo, é preciso compreender como operam esses recursos próprios ao ser humano. Conforme Sacks, em estudos realizados na década de 1990 por meio de técnicas de Neuroimagem (PET e fMRI¹¹), o neurocientista Stephen Kosslyn e sua equipe descobriram que a produção de imagens mentais ativava áreas do córtex visual e motor envolvidas na percepção e na produção real dessas imagens, demonstrando assim que a imaginação não é apenas uma realidade psicológica, mas fisiológica também (KOSSLYN, 1994; SACKS, 2016). Estudos conduzidos por Robert Zatorre e colegas demonstraram esta efetividade própria também ao córtex auditivo, imaginando e ouvindo música (percepção). Ademais, “imaginar música também estimula o córtex motor e, inversamente, imaginar a ação de tocar música estimula o córtex auditivo” (SACKS, 2015, p. 44). Integrando e ativando informações armazenadas na memória é possível desencadear um processo conhecido, em música, com o termo Imagética Musical, que é multimodal (KELLER, 2021), uma vez

10 O corpo mantém inscrita a experiência sensorial mesmo quando não está acessível à memória e a protege, disponível para reativá-la no momento certo. (T.N.)

11 Tomografia por Emissão de Pósitrons; Ressonância Magnética Funcional.

que se vivencia uma experiência mental que:

Engloba a capacidade combinada de imaginar sons quando eles não estão presentes (audição interior), podendo também envolver a imaginação do movimento necessário a produção do som (tocado ou cantado), a visualização de uma cena, a consciência de uma sensação ou emoção a ser expressa musicalmente, traduzindo-se numa ação imaginada, cuja eficácia está demonstrada pelas neurociências, em que o recurso à imagiologia sugere a existência de uma equivalência funcional entre a prática musical real e imaginária ao nível do sistema auditivo e motor. (RUIZ e VIEIRA, 2017, p. 89).

Com base em diversas técnicas utilizadas para a formação do ator, inspiradas no trabalho de Stanislavski, Stella Adler, Lee Strasberg e Jerzy Grotowski, Bruce Adolphe no livro *The Mind's Ear*, propõe uma série de simples atividades, fomentando a escuta em silêncio como primeiro objetivo para desenvolver imagens sonoras e suas recordações na memória. Assim, incentiva-se a capacidade de ouvir com “o ouvido da mente” a música escrita numa partitura, sem o auxílio de um instrumento, e a de ouvir internamente a sonoridade de diversos conjuntos instrumentais. São essas, as habilidades e as facilidades de qualquer indivíduo, que se precisa desenvolver por meio de propostas práticas (ADOLPHE, 2013). Contudo, para ser impactante, a comunicação por meio da música precisa ser uma experiência multissensorial.

Logo, afinados com propostas para a formação do ator (STANISLAVSKY, 2016), considera-se a importância, na hora da prática e interpretação musical, da elaboração de imagens mentais não apenas sonoras, mas também visuais, de elementos musicais e extramusicais. É necessário promover imagens físicas da sensação corporal, táctil e cinestésica, de movimento no espaço, externo e interno ao sujeito. Além disso, considerando-se o movimento que tece relações e move emoções (BIFERALE, 2014), promover imagens emocionais, daquilo que se sente. Em Neurociência, fala-se em Representações Mentais, o olhar com os “olhos da mente” (SACKS, 2016), definindo um processo de simulação mental de experiências sensoriais, na ausência do estímulo externo apropriado, com base nas informações armazenadas na memória (GIRARDI, 2020). À luz de tais evidências, é possível e favorável tanto à performance quanto à saúde do músico, promover momentos de equilíbrio entre prática física e prática mental; isso é, o ensaio secreto e imaginário de habilidades (COFFMAN, 1990). Estudos conduzidos por Alvaro Pascual-Leon sobre o fluxo regional de sangue no cérebro, demonstraram que:

A simulação mental de movimentos ativa algumas das mesmas estruturas neurais centrais requeridas para a execução dos movimentos reais. Ao fazê-lo, a prática mental por si só parece ser suficiente para promover a modulação de circuitos neurais envolvidos nas primeiras etapas do aprendizado de habilidades motoras. Essa modulação não só resulta em acentuada melhora na execução, mas também parece deixar o indivíduo em vantagem para aprender a habilidade com menos prática física. A combinação da prática física e mental [ele acrescenta] leva a um aperfeiçoamento da execução mais acentuado do que a prática física sozinha, fenômeno esse para o qual nossas

descobertas fornecem uma explicação fisiológica. (apud SACKS, 2015, p. 44-45).

Considerando o protagonismo do corpo nos processos de aprendizagens, houve a preocupação, por parte do professor, de promover condições favoráveis às vivências físicas dos alunos, visando alimentar o sentir na pele, no corpo, compreendido como um concerto de relações (MANCUSO, 2018). De acordo com Masotti (2010), Stanislavski desenvolveu um sistema das ações físicas, no qual a condição emocional era explorada por meio dos movimentos do corpo, visando liberar o ator de tensões desnecessárias e contaminantes do corpo todo. Esse assunto será explorado em estudos pósteros, considerando-se a relevância para a área da performance musical, bem como sua adaptação e aplicação para as aulas de instrumento. Importa, aqui, registrar que, considerando que “*tutte le emozioni usano il corpo come teatro*”¹² (DAMASIO, 2000, p. 70) e visando a fomentar uma consciência corporal no aluno, houve a proposta em sala de aula de atividades de expressão corporal, em busca do movimento do músico durante a interpretação musical que, surgindo da escuta, torna-se matéria do som: o resultado sonoro do corpo.

Com isso, procurou-se aprimorar o entendimento sobre a disciplina *Dispotraining* desenvolvida pelos professores Ingrid Zur e Jörg Heyer (ZUR; HEYER, 2013). Trata-se de um caminho para disponibilizar Mente, Corpo e Alma ao trabalho em Música, no qual se busca o sentir no corpo e com o corpo as propriedades expressivas e emocionais do repertório que estamos interpretando, libertando a performance instrumental em prol de uma expressão musical autêntica. No Teatro, Masotti (2010) fala da necessidade de voltarmos a ser possuidores do nosso corpo, e não possuídos por ele. Assim, um maior conhecimento sobre a própria fisiologia e os sentimentos que dela surgem se torna um caminho de experiência e conhecimento de si: “*le emozioni diventano così elemento corporeo che marcano il processo di conoscenza di noi stessi*”¹³ (MASOTTI, 2010, p. 93).

A prática da Imitação, considerada por Jacobs como uma poderosa ferramenta de aprendizagem, foi bastante aplicada nas aulas de instrumento. Contudo, não limitando os alunos à imitação apenas do professor, como tradicionalmente acontece; mas também do colega mais experiente, promovendo a troca e a itinerância de papéis, própria da Comunidade de Prática e da PropMpCDG, bem como da natureza e de si mesmo. Processo primário para o conhecimento, a imitação compreende a observação e o reconhecimento do outro, para assim recriá-lo; logo, “não é uma simples repetição mecânica, mas uma recriação do outro em si mesmo por intermédio do outro, pela constante remodelagem dos padrões corporais habituais” (BARREIRA, 2014, p.76), implicando um processo de tentativa e erro. Tal modalidade do comportamento humano se justifica pela presença no cérebro de um tipo de neurônios denominados *Mirror* (RIZZOLATTI; GNOLI, 2018), ou neurônios-espelho (SACKS, 2015), que são ativados tanto ao executar uma ação, quanto

12 Todas as emoções utilizam o corpo como teatro. (T.N.)

13 As emoções tornam-se assim um elemento do corpo que marcam o processo de autoconhecimento. (T.N.)

ao observar o outro executar a mesma ação.

Outra ferramenta aplicada em sala de aula, como meio para auxiliar na busca por ideias interpretativas, é a prática do canto. Em linha com o entendimento de Jacobs, cantar é um recurso a nós familiar que, além de contribuir para o desenvolvimento de uma mensagem musical na mente, a ser reproduzida, espelhada, por meio do instrumento, possibilita uma performance instrumental mais simples, expressiva e livre de tenções excessivas. Consoante com Biferale, de acordo com a PropMpCDG, o canto é:

un movimento verso l'esterno in quanto affermazione di sé, proiezione di una soggettività intenta a tessere relazioni, a creare uno spazio condiviso capace di sopravvivere al silenzio; e allo stesso tempo è un movimento verso l'interno teso a conservare l'intimità della sua forma originale custodita nel corpo.¹⁴ (BIFERALE, 2014, p. 105).

Em Música, assim como no Teatro, é importante considerar uma peça/partitura como um sistema de indícios a serem lidos e interpretados para desencadear uma potencial representação: “*the musical instructions given by the composer must be complemented by the educated interpretation of the performer for the music to achieve a deeper dimension*”¹⁵ (McGILL, 2007, p. 25). Um dos sistemas aplicados e ensinados durante as aulas de trombone é o chamado *Note Grouping*¹⁶ (THURMOND, 1991; McGill, 2007), desenvolvido por Marcel Tabuteau, como uma proposta sistematizada para a construção do fraseado musical e do discurso musical como um todo. O principal objetivo deste sistema é manifestar o movimento interno da Música por meio de dinâmicas intrínsecas à natureza, por exemplo, da linguagem, da respiração, do movimento do caminhar e das ondas do oceano (McGILL, 2007). Juntamente com esse, um sistema numérico foi proposto pelo mesmo autor para ilustrar como criar um movimento para frente da frase musical, bem como mostrar o volume ou intensidade relativa a cada nota, e realizar variações dinâmicas mais expressivas.

Por fim, concordando com as ideias de Jacobs, uma atenção especial foi dada aos caminhos de formação do ator aplicados à área da performance musical, aqui apresentados em seu estado inicial de aprendizagem, com o propósito de aprimorar no indivíduo a extroversão, a espontaneidade, e maneiras de comunicar as próprias intenções e emoções aos outros e ao público. Se o trabalho de Rasslan e Maffioletti (2013) propõe ampliar uma discussão a respeito da formação musical do ator, procura-se aqui salientar a importância de fomentar uma formação cênica do músico, a ser aprofundada em trabalhos futuros. Consoante com Biferale, Arnold Jacobs, Stanislavski e com a PropMpCDG, entende-se que é preciso criar condições, para que o fazer música “*non significhi per il musicista creare una rappresentazione di un oggetto fuori di sé: significhi invece presentarsi con*

14 Um movimento para o exterior enquanto afirmação de si mesmo, projeção de uma subjetividade, cujo propósito é tecer relações, criar um espaço comum capaz de sobreviver ao silêncio; e ao mesmo tempo um movimento interior que visa a preservar a intimidade da sua forma original protegida no corpo. (T.N.)

15 As instruções musicais dadas pelo compositor devem ser complementadas pela interpretação educada do intérprete para que a música adquira uma dimensão mais profunda. (T.N.)

16 Agrupamento de notas. (T.N.)

esso; significhi incarnare la musica in un corpo sonoro che si muove tra regole formali e soggettività espressiva”¹⁷ (BIFERALE, 2014, p. 136). Destarte, considera-se a interpretação musical como a criação interior de um papel (Cante), alimentada, organizada e limitada por elementos do mundo externo (Dance), harmonizada e convencionada num grupo e circunstâncias específicos (Gente), em prol da realização musical coletiva bem-sucedida, porque impactante, comunicativa e expressiva; isso é, significativa.

A COMUNICAÇÃO COM O OUTRO E O CONCEITO DE GENTE

Um dos aspectos fundamentais no trabalho do ator e, acredita-se, do músico também, é a relação com o outro. Conforme Ariane Mnouchkine, diretora de Teatro e Cinema francesa, nada pode ser feito sozinho: “é preciso aprender em conjunto. É preciso aceitar as coisas do outro. Se ele lhe propõe algo, pegue-o. E se ele faz algo de bom, imite-o” (apud SILVA, 2009, p. 92). Esse processo de “tornar-me contigo” (SILVA, 2009) remete a um contexto de aprendizagem coletiva e participativa, colaborativa e cooperativa, de negociação de significados e transformação de identidades, própria ao conceito de Comunidade de Prática (WENGER, 2006). Os seres humanos são seres sociais, os quais, “desde o começo, desenvolvem-se dentro de um contexto social e histórico” (PAPALIA e FELDMAN, 2013, p. 42); aprendemos e somos desafiados junto aos outros. Conforme Delors, o terceiro pilar do conhecimento humano é aprender a viver juntos, “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 1998, p. 102).

Outrossim, é o Conceito de Gente, terceiro e último pilar do MT_CDG que, de acordo com a PropMpCDG, remete a mundos compartilhado e convencionados com o outro, trazendo uma dimensão gregária e social do ser humano (NUNES, 2020). Representando um destinatário final, o Gente “se refere à Condição, na qual estão os outros, e àquilo que cada unidade individual, por sua vez constituída por um Cante e um Dance, convenciona com eles” (NUNES, 2020, p. 30). Aqui, está o fazer musical coletivo proporcionado nas aulas de trombone ministradas pelo autor deste trabalho, no qual aluno e professor, juntos, estão envolvidos na criação de um conhecimento, do qual ambos se beneficiam e aproveitam, conforme defendido pela PropMpCDG. Ademais, considera-se que:

A participação em um grupo pode promover segurança, coragem e desinibição; contribuir para fortalecer valores de aceitação e tolerância; e assegurar a referência no outro que, além de favorecer o aprender uns com os outros por meio da troca e itinerância de papéis, conforme a PropMpCDG, favorece a motivação, a perseverança e a resiliência. (GIRARDI, 2020, p. 294).

Contudo, para que ocorra uma aprendizagem musical compartilhada, é preciso

¹⁷ Não significa para o músico criar uma representação de um objeto fora de si mesmo: mas apresentar-se com ele; significa encarnar a música num corpo sonoro que se move entre regras formais e subjetividade expressiva. (T.N.)

que os envolvidos estejam abertos ao encontro, ao confronto das diferenças, aceitando e valorizando a Unidade na Diversidade e a Diversidade na Unidade (BISPO, 2012). Stanislavski fala de Adaptação para designar “*tanto los medios humanos internos, como los externos, que la gente utiliza para ajustarse unos a otros, em variedade de relaciones y también como ayuda para alcanzar um objeto*”¹⁸ (STANISLAVSKY, 2016, p. 236). Considerando o Teatro e a Música como Artes coletivas, realizadas em contextos convencionados, são justamente as diferenças, que desenham linhas reveladoras de contrastes, tornando único cada um, dentre os demais indivíduos. Linhas que, em lugar de construir barreiras, uma vez reconhecidas e harmonizadas, caracterizam a autenticidade de um trabalho interpretativo coletivo que seja honesto, cujas peculiaridades o caracterizam como Grupo Específico, no qual todos podem viver em harmonia. No entrelaçamento equilibrado e harmonioso de tais linhas, formam-se caminhos rumo à formação de si, um si mesmo individual e coletivo, superando a solidão de cada um, por intermédio da superação das invisibilidades dos outros e de si frente a eles. Tal entendimento leva a contribuições importantes para o desenvolvimento da identidade do sujeito, conforme amparado na Comunidade de Prática (WENGER, 2006) e reconhecido pela PropMpCDG.

É no Grupo que se instaura uma comunicação interpessoal, dita ou percebida, entre todos os participantes, bem como os encontros geracionais (WENGER, 2006) entre novatos e veteranos envolvidos, simultaneamente, na realização de uma prática comum. Movimentos de dar e receber permeiam performances no Teatro e na Música, tornando-se, de acordo com Stanislavski, momentos fundamentais de relação espiritual no palco (STANISLAVSKY, 2016). Contudo, afirma Mnouchkine, é preciso aprender a receber primeiro, a se deixar impregnar como uma esponja (SILVA, 2009), para em seguida retribuir, “preferencialmente, superando o que foi recebido, pelo menos na intenção” (LEITE, 2018, p. 93). Com isso, considera-se imprescindível ao conjunto a ideia do acordo e da convenção profunda a respeito da obra que se pretende realizar, superando o estrelismo que prejudica o grupo (CARVALHO, 2019; GIRARDI, 2020) e subordinando o “eu” ao “nós”, uma vez que “toda convenção implica abdicar de algumas expectativas particulares, em favor da harmonia do conjunto” (NUNES, 2020, p. 31). No entanto, como veremos em breve, é necessário que as pessoas, para entrarem em acordo, aprendam a se colocar no lugar do outro, a enxergar o mundo com os olhos do outro, isto é, a serem empáticas.

Ao interpretar uma obra, musical ou cênica, em conjunto, instauram-se no grupo movimentos de negociação de significados, troca de ideias, experimentações, improvisações entre todos, cujo propósito é determinar previamente o que cada componente precisa fazer, num determinado momento da peça. Entretanto, são acordos esses temporariamente definitivos, e definitivamente temporários, uma vez que, à medida que a performance está acontecendo, tal convenção vai sendo renovada, reafirmada ou modificada. Ao citar alguns

18 Os meios humanos internos e externos, que as pessoas utilizam para se ajustarem umas às outras, numa variedade de relações e, também, como uma ajuda para alcançar um produto específico. (T.N.)

exemplos, pode-se pensar a realização de um rubato, de uma fermata, a variação de dinâmica ou de agógica. Se muito pode ser anotado na partitura, na hora da performance o acordo estipulado com o colega de execução acontece de forma imediata e perceptiva, por meio de uma comunicação não verbal; talvez se possa falar em sensório-espiritual. Tal sintonia entre os sujeitos precisa ser ensinada nas aulas de música, da mesma forma que acontece nas propostas de formação do ator, visando ao desenvolvimento de um estado de extrema prontidão e empatia do músico, ao fazer Música. Coerente com a PropMpCDG, nas aulas coletiva de trombone ministradas, houve a preocupação com o ensinar a Empatia Musical (GIRARDI, 2020) por meio da oferta de espaços e dinâmicas destinados a promover a percepção do outro e a sintonia entre todos, criando um ambiente harmônico e afinado, onde os corpos ressoam juntos.

Entretanto, cabe lembrar que, antes de conectar-se com o outro, é preciso conectar-se consigo mesmo, com o próprio Cante. De acordo com Filho (2014) e Biferale (2014), a experiência empática fundamenta a intersubjetividade, bem como possibilita o tácito diálogo corporal entre instrumentistas, ao fazer música (BARREIRA, 2014). Considerando-se o foco sobre as práticas interpretativas e a sensibilidade necessária à prática em grupo, o conceito de coragem corporal (MAY, 1982), isto é, a capacidade de ouvir com o corpo, remete à competência para perceber o movimento do outro, por exemplo, respirando juntos para começar juntos; compreendendo o tempo justo de movimento com o outro; ou, tão bem expressado por Silva, “a percepção do próprio ritmo e do ritmo do outro” (SILVA, 2009, p. 101), fator determinante, no Teatro, para estabelecer o contato com o colega e a consistência do que ambos estão a realizar. Tal conexão é que garante, ao sujeito, a percepção do momento de determinar, assumindo voz e liderança sob circunstâncias específicas, e a de ser determinado, recolhendo-se para acompanhar o colega, favorecendo que ambos conduzam ao protagonismo, aquilo que está sendo comunicado. Tal instante profunda e sinceramente expressivo pode ser facilitado, por intermédio de treinos sistemáticos; contudo, transcende o mero virtuosismo técnico e ensaiado. Trata-se daquilo, que se permite que aconteça, dentro de um processo de dar - receber - retribuir (MAUSS, 2003), devidamente transposto ao contexto da PropMpCDG, por Leite (2018).

Uma forma de contato e meio de comunicação ver o mundo externo, experienciada no ensino coletivo de trombone, mas por vezes pouco explorada nas aulas de música e durante a prática musical coletiva, é o olhar. Conforme Alexander Lowen, os olhos são órgão de visão e de contato (MASOTTI, 2010), e tanto no Teatro como na Música, “o trabalho com o olhar é fundamental para estabelecer uma verdadeira troca com o outro” (SILVA, 2009, p. 90). O olhar do músico, como o do ator, é a causa movimento, enquanto vê tudo ao mesmo tempo. Uma vez voltado para o mundo externo, acompanha uma partitura, reconhecendo os elementos nela contidos, assim como cria contato e se comunica tacitamente com um regente e com o/ os colega/s. Por outro lado, voltado para o mundo interno, de acordo com Stanislavski, o olhar é o espelho da alma e:

Es importante que los ojos del actor, su mirada, reflejen el hondo contenido interno de su alma, por lo que debe crear grandes medios interiores para corresponder a la vida de un ser humano em el papel. Todo el tempo que esté sobre el escenario tendrá que compartir esos recursos espirituales con los otros actores de la obra.¹⁹ (STANISLAVSKY, 2016, p. 207).

Formas de comunicação não verbal precisam ser ensinadas como meios para as práticas interpretativas, e exercitadas em sala de aula em contextos de prática musical coletiva, nos quais, do “Eu” e do “Tu” emerge um “Nós”, um terceiro elemento de grau superior, fruto do ajuste empático que, de acordo com Edith Stein, conduz ao fenômeno da chamada Unipatia (BARREIRA, 2014). Como no Teatro, trata-se do diálogo musical que não pode ser escrito, que vai além das notas e da partitura; é o subtexto, termo utilizado por Stanislavski para indicar aquilo, que o intérprete pensa ou sente, mas que não pode ser traduzido em palavras (STANISLAVSKI, 2001). Conforme o autor, esta comunicação empática e sensorial acontece por meio de raios de energia, isto é, “*corrientes invisibles que utilizamos para comunicarnos unos a otros*”²⁰ (STANISLAVSKY, 2016, p. 224), enviados e recebidos com todos os sentidos. Considera-se, que incentivar formas comunicativas afetivas e empáticas em contextos coletivos de aprendizagem musical, contribua sim para interpretações e performances mais verdadeiras, emocionais e significativas. Além disso, todavia, também, para o bem-estar e a felicidade de todos os envolvidos no processo, despertando e alimentando comportamentos pró-social, próprios ao desenvolvimento moral e de uma consciência de cidadania, e à inclusão social (GIRARDI, 2020).

DO ENCONTRO DE TRÊS UNIVERSOS: PRODUTOS E AÇÕES

Enquanto o Cante, o Dance e o Gente são Pilares do MT_CDG e, portanto, tratados isoladamente, os Produtos e as Ações – e, como posteriormente será visto, também os Ideais – só podem ser compreendidos, quando abordados juntos, pois são áreas de Intersecção, que sempre contém uma parte do outro. Relembrando, o Cante e o Dance descrevem aquilo que é a Unidade; não apenas o indivíduo – pessoa, mas também uma coletividade devidamente identificada e delimitada, individualizada. Nesse sentido, é a parte do MT_CDG, que trata do que é e está egocentrado. Conforme representado no MT_CDG, impulsos internos e particulares (Cante) delimitados e ordenados por condições determinadas externamente (Dance) geram Produtos. Por isso, os Produtos são testemunhas daquilo que é a Unidade, em essência e representatividade. De natureza concreta ou intelectual, os Produtos, uma vez criados, tornam-se independentes dos indivíduos, das Unidades, que os originaram e se vão para o mundo. Lá, já autônomos e incontroláveis, representam a Unidade que os gerou. Conforme Jacobs, apenas o equilíbrio

19 É importante que os olhos do ator, o seu olhar, reflitam o profundo conteúdo interior da sua alma e, portanto, deve criar grandes meios interiores para corresponder à vida de um ser humano no seu papel. Durante todo o tempo que estiver no palco, terá de partilhar estes recursos espirituais com os outros atores da peça. (T.N.)

20 Correntes invisíveis que utilizamos para comunicar uns com os outros. (T.N.)

entre *Song* e *Wind* resulta numa qualidade sonora livre, expressão honesta do músico; isto é, “o som que o instrumentista toca é um Produto de seu Ser” (GIRARDI; NUNES, 2019, p. 165).

O que se deseja, é que tal som, tal Produto, seja, antes de tudo, uma comunicação musical de natureza intrapessoal eficiente e eficaz, porque espontânea, e livre de tensões excessivas e desnecessárias. A compreensão e a atenção do professor em relação a esses aspectos, favorece a tranquilidade, a segurança e a autossuficiência do aluno, podendo poupar-lhe de sentimentos negativos, tais como o medo de palco, a aversão a críticas (normalmente disfarçada pela arrogância e pelo menosprezo diante do sucesso de colegas), e a dependência de aplausos (como obter o primeiro lugar em concursos), por exemplo.

Ora, se o Produto é a obra que soa, no instante em que está soando (interpretada e apreciada), representando a culminância de processos de elaboração intrapessoal que, de repente, se revela como um todo sem partes, ou seja, uma completude harmônica, coerente e consistente em si mesma, nunca mais soará do mesmo jeito. Do ponto de vista intrapessoal, uma obra só existe naquele determinado instante, no qual se concretiza sob a forma de um Produto; contudo, paradoxalmente, tal realização também é eterna. E essa eternidade advém daquilo, que se concretiza em e por intermédio de cada um, que participa daquele instante específico, seja tocando, seja escutando. É a dimensão Interpessoal de tal Produto. A consequência disso é, que cada um desses instantes, eventos específicos, nos quais um Produto emerge e tem sua existência reconhecida para além da posição egocêntrica referida anteriormente, delimita uma Ação, na PropMpCDG. Em outras palavras, uma Ação é um acontecimento datado, decorrente do compartilhamento de um Produto. Dito ainda de outro modo, os Produtos alcançam seus destinatários finais por meio de Ações, segunda intersecção entre o Dance e o Gente, do MT_CDG. De natureza circunstancial, as Ações existem apenas enquanto estiverem sendo realizadas, viabilizadas por parte de todos os envolvidos no processo, e encerrando-se em si mesmas com a conclusão da experiência. Num segundo momento, isto é, sob uma nova volta da espiral, se assim determinado, as Ações poderão cristalizar-se como Produtos, tornando-se unidades autônomas, transferíveis e autossuficientes (GIRARDI, 2020).

Corroborando com o entendimento de Arnold Jacobs, Donoso (2014) reitera o papel fundamental das imagens mentais, na hora da preparação e da performance, em atividades que desenvolvem habilidades psicomotoras, como acontece nas artes e nos esportes. Logo, procurou-se incentivar caminhos de construção do Jogo Interior, isto é, o jogo que acontece na mente do sujeito e orienta sua atuação externa (GALLWEY, 2016), promovendo experiências de imagética musical, solicitando, à turma, ouvir internamente, e de olhos fechados, a qualidade do som desejada, a sonoridade das articulações (ataque, staccato, ligado) e das dinâmicas a serem reproduzidas, espelhadas, com o instrumento e adequadas ao estilo do repertório interpretado. Igualmente, foi solicitado aos alunos, que imaginassem e ouvissem, internamente, como desejariam tocar uma frase musical, bem

como os movimentos necessários à realização, em termos físicos, para conduzir a dinâmica do fraseado musical. Incluiu-se a prática da visualização, uma técnica de representação mental comumente aplicada nos esportes, como treinamento mental para fortalecer a concentração e o controle emocional na hora da exposição pública, recriando, mentalmente e com o máximo de precisão nos detalhes, o momento da performance.

Ações próprias a vivências físicas que auxiliaram na elaboração de uma interpretação musical do repertório incluem a realização de exercícios de respiração, onde, considerando-se que o começo da peça se dá com o movimento inspiratório, ao soprar (expiração), o aluno foi orientado a direcionar o fluxo de ar para longe, respeitando e cantando mentalmente os elementos da frase musical escolhida. Atividades destinadas a despertar uma consciência corporal nos sujeitos, envolvendo a percussão corporal e o próprio movimento no espaço do corpo, foram propostas com o objetivo de vivenciar na pele sequências rítmicas e de andamento do repertório abordado; bem como dinâmicas de movimento da frase musical e de intensidade do som de cada nota. Tais experiências visavam a estimular a percepção, tanto do ritmo individual de cada um, como de um ritmo coletivo, sintonizando-se com o grupo. Uma prática bastante comum no trabalho coletivo de formação do ator, da qual se lançou mão, é a promovida por meio da dança; a propósito, uma forma de arte que, acredita-se, poderia ser mais bem aproveitada e aplicada à formação de músicos.

Inúmeros recursos extramusicais foram aproveitados durante as aulas de trombone, principalmente para descrever e/ou visualizar elementos invisíveis ao olho físico do ser humano, mas perceptíveis com o olho da mente. De acordo com o neurologista Oliver Sacks,

O ato de ver, de olhar, não se limita a olhar o visível, mas também o invisível. De certa forma, é o que chamamos de imaginação. [...] Quando vejo o ferro atraído pelo ímã eu vejo como é um campo magnético. Eu acho que isso, em certa maneira, penetra em nossa imaginação. Eu posso ver, em certo sentido, o campo invisível ao redor do ímã. Não posso ver, mas eu posso ver. Eu posso vê-lo com os olhos da mente. (JARDIM; CARVALHO, 2001).

Assim, a proposta de dinâmicas utilizando folhas de papel, cataventos e balões ajudaram para “enxergar” o movimento enérgico do fluxo de ar para fora e para longe do indivíduo, enfatizando o desenvolvimento de um sopro específico para se comunicar com o trombone. O quicar no chão com bolas de diferentes materiais, viabilizou perceber várias sonoridades, mais brilhantes ou escuras, orientando o sujeito na busca pela interpretação sonora das diferentes articulações; experimentadas por meio do canto e da dicção e, em seguida, reproduzidas, com o instrumento.

Expressões metafóricas e a linguagem figurativa se tornaram mais um recurso didático fundamental e extremamente eficaz às práticas interpretativas, de repertório e de conteúdos técnicos e de fundamentos do instrumento, durante as aulas de Música (GIRARDI, 2020). De acordo com Rizzolatti, “*tutto ciò che capiamo è perché possiamo*

*immaginarlo in maniera corporea*²¹ (RIZZOLATTI; GNOLI, 2018, p. 115). Assim, por exemplo, visualizar, mentalmente, o movimento das ondas do mar contribuiu à interpretação da partitura, dissolvendo-ne a rigidez da notação e restaurando os seus movimentos. Contudo, cabe ressaltar que, ao propor a criação de metáforas em sala como ferramenta de ensino, é preciso manter a preocupação com a escolha de elemento claros e familiares para a realidade do aluno.

Por fim, com base na experiência do professor e inspiradas em dinâmicas promovidas na área do Teatro, a serem aprofundadas em trabalhos futuros, foram encorajadas atividades de percepção e observação do outro, no grupo. Como sugerido por Stanislavski (2016), com o propósito de descobrir e/ou criar uma relação mental e sensorial com os colegas, foi pedido para, mantendo os olhos fechados, realizar práticas imitativas de timbre, sonoridades, volumes, articulações; de respirações e ataque, um no movimento do outro; e de pequenas improvisações, recebendo a ideia sugerida pelo colega, afinando-a e ampliando-a com intenções particulares e entregando-a para o próximo participante. Esta proposta permitiu criar diálogos musicais entre os integrantes, auxiliando na compreensão de quando é o momento de determinar, expondo suas ideias, e quando é o momento de ser determinado, ouvindo o outro e acompanhando seu discurso. E é isso que acontece ao fazer música, Arte, em contextos coletivos, bem como nos contextos sociais com os quais nos relacionamos. De acordo com Stanislavski,

Cada indivíduo desenvolve uma caracterização exterior a partir de si mesmo e de outros; tirando-a da vida real ou imaginária conforme sua intuição, e observando a si mesmo e aos outros. Tirando-a da sua própria experiência da vida ou da de seus amigos, de quadros, gravuras, desenhos, livros, contos, romances, ou de algum simples incidente, tanto faz. A única condição é não perder seu eu interior enquanto estiver fazendo essa pesquisa exterior. (STANISLAVSKI, 2001, p. 32).

Muito pode se dizer sobre as criações que acontecem de forma espontânea e direcionada, autoral e co-autoral em sala de aula, promovidas por todos os participantes no processo de práticas e aprendizagem. Por fim desse trabalho e da proposta aqui apresentada, sem a intenção de sermos profuso, relatamos apenas alguns dos modos e meios que, orientados por caminhos teórico e reflexivos escolhidos pelo professor, conduziram a elaboração e a proposta de práticas interpretativas de sucesso, no contexto de ensino específico da classe de trombone do programa NEOJIBA. Outras propostas podem ser encontradas na tese defendida (GIRARDI, 2020) e, sobretudo, criadas nas respectivas salas de aulas, com suas turmas. O propósito é, tanto na sequência como concomitantemente, compartilhar tais experiências com outras pessoas, sejam colegas de ensaio ou um público de concerto. Lembrar que, de acordo com a PropMpCDG, toda aula (momento formal de ensino) é um espetáculo (evidenciado pelas respostas das aprendizagens), e todo espetáculo (instante sagrado, no sentido de separado, para entregar

²¹ Tudo o que entendemos é porque podemos imaginá-lo corporalmente. (T.N.)

uma performance temporariamente definitiva e definitivamente temporária, a alguém que escuta) é uma aula (justamente, porque a obra precisa manter-se viva, deve estar sendo, sempre, renovada - reestudada, reconsiderada, reapreciada)!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma performance musical bem-sucedida, acredita-se, vai muito além da mera leitura precisa dos elementos que compõem uma partitura, ou da exibição vaidosa de habilidade técnicas extremas. Entende-se o ato de interpretar uma obra como uma vivência íntima da mesma, viabilizada pela abertura do intérprete a sentir que algo está se passando no seu mundo interior, ao contato com ela. A epifania de sentidos e emoções que dela surgem, tecem uma história que será contada para e com um público, se assim determinado e desejado. Nesse processo, como vimos, é preciso que o intérprete enxergue para além da partitura, para além da execução dos outros, num espaço que é somente dele, e se renova a cada vez, a cada nova volta da espiral, ou melhor, da helicóide do conhecimento. Logo, percebe-se as limitações determinadas da capacidade de anotar as intenções do intérprete no papel, sendo necessário estimular, desde o começo de sua formação, a capacidade de sentir emoções e sensações, sem medo ou vergonha; de imaginar paisagens materiais e sonoras; e de contar histórias em música por meio do seu instrumento.

Promovendo um melhor entendimento sobre o deixar acontecer, conceito proposto por Gallwey (2016), de acordo com o qual é preciso confiar nas competências de corpo e cérebro, deixando que os movimentos, uma vez aprendidos, aconteçam de forma natural, evitando tensões e rigidez, as práticas propostas, devidamente fundamentadas, trouxeram benefícios tanto para a performance e interpretação musical, como para a saúde física e mental do músico. O equilíbrio entre vivências que envolvem práticas físicas e mentais, possibilitou favorecer o aprendizado sem necessidade de uma prática exaustiva, contribuindo com a prevenção contra a dor. Igualmente, tais propostas auxiliam para um melhor controle de ansiedade e nervosismo na hora da performance, aproveitando a energia dessas emoções para o sucesso de experiência em público. De acordo com Adolphe,

Practicing for three or more hours a day, as many musicians do, will not produce a mature performer unless the musical inner life is also addressed. Strengthening emotional memory, imagination, and the mind's ear can lead to more meaningful interpretations, more communicative performances, and even shave off a few hours of learning-by-rote time.²² (ADOLPHE, 2013, p. 3).

Ademais, dinâmicas propostas no contexto coletivo de aprendizagem, de percepção e observação do outro, isto é, de compreensão, interpretação e aceitação do sujeito, acredita-se, possam contribuir para o desenvolvimento de valores sociais e comportamentos

22 A prática durante três ou mais horas por dia, como fazem muitos músicos, não produzirá um intérprete maduro, a menos que a vida interior musical também seja considerada. Fortalecer a memória emocional, a imaginação e o ouvido da mente, pode levar a interpretações mais significativas, a performances mais comunicativas, e até a reduzir algumas horas de tempo de aprendizagem por repetição. (T.N.)

pró-social e de autocuidado, por meio da Música.

Há no MT_CDG um lugar destinado a abrigar eventuais frustrações que surgiiram de todo o processo; são elas que alimentam a energia para um novo recomeço, uma nova volta da espiral do conhecimento, incentivando, assim, o desejo de superação. Trata-se dos Ideias, intersecção entre os pilares Gente e Cante, nos quais, também, estão latentes os novos desafios próprios a esse recomeço (NUNES, 2020). Ao refletir sobre a experiência proposta e vivenciada, observa-se a necessidade de adequar e promover, nas aulas de instrumento e interpretação musical, dinâmica e procedimentos próprios a formação do ator, ampliando os conhecimentos sobre tal área. Com isso, visando fomentar e valorizar uma Pedagogia da Performance Musical/Instrumental mais proveitosa, eficiente e eficaz porque multimodal e multidisciplinar, para além do desenvolvimento acrobático do indivíduo (GIRARDI, 2020), é preciso ressignificar a formação docente e discente. Entende-se o Professor como um *designer* de experiências que, atuando num ateliê de experimentações, uma comunidade de prática, no qual todos participam com aquilo que podem oferecer naquele momento, elabora e promove formas autorais de ensinar. Afinal, de acordo com Lowen, “*l'esperienza è il migliore e, forse, l'unico vero maestro*”²³ (LOWEN, 1980, p. 14).

Com isso, almeja-se contribuir para a oferta de uma prática e performance musical capazes de promover o aprender a ser, quarto pilar do conhecimento humano (DELORS, 1998) “em prol do fortalecimento da personalidade e da capacidade de agir com autonomia, discernimento e responsabilidade” (GIRARDI, 2020, p. 291). Isto é, um ensino musical de qualidade e útil para a vida do sujeito, amparado em uma formação docente mais abrangente, interdisciplinar e multimodal, em busca pela figura do professor renovadamente Ressignificado (GIRARDI, 2020). De acordo com Stanislavski, não se trata apenas de copiar modelos já confeccionados, sistematizados e estandardizados; mas da necessidade de criar algo peculiar, adequado ao próprio contexto social: “Não devem reproduzir o Teatro de Arte de Moscou. Devem criar algo próprio. Se tentares copiar estarão apenas seguindo uma tradição, sem progredir” (STANISLAVSKI, 2001, p. 16). Dito isso, permanece no autor deste trabalho a motivação e o desejo de contribuir com a criação e oferta de novas propostas para a sala de aula, envolvendo as práticas interpretativas e a formação de professores, procurando para que o Músico não se torne um mero executor, mas um verdadeiro protagonista de sua própria história.

CONCLUSÃO

A prática interpretativa, no caso da PropMpCDG, é resultado do ser humano, que o intérprete escolhe ser. Ao executar uma determinada obra, o músico a entrega a seu público, devidamente envolvida por essa escolha. Assim, o processo de produção sonora, em seu conjunto, está constituído por uma peça efetivamente tocada (Produto), sob uma condição

²³ A experiência é a melhor e, talvez, a única e verdadeira mestra. (T.N.)

e um momento específicos (Ações), baseada na sensibilidade e na capacidade reflexiva do músico (Cante), devidamente instruído e disciplinado (Dance), e mais egocêntrico ou mais generoso ao compartilhar seu talento e suas habilidades (Gente). Ao cabo, restam as constatações advindas de um processo avaliativo que passa pela autocritica e pela intensidade dos aplausos recebidos (Ideais), desafiando práticas interpretativas futuras (novos Focos).

REFERÊNCIAS

- ADOLPHE, B. **The Mind's Ear**. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2013.
- ARAGÃO, M. **Música, Mente, Corpo e Alma: Interpretação e comunicação através da música**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BARREIRA, C. R. A. **A bela adormecida e outras vinhetas**: a empatia, do corpo a corpo cotidiano à clínica. In: FILHO, J. S. (org.) **Empatia**. Edmund Husserl e Edith Stein. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 53-93.
- BIFERALE, S. **La terapia del respiro**: dall'esperienza sensoriale all'espressione musicale. Roma: Astrolabio, 2014.
- BISPO, A. A. **Educação Musical a Serviço da Ética**. In: NUNES, H. S. de. (org.) **EAD na Formação de Professores de Música: Fundamentos e Prospecções**. Tubarão: Copiart, 2012, p. 27-35.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- CARNICKE, S. M. **Stanislavsky's System - Pathways for the actor**. In: HODGE, A. (org.) **Twentieth Century Actor Training**. Tradução: Laédio José Martins. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2000, p. 11-36.
- COFFMAN, D. Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results on piano performance. **Journal of Research in Music Education**, New York, v. 38, p. 187-196, 1990.
- DAMASIO, A. **Emozione e coscienza**. Milano: Adelphi Edizioni, 2000.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 12 ed. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora, 1998. 288 p.
- DONOSO, P. P. **Utilização de Imagens Mentais na Prática Diária de Estudantes do Bacharelado em Violão da UFPB**. 2014. 104 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- FILHO, J. S. (org.) **Empatia**. Edmund Husserl e Edith Stein. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FREDERIKSEN, B. **Arnold Jacobs**: Song and Wind. USA: WindSong Press Limited, 1996.

GALLWEY, W. T. **O jogo interior do tênis**: o guia classic para o lado mental da excelência no desempenho. Tradução: Alexandre Sanches Camacho. São Paulo: Sportbook, 2016. 158 p.

GIRARDI, M.; NUNES, H. de S. Arnold Jacobs e Proposta Musicopedagógica CDG: sobre formação de professores de instrumento de metal. *In: XIV SIMCAM*, 2019, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Anais** [...], Campo Grande, 2019. P. 158-167.

GIRARDI, M. **Arnold Jacobs à luz da Proposta Musicopedagógica CDG**: do ensino individual à aprendizagem coletiva de instrumentos de metal. 2020. 396 p. Tese (Doutorado em Música) - Faculdade de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33208>. Acesso em: 17 jun. 2022.

GORDON, E. E. **Learning sequences in music**: A contemporary music learning theory. Chicago: GIA, 2007.

KELLER, P. E. Mental imagery in music performance: underlying mechanisms and potential benefits. **New York Academy of Sciences**, v. 1252, p. 206-213, abr. 2012.

KOSSLYN, S. M. **Image and Brain**: The Resolution of Image Debate. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

LAVE, J.; WENGER, E. **L'apprendimento situato**: dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali. Tradução: Gabriele Lo Iacono. Trento: Erickson, 2006. 85 p.

LEITE, J. C. **Caminhos do repertório na formação de professores de música**: um estudo sobre o PROLICENMUS. 2018. 296 f. Tese (Doutorado em Música) - Faculdade de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

LOWEN, A. **Paura di vivere**. Roma, Casa Editrice Astrolabio, 1980.

MASOTTI, S. Il corpo emotivo e poetico: l'insegnamento della Bioenergetica per la formazione dell'attore. **Antropologia e Teatro**. Bologna, n. 2, p. 75-139 out. 2010.

MAY, R. **A coragem de criar**. Tradução: Aulyde Soares Rodrigues. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 143 p.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naif, 2003. 536 p.

McGILL, D. **Sound in Motion**. Bloomington: Indiana University Press, 2007.

NEOJIBA. **Projeto Político Pedagógico**. 2022. Disponível em: <https://www.neojiba.org/onde-estamos/projetos-itinerantes>. Acesso em: 17 jun. 2022.

NUNES, H. de S. (org.) **Modelando Pesquisas Musicopedagógicas**. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33493>. Acesso em: 17 jun. 2022.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. Ed. Tradução: Cristina Monteiro e Mauro de Campos Silva. Porto Alegre: AMGH, 2013. 800 p.

RASSLAN, S. N.; MAFFIOLETTI, L. de A. A musicalidade na formação do ator: a produção de alguns pesquisadores brasileiros da última década. **Revista da FUNDARTE**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 1-10, jul./dez. 2013.

RIZZOLATTI, G.; GNOLI, A. **In te mi specchio**: per una scienza dell'empatia. Milano: BUR, 2018.

RUIZ, J. C.; VIEIRA, M. H. Entre palavra, a imaginação e o som: Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil. **Revista Music for and by Children**, Aveiro, n. 1, p. 88-95, out. 2017.

SACKS, O. **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. Tradução: Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: Schwarcz, 2015. 396 p.

SACKS, O. **L'occhio della mente**. Tradução: Isabella C. Blum. 1. ed. Milano: Adelphi Editore, 2016. 271 p.

SANTANA, L. **Edith Stein**: a construção do ser pessoa humana. São Paulo: Ideias & Letras, 2016.

SILVA, T. C. **Treinamento do ator**: plano para a reinvenção de si. 2009. 144 p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

STANISLAVSKI, C. **A construção da personagem**. Tradução: Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STANISLAVSKY, C. **Preparación del actor**. Tradução: Ricardo Debenedeti. 1. ed. Buenos Aires: Leviatán, 2016.

TAMEN, M. A. da F. **A renovação permanente**: uma investigação sobre a arte do actor. 2014. 148 p. Tese (Doutorado em Comunicação, Cultura e Artes) - Universidade do Algarve, Faro, 2014.

THURMOND, J. M. **Note Grouping**: A Method for Achieving Expression and Style in Musical Performance. Galesville: Meredith Music Publications, 1991.

WENGER, E. **Comunità di Pratica**. Tradução: Roberto Merlini. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2006. 343 p.

WINDOW OF THE SOUL. Direção: João Jardim; Walter Carvalho. Produção: João Jardim; Flavio R. Tambellini. Roteiro: João Jardim. Intérpretes: José Saramago; Evgen Bavcar; Walter Lima Jr.; Oliver Sacks; Hanna Schygulla; Marietta Severo; Agnès Varda; Wim Wanders. Brazil: Ravina Film; Dueto Film, 2001. 1 bobina cinematográfica (73 min.), son., color., 35 mm.

ZUR, I.; HEYER, J. **Dispotraining**. 2013. Disponível em: <https://www.dispotraining.com/inicio.html>. Acesso em: 17 jun. 2022.

CAPÍTULO 7

“PIANODEMIA” PROJETO DE EXTENSÃO PIN - PRODUÇÃO ARTÍSTICA/ CULTURAL, EDUCACIONAL E CIENTÍFICA NO PERÍODO DA PANDEMIA COVID-19

Data de aceite: 02/01/2023

Alfeu Rodrigues de Araújo Filho

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: Este artigo tem como objetivo descrever a diversidade de ações do Projeto PIN(PianocomoINstrumentodeINformação, INclusão e INterdisciplinaridade) no período de pandemia e pós-pandemia COVID-19, adaptando suas atividades de acordo com as exigências impostas pelo necessário distanciamento social. Com forte atuação na área do conhecimento “Linguística, Letras e Artes”, valorizando as temáticas cultura e educação, equilibrou sua atuação na tríade Ensino, Pesquisa e Extensão com foco no impacto sobre a formação do aluno e a importante contribuição social para as comunidades interna e externa da Universidade Estadual de Maringá. Teve a participação efetiva de todos os discentes do Curso de Bacharelado em Música – Habilidaçõ: instrumento (piano).

PALAVRAS-CHAVE: Extensão – Pandemia – Ajustes – Descrição – Formação.

ABSTRACT: This article aims to describe the diversity of actions carried out by the PIN Project (Piano as an INstrument of

INformation, INclusion an INterdisciplinarity) in the period of pandemic and post-pandemic COVID-19, adapting its activities according to the requirements imposed by the necessary social distancing. With a strong performance in the field of knowledge “Linguistics, Letters and Arts”, valuing the themes of culture and education, it balanced its performance in the Teaching, Research and Extension triad with focus on the impact on student training and the important social contribution to internal communities and external of the State University of Maringá. It had the effective participation of all students of the Bachelor’s Degree in Music – Qualification: instrument (piano).

KEYWORDS: Extension – Pandemic – Adjustments – Description - Training.

1 | INTRODUÇÃO

As ações do Projeto de Extensão PIN (Piano como INstrumento de INformação, INclusão e Interdisciplinaridade) ocorrem, normalmente, com o auxílio do laboratório de pianos digitais da Universidade Estadual de Maringá, lotado no Departamento de Música e Artes Cênicas (DMC). Com propósito direcionado para as práticas de

ensino, os cursos de caráter coletivo representam sua marca e estruturam as atividades pedagógicas fundamentadas no EPG (Ensino de Piano em Grupo). Entretanto, no período de 2020/2021, devido a Pandemia Covid-19, as atividades foram desenvolvidas pelas plataformas digitais em formato de Evento de Extensão, reconfigurando o processo metodológico. Vale ressaltar que as ações presenciais retornaram a partir de Dezembro de 2021, momento que exigiu ainda muitas adaptações devido ao impacto provocado pelo sistema de Ensino Remoto Emergencial (ERE) adotado pela referida IES.

As adaptações ocorreram com a participação de todos os envolvidos, discentes e coordenador do projeto, com o objetivo de reorganizar, motivar, validar e construir uma produção focada no papel da ação de extensão que é:

- Oferecer noções introdutórias para uma área específica do conhecimento ao público;
- Atualizar e ampliar conhecimentos, habilidades ou técnicas em uma área de conhecimento;
- Treinar e capacitar diferentes públicos em atividades profissionais específicas.

Mediante ao contexto apresentado, os cursos de extensão sempre foram criados para públicos com faixa etária específica: iniciação, intermediário e avançado. Respondendo à dualidade ensino e formação profissional, os cursos eram realizados pelo coordenador do projeto e um aluno monitor, discentes do bacharelado em piano. Entretanto, de acordo com as exigências impostas pela COVID-19, o grande ajuste ocorreu na formação de eventos de extensão de curta duração, para os alunos e público em geral, com a presença de convidados que contribuíram na área das práticas interpretativas, foco principal deste projeto de extensão.

Tendo em vista a necessidade do diálogo entre o Projeto Tríadico da Universidade, todas as ações foram elaboradas fortalecendo o:

- Ensino (palestrantes convidados e suas temáticas);
- Pesquisa (originárias dos temas do projeto e das palestras);
- Extensão (produção artística online na plataforma Youtube).

Os ajustes e reajustes ocorreram diariamente, levando em consideração os aspectos racionais e emocionais dos envolvidos, assim como:

- A relevância das palestras para a comunidade alvo e para a Universidade;
- Qualificação e competência da equipe responsável pelas ações (coordenador, palestrantes, discentes e comunidade externa);
- Disponibilidade de recursos físicos e humanos (horários e meios de comunicação digital);
- Cronograma de execução e prazos estabelecidos (pontualidade e presença).

Na sequência, será descrita as atividades realizadas, os ajustes, as problemáticas e as conquistas do projeto de extensão em consonância com as alterações obrigatórias em função do período da Pandemia.

2 | PRODUÇÃO ARTÍSTICA/CULTURAL, EDUCACIONAL E CIENTÍFICA NO PERÍODO DE 2020/2021

2.1 Eventos de Extensão

Respeitando o diálogo com o Projeto Pedagógico do Curso de Música e as inúmeras disciplinas que passaram a ocorrer de forma online, o Projeto de Extensão PIN criou eventos de extensão, em forma de palestras, e produção artística online para não prejudicar os discentes quanto ao tempo vivenciado na tela do computador.

A organização e o cronograma das atividades levou em consideração o estado de atenção e saúde física/emocional dos envolvidas, uma vez que todos ficaram submetidos com um novo veículo de transmissão, plataformas online, e a real mudança no processo de comunicação.

Foram ofertados seis eventos de extensão para a comunidade interna e externa, contemplando uma diversidade de assuntos no campo das práticas de ensino de música; produção artística; processos de criação e técnica instrumental, sempre utilizando o piano como foco principal. Abaixo a descrição dos eventos, assuntos e a apresentação dos palestrantes:

- **Uma reflexão sobre o contraste no ensino de música no Brasil e nos Estados Unidos:** em 20 de agosto de 2021, modalidade online, contamos com o palestrante Adolfo Mendonça promovendo uma reflexão comparativa entre Brasil/Estados Unidos sobre o perfil dos discentes, assim como a estrutura de ensino, tipos de curso, educação musical, contexto social, possibilidades de bolsa e exigências curriculares. Adolfo Mendonça é mestre em performance de jazz pela University of South Florida, assim como formado em educação musical pela Universidade Federal de São Carlos.
- **Concerto online de Piano I – O Projeto PIN e a Performance Pianística:** em 29 de outubro de 2021, modalidade online, os discentes Matheus Vieira Lara e Andressa Rodrigues Gomes postaram sua produção musical na Plataforma Youtube. O evento teve como objetivo central ofertar produção artística pianística à comunidade interna e externa da Universidade Estadual de Maringá (UEM), assim como estimular os instrumentistas que foram muito prejudicados devido ao necessário e importante distanciamento social. A literatura musical contou com os seguintes compositores: M. Moskowski (1854-1925); J. S. Bach (1685-1750); F. Liszt (1811-1886); F. Chopin (1810-1849); Camargo Guarnieri (1907-1993) e Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Esta modalidade de produção artística exigiu novos conhecimentos como: processo de gravação, organização da imagem, preparação do vídeo e utilização do canal do Youtube para a pos-

tagem do material. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=llipX0lnwp8&t=19s>

- **Composição/Piano - Questionamentos e Reflexões:** em 25 de novembro de 2021 na modalidade online, tivemos a contribuição da compositora Michelle Agnes esclarecendo importantes componentes do processo de criação com base na área da composição, utilizando o piano como ferramenta de apoio. Michele Agnes vive e trabalha em Paris. Seu foco de trabalho está no ensino de processos criativos e novas tecnologias no Conservatório Francis Poulenc. Sua música explora os limites entre gesto e escritura, assim como o engajamento total do instrumentista. Começou seus estudos de composição em 1994 com o H. J. Koellreutter (1915-2005). Formada no Curso de Bacharelado em composição da Unicamp e Doutorado em Música pela Universidade de São Paulo.
- **Escola de Música In Concert & Sonoridades:** este evento ocorreu em 02 de dezembro de 2021, modalidade presencial, e foi fruto de uma parceria do Departamento de Música e Artes Cênicas (DMC) e a Escola de Música da UEM (EMU). Esta ação aconteceu no CAC (Centro de Ação Cultural da cidade de Maringá) contemplando um laboratório de performance e unindo dois importantes componentes da produção artística: experiência de palco e formação de plateia. Contou com a participação do duo “Piano do Contra” formado pelos docentes da Universidade Estadual de Maringá: Prof. Dr. José Roberto Imperatore Vianna (contrabaixo) e Alfeu Araújo (piano). Vale salientar que o duo “Piano do Contra” prosseguiu seus trabalhos utilizando as plataformas digitais, ajustando as deficiências das plataformas em função da interrupção da sonoridade e a falta de simetria entre execução e audição.
- **Concerto online de Piano II – O Projeto PIN e a Performance Pianística:** no dia 15 de dezembro de 2021, a dupla de pianistas Andressa Rodrigues Gomes e Matheus Vieira de Lara realizaram a segunda produção artística, modalidade online, com um vídeo permanente postado na plataforma do Youtube, contendo a execução de duas importantes sonatas de L. V. Beethoven (1770-1827). Link: <https://www.youtube.com/watch?v=FuMlrlht0gQw&t=58s>
- **Técnica Alexander para Músicos** – no dia 27 de abril de 2022 na modalidade online, tivemos a presença da especialista Eleni Vosniadu abordando importantes procedimentos corporais, mentais e psicológicos relacionados com a prática da execução instrumental sob o viés da Técnica de Alexander, construindo a consciência do corpo através da auto-observação. Eleni Vosniadu é professora da Técnica de Alexander e fundadora da escola “Consciência corporal para músicos”. Auxilia instrumentistas e cantores a restabelecer liberdade e equilíbrio corporal/emocional na sua prática musical. Atualmente é diretora assistente da Escola Internacional Total Vocal Freedom.

2.2 Pesquisa e Produção Científica

Utilizando o grupo de estudos liderado pelo coordenador do projeto, Prof. Dr. Alfeu Araújo, e tendo como monitores os discentes Andressa Rodrigues Gomes e Matheus Vieira

de Lara, alunos regulares do Curso de Bacharelado em Música – Habilitação Instrumento: Piano, o projeto produziu quatro publicações e duas comunicações orais. Os assuntos tiveram suas origens através das palestras já descritas, assim como na diversidade de assuntos relacionados com a prática da execução instrumental, como:

- Ensino da técnica;
- Propostas de interpretação;
- Pedagogia do piano;
- Processos de análise musical;
- Produção artística.

A proposta do ensino articulado à pesquisa e, por sua vez, à extensão valoriza “atitudes analíticas, reflexivas, questionadoras e problematizadoras onde a aprendizagem parte das observações próprias para indagar o conhecimento e seu próprio mundo” (TUTTMANN, 2000, p 69). Abaixo, a descrição da produção e os referidos assuntos:

· **Publicação:** “ARTES: PROPOSTAS E ACESSOS”. Editora Atena – Maio de 2021. ISBN: 978-65-5706-840-3. Capítulo 9 - Ensino da Técnica e Interpretação Pianística: Uma Abordagem Coletiva e Individual. Autores: Luiz Gabriel Cioffi de Melo; Yuri Akira Cruz Prieto Hojo e Alfeu Rodrigues de Araújo Filho. DOI 10.22533/at.ed.4032123029.

Assunto: o artigo abordou procedimentos pedagógicos e metodológicos sobre o ensino de piano individual e coletivo. A descrição teve como fundamento as atividades práticas e os processos aplicados através de um curso de extensão ofertado para a comunidade interna e externa da Universidade Estadual de Maringá.

· **Publicação:** “Revista Vórtex”. Qualis A2. UNESPAR – Dezembro de 2021. Curitiba, v.9, n.3, p. 1-26. Título – Pedagogia do piano e a ciência: trajetória, conquistas e continuidade. Autor: Alfeu Rodrigues de Araújo Filho. ISSN 2317.9937. DOI 10.33871/23179937.2021.9.3.13.

Assunto: o artigo apresentou a trajetória de conquistas da ciência sobre a pedagogia do piano, assim como ofertou um grupo de ferramentas baseada na conscientização de processos para o estudo/aprendizado do piano com foco na dualidade: tempo x resultados.

· **Publicação:** “Revista Brazilian Jurnal of Development”, v. 8, n.2, p.12515- 12528. Qualis B2. Fevereiro de 2022. Título - Música Brasileira: Villanisando o Tímbre n.2. Autores: Alfeu Rodrigues de Araújo Filho e Hideraldo Luiz Grosso. ISSN: 2525-8761. DOI 10.34117/bjdv8n2-270.

Assunto: o artigo apresentou uma reflexão analítica da peça Timbre n.2 de Edmundo Villani-Côrtes (1930), credibilizando e enriquecendo o processo interpretativo da obra através da análise e de considerações do compositor, ratificando o neologismo no título deste trabalho.

· **Publicação:** “A arte e a cultura e a formação humana 2”. Editora Atena – Março de 2022. ISBN: 978-65-258-0171-1. Capítulo 2 – Concerto Online de Piano: Homenagem a Edmundo Villani-Côrtes. Autores: Alfeu Rodrigues de Araújo Filho e Andressa Rodrigues Gomes. DOI 10.22533/at.ed.7112211042.

Assunto: Este artigo teve como objetivo descrever o Evento de Extensão intitulado “Concerto Online de Piano: Homenagem a Edmundo VillaniCôrtes”, traçando uma introdução a respeito da importância do homenageado; o processo metodológico empregado e o corpo de discentes envolvidos; a produção artística contemplada e os resultados obtidos. A divulgação foi realizada pela Plataforma Digital Youtube e representou uma das ações do Projeto de Extensão PIN - Plano como INstrumento de INclusão, INformação e INterdisciplinaridade no período da pandemia COVID-19.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ChO80aJXPAo&t=1672s>

· **Comunicação oral:** “4º ENCONTRO ANUAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – EAEX – 2021”. Período 11 e 12 de novembro de 2021. Título do trabalho: “Concerto Online de Piano: Homenagem a Edmundo Villani-Côrtes”. Autoria: Alfeu Rodrigues de Araújo Filho e Andressa Rodrigues Gomes.

· **Comunicação oral:** “XXXI Congresso da ANPPOM”. Período – 06 a 10 de Dezembro de 2021. Título do trabalho: “Música Brasileira: Villanisando o Tímbre n.2”. Autores: Alfeu Rodrigues de Araújo Filho e Hideraldo Luiz Grosso.

2.3 Discentes e Coordenador do Projeto: produção artística; formação continuada; Pós-Graduação e participação em eventos

As produções foram divididas nas modalidades online e presencial, conforme o momento da Pandemia COVID-19, e configuraram em apresentações para a comunidade interna e externa da Universidade, utilizando obras de referência da literatura pianística com a participação de todos os discentes envolvidos com o Projeto PIN (alunos do Curso de Bacharelado em Instrumento: Piano).

O conteúdo programático foi elaborado em consonância com as ementas e objetivos das disciplinas do Projeto Político e Pedagógico do Curso de Música.

A organização pedagógica e metodológica sofreu inúmeros ajustes, em função do trabalho realizado pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), e contou com todos os meios de comunicação: plataformas digitais, arquivos de gravação, e-mails; whatsapp. Todos os recursos contribuíram para ofertar possibilidades que pudessem auxiliar em um processo de ensino/aprendizado que, normalmente, exige o formato presencial devido à importância da experiência prática. Em todos os processos de ensino de disciplinas práticas o prejuízo e as dificuldades foram reais, assim como um momento extremamente desafiador em relação às formas de reconstrução da transmissão dos saberes.

Abaixo as descrições das produções:

2.3.1 Produção artística online

- Concerto Online – Formatura: Dilber Gonçalves Cordeiro. Período: Maio de 2021. Link: https://www.youtube.com/watch?v=nRJQQ_OkTBU.
- Concerto Online – Master Class Instrumental I/II/III e IV. Opção Piano. 10 de maio de 2021. Programa abaixo:

| DISCENTE | PRODUÇÃO ARTÍSTICA ONLINE |
|--------------------------------|---|
| Isabel Nepomuceno dos Santos | https://youtu.be/6TCvHgSzoks |
| Jordanna Andretto Braz Pinto | https://youtube.com/playlist |
| João Antonio Vernillo Oliveira | https://youtu.be/u67ljFWpVeY |
| Andressa Rodrigues Gomes | https://www.youtube.com/watch?v=1SEDJn4_0PE |
| Matheus Vieira Lara | https://www.youtube.com/watch?v=KUj7uh6Fk28 |
| Yuri Akira Cruz Prieto Hojo | https://youtu.be/_Log2XQYNm0 |
| Helena Ribeiro Inoue | https://youtu.be/JCWwUOt4Y9E |
| Luiz Gabriel Cioffi de Melo | https://youtu.be/JhmA_dGPhLA |

- Concerto Online – Piano Harmônico – Discente: Ana Carolina Rodrigues Ambrósio. 21 de maio de 2021. Link: <https://youtu.be/aKFe8otK5QQ>
- Concerto Online – Piano Harmônico – Discente: Maria Clara Silva Dias. 21 de maio de 2021. Link: <https://youtube.com/playlist?list=PLKNfcdr6EEDqbOheGB-NwcU7-myGiNVpF5>
- Concerto Online – Prática Instrumental Coletiva I, II, III – Opção Piano. 25 de maio de 2021. Programa: Obras de L.V.Bethoven (1770-1827).

| DISCENTE | PRODUÇÃO ARTÍSTICA ONLINE |
|------------------------------|--|
| Isabel Nepomuceno dos Santos | https://youtu.be/QS_7MZJ24I https://youtu.be/_2XOPstQShI https://youtu.be/HjpKi8WtAE0 |
| Jordanna Andretto Braz Pinto | https://youtu.be/owRhxUkm9-E https://youtu.be/UhqQ2KMg2ew |
| Matheus Vieira Lara | https://www.youtube.com/watch?v=6z-kiwhgf8o https://www.youtube.com/watch?v=ec2smfd0QqE https://www.youtube.com/watch?v=CzuFSmsvvmA https://www.youtube.com/watch?v=byoK6Xna-UA |
| Helena Ribeiro Inoue | https://youtu.be/l24xBtJEkVE https://youtu.be/0vncE-G2Zzg |

- Concerto Online – Prática Instrumental I – Opção Piano. 10 de maio de 2021. Discente: Jordanna Andretto Braz Pinto – Links:
<https://youtu.be/pB9gA6ewsg>

- <https://youtu.be/L7-XXgn38WA>
<https://youtu.be/LE07jX2eoXw>
<https://youtu.be/Ceb-nYiCyYQ>
<https://youtu.be/zdlgvCDZo3E>
<https://youtu.be/gLoFSMZSIs8>
- Concerto Online – Prática Instrumental I – Opção Piano. 10 de maio de 2021.
Discente: Matheus Vieira Lara – Links:
<https://www.youtube.com/watch?v=TJVjQdjEg0w>
<https://www.youtube.com/watch?v=iNr6wdfqHtc>
<https://www.youtube.com/watch?v=FXE-BokeSAE>
<https://www.youtube.com/watch?v=4lfslyhSIYM>
<https://www.youtube.com/watch?v=DQki2wTsY8Y>
 - Concerto Online - Prática Instrumental I - Opção Piano. 10 de maio de 2021.
Discente: Andressa Rodrigues Gomes – Links:
<https://www.youtube.com/watch?v=zfvByiqc3gs>
<https://www.youtube.com/watch?v=3qoUiYeXrl8>
<https://www.youtube.com/watch?v=VtT6BLXLeKg>
<https://www.youtube.com/watch?v=3AhaWodndzo>
<https://www.youtube.com/watch?v=RncCyXFNTFs>
<https://www.youtube.com/watch?v=zMWgbB7UIBE>

2.3.2 Produção artística presencial

- **Mostra de Música – Escola de Música in Concert & Série Sonoridades:** o evento ocorreu no dia 08 de novembro de 2021, modalidade presencial, no Teatro Calil Haddad e contou com a participação de dois discentes: Yuri Prieto e Matheus Vieira de Lara.
- **Laboratório de Performance Piano e Violoncelo:** o evento ocorreu no dia 16 de novembro de 2021 no Teatro CAC (Centro de Ação Cultural) com a participação de todos os alunos do Curso de Bacharelado em Instrumento – Piano - da Universidade Estadual de Maringá e o duo “Piano do Contra” formado por dois docentes da UEM.
- **Música Brasileira – Master Class I, II e III:** o evento ocorreu no dia 03 de maio de 2022, modalidade presencial, na sala 008 do Departamento de Música e Artes Cênicas. O repertório contou com importantes compositores do cenário nacional e todos os alunos do Curso de Bacharelado em Instrumento (Piano) da

Universidade Estadual de Maringá regularmente matriculados nas disciplinas Master Class I, II e III.

2.3.3 Produção artística do Coordenador e participação em eventos externos

Uma das importantes propostas da ação de extensão está em abrir os muros da Universidade para um número maior de pessoas, configurando a importância do papel social na transmissão do conhecimento e na divulgação da produção artística do referido projeto. Neste contexto, o coordenador participou de entrevistas, produção artística e encontros pedagógicos conforme descrição abaixo:

- **Entrevista Online para a Folha Educativa da Cidade de São Vicente:** este evento ocorreu no dia 21 de outubro de 2021, modalidade online. Tema: O Papel do Ensino de Música na Formação do Cidadão. Palestra-Entrevista realizada com o coordenador Prof. Dr. Alfeu Araújo.
- **Recital de Música – Duo PIANO DO CONTRA.** Instrumentistas: José Roberto Imperatore Vianna (Contrabaixo) e Alfeu Araújo (Piano), docentes efetivos do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O evento ocorreu no dia 02 de Dezembro de 2021 no Centro de Ação Cultural de Maringá (CAC), modalidade presencial.
- **Encontro com os docentes da Academia de Música – ADM:** o encontro ocorreu no dia 20 de janeiro de 2022, modalidade presencial. O palestrante, Prof. Dr. Alfeu Araújo, desenvolveu o seguinte tema “Os componentes da lógica instrumental associado ao ensino centrado no aluno através do professor não diretivo” para o grupo de professores da referida instituição de ensino.

2.3.4 Cursos de Formação – participação do coordenador do projeto

Salientando a importância na formação continuada, o coordenador do Projeto participou de dois importantes eventos de extensão:

- Evento de Extensão “**Murray Schafer, vida e obra por Marisa Fonterrada**” ocorreu no dia 27 de outubro de 2021, modalidade online.
- Evento de Extensão “**4º Encontro Anual de Extensão Universitária**” no dia 11 de novembro de 2021, modalidade online.

2.3.5 PMU - Programa de Pós-Graduação em Música da UEM

O coordenador do Projeto é membro efetivo do referido Programa de Pós-Graduação em Música (PMU) e construiu uma produção artística através de uma das disciplinas sob sua responsabilidade.

- “**Tópicos Especiais em Interpretação e Práticas da Performance I**”: produ-

ção artística desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música (PMU), modalidade online, no mês de novembro/2021.

| PÓS-GRADUANDOS | PRODUÇÃO ARTÍSTICA ONLINE |
|---------------------------------|--|
| Gustavo Henrique Pinto | https://www.youtube.com/watch https://www.youtube.com/watch |
| Helena Karavassilakis Uzun | https://youtu.be/W-yM7yhRFfE |
| Natália Lacueva Lepri | https://youtu.be/s6kUM0DH8-g |
| Ricardo Molter | https://www.youtube.com/watch |
| Carla Andreia Anselmo Xavier | https://www.youtube.com/watch |
| Helena Ribeiro Inoue | https://youtu.be/RJvx1afoehI |
| Henrique Gama Ferreira da Silva | https://youtu.be/TUcnVpgyet4 |
| Márcia Valéria Rigobello Muraro | https://youtu.be/ZStbCQKHEcs |

2.3.6 Recitais Diminuto

Esta ação de extensão foi criada após reivindicação dos discentes durante o processo do reconhecimento do Curso de Música, análise que ocorre a cada quatro anos.

Os alunos detectaram que não havia um projeto de práticas da performance, prejudicando a exposição da produção artística e o aprendizado que a ação oferta.

Desta forma, o coordenador do Projeto PIN, em diálogo com o Centro Acadêmico do Curso de Música (CAMUS) criou os “Recitais Diminuto”. A apresentação artística ocorre uma vez por mês e tem como objetivo divulgar a produção artística de todos os alunos do Curso de Música: Bacharelado em Instrumento, Regência, Composição e Licenciatura em Educação Musical.

Durante o período desta descrição, ocorreram quatro edições: dois recitais online e dois presenciais.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O projeto contemplou a tríade Ensino/Pesquisa e Extensão através de palestras, projetos artísticos e trabalhos científicos focados no desenvolvimento do indivíduo, ratificando o importante papel da universidade no contexto social.

Vale salientar que a dificuldade foi encontrar meios de desenvolver toda a produção artística pelo meio digital, exigindo esforço, motivação e reconstrução metodológica do coordenador, assim como sua readaptação pós COVID 19.

Os trabalhos acadêmicos e científicos dialogaram com toda a estrutura do projeto, motivando uma série de reflexões sobre a utilização do piano em inúmeras vertentes.

Os eventos online trouxeram palestrantes que dificilmente estariam conosco na modalidade presencial, entretanto a motivação, disciplina, participação, estudo e produção

pelo sistema ERE (Ensino Remoto Emergencial) foi um grande desafio para a área das práticas interpretativas. Desafio que valorizou, através de todas as ações descritas, a importância da Extensão Universitária como instrumento de inserção social, aproximando a academia e comunidade na contínua luta pela superação das desigualdades sociais existentes.

Para os discentes, os ganhos são relacionados com a qualidade de sua identidade profissional, colocando em prática o que aprenderam em sala de aula e contribuindo na continuidade da construção do conhecimento. Já o docente participa de forma ativa no processo de formação continuada.

A extensão universitária, por ser um campo onde se desenvolve uma proximidade maior com professores (coordenadores e supervisores de projetos de extensão) e também com a comunidade, possibilita ao acadêmico fazer a articulação dos conteúdos teóricos e operacionais, cria oportunidades para o desenvolvimento de habilidades referentes ao trabalho em equipe e fortalece o compromisso social e ético no que se refere à busca dos direitos do cidadão (COSTA E SILVA, 2011, p.77)

A luta pelos ajustes e reajustes das ações do Projeto de Extensão PIN, durante o período de Pandemia COVID-19, salienta a importância do papel da extensão no ensino superior brasileiro focado na integração da Universidade com os demais setores da sociedade, configurando melhorias na qualidade de vida, assim como na construção de um contexto social mais justo e igualitário através do referencial educacional.

REFERÊNCIAS

CERQUEIRA, D. L. *Compendio de pedagogia da performance musical*, 1^a ed. São Luiz: Edição do autor, 2011.

COSTA, A.; SILVA, P. B. *Extensão universitária brasileira: possibilidades, limitações e desafios*. São Paulo: Nelpa, 2011.

FISCHER, C. Paulo. *Teaching piano in groups*. 1^a ed. New York: Oxford University Press, 2010.

GLASER, Scheilla. *O Ensino do Piano Erudito: um olhar rogeriano*. 1^a ed. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2011.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da Aprendizagem Pianística – uma abordagem psicológica*. 2^a ed, Porto Alegre: Editora Movimento, 1987.

NOGUEIRA, M. D. P. *Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

SOUZA, Ana Luiza Lima. *A história da extensão universitária*. 1. ed. Campinas: Ed. Alínea, 2000.

TUTTMAN, M. T. *Extensão universitária: uma alternativa viável?* In:Anais do IV Seminário de Institucionalização da Extensão Universitária. Uberlândia: Editora Letras, p.69-71, 2000.

CAPÍTULO 8

NELSON FARIA - NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DE UM PROFESSOR DE MÚSICA

Data de aceite: 02/01/2023

Wanderson Ferreira Bomfim

Universidade de Brasília – UnB

RESUMO: Esse trabalho apresenta uma síntese do projeto de pesquisa de mestrado em andamento que tem como foco investigar a história de vida de Nelson Faria como professor de música. Também resulta de uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento” na produção acadêmica de teses e dissertações sobre auto(biografia), narrativa de vida e música. Os objetivos específicos destacados são a busca por conhecer aspectos de seu processo e percurso formativo, como músico e professor, e como se vê a partir de suas experiências formativas ao longo de sua carreira. A experiência formativa foi tomada dos estudos de Marie Christine Josso (2004). A abordagem teórico-metodológica é a pesquisa (auto)biográfica cuja fonte incide na entrevista narrativa que possibilita a construção de uma análise cujo círculo da narratividade traz compreensões cênicas do narrado, vivido, e reconfigurado pelo narrador Nelson Faria, no ato de contar. Nos resultados, ainda incipientes, Nelson se conta mostrando um saber fazer, saber

tocar e saber ensinar, como sinônimo de que isso faz parte da formação de um músico e professor. De certa forma, isso nos leva a pensar que a formação musical é composta de saberes profissionais que nos dão uma nova identidade profissional.

PALAVRAS-CHAVE: (Músico)biografia; (Auto)biografia; História de Vida; Entrevista narrativa; Professor de música.

MEMORIAL

Falar sobre memórias, experiências vividas e coisas que me tornaram o que sou traz uma diversidade enorme de sensações que vai desde sentimentos incômodos e doloridos a alegrias e realizações ímpares que encheram e ainda completam meu ser de sonhos e metas.

Comecei a aprender música tardiamente, mas na arte fui prematuro. Afirmo isso pois meu primeiro contato com um instrumento musical, no caso o violão, ocorreu por volta dos quinze anos de idade. Ao contrário do que acontece com a maioria dos instrumentistas que conheço.

Na minha pré-adolescência comecei a desenhar. Procurei um curso de desenho

acadêmico e em pouco tempo já estava desenhando estatuetas clássicas com a técnica do grafite e *crayon*. Não consegui fazer quadros a cores, apenas preto e branco, mas isso não me incomodava. Parece-me que desenhar desenvolveu meu senso estético ainda mais. O professor passava horas conversando e mostrando formas de olhar melhor a arte que queríamos representar. Durante algum tempo continuei a desenhar e em seguida comecei a estudar violão. Entrei numa escola de música e certo dia cheguei mais cedo e um professor de guitarra estava tocando e dando aula. Não o conhecia. O som do instrumento era algo maravilhoso e diferente. Perguntei o que ele estava tocando e ele me falou, jazz. Peguei o contato do professor e comecei a ter aulas particulares.

Deixei a escola de música e comecei a ter aulas particulares de guitarra. O material didático que o professor utilizava era uma apostila de um guitarrista que tinha estudado com os melhores músicos de jazz nos Estados Unidos, segundo ele. Inclusive tinha até um carimbo com o nome dele nas páginas, Nelson Faria. Não tinha noção alguma quem era, apenas sei que mergulhei nas escalas, arpejos, acordes dissonantes, frases, etc. O violão cedeu lugar a guitarra elétrica.

Continuei a estudar com o professor de guitarra ao ponto de me tornar um tipo de estagiário. Auxiliava nas aulas e aos sábados ia para sua casa e ficava horas tocando e conversando sobre música e outras coisas. Ouvi uma gravação de Luiz Bonfá uma vez e fiquei encantado com tamanho talento. Creio que foi a música “*Gentle Rain*”. Perguntei se ele conhecia alguém que tocava assim e dava aula de violão para poder aprender aquele repertório específico e ele me disse que sim e que era seu amigo. O nome do professor era Gamela.

Entrei em contato com o professor Gamela e perguntei se tinha disponibilidade de horário e quanto custava sua aula. Recordo-me que havia começado um estágio em uma escola de inglês e que praticamente toda minha remuneração era para a aula de violão. Claro que não consegui suportar essa situação por muito tempo pois tinha que fazer a graduação, trabalhar, pegar aula de violão e ainda estudar para tudo isso. Por volta do sexto mês deixei as aulas de violão pois não tinha como pagar. Independentemente disso procurei a Escola de Música de Brasília e fiz uma seleção para guitarra popular. Passei e comecei a estudar o instrumento. Tive aulas com professores maravilhosos que abriram minha mente para entender a música de uma forma muito mais ampla. Tanto no instrumento, quanto na teoria e musicalização. Paulo André e Genil Castro são exemplos disso.

Paralelamente fazia minha graduação em Letras e meu estágio. Eis que surgiu a oportunidade de ser cobaia em um intercâmbio na escola de inglês que trabalhava. Quando menos percebi já estava na cidade de Vancouver no Canadá. Um dos meus professores da escola que estudava me viu tocando arranjos de *chord melody* e falou que deveria conhecer um músico australiano que vivia lá pois ele também gostava de jazz e música brasileira. Semanas depois esse músico entrou em contato comigo e disse que iria ocorrer um show de jazz com o pai dos guitarristas canadenses e perguntou se não queria ir. Tive

a honra de assistir ao show de Ed Bickert, um guitarrista que sua obra fora apresentada na Escola de Música de Brasília por Genil Castro.

Voltei ao Brasil transformado por essa experiência em terras estrangeiras. O mercado de emprego na área de línguas foi se abrindo rapidamente para mim e em pouco tempo já estava lecionando em escolas particulares e cursinhos. Passei no concurso para professor de inglês na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal e comecei a trabalhar a noite. Mal acabara de entrar na Secretaria de Educação e me formar já ingressei em uma Especialização em Língua Inglesa. Surgiu então a possibilidade de fazer o mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tive professores muito bons e disciplinas que ampliaram ainda mais meu olhar sobre o que era a linguagem, a vida, a pesquisa em geral. Dentre as matérias que me deixaram ótimas lembranças estão, Pragmática, Sociolinguística e Sintaxe Gerativa.

Terminei o mestrado e mal havia defendido a dissertação participei de uma seleção para doutorado na Universidade de Brasília e passei. Já entrei muito cansado no doutorado pois havia passado por uma sequência enorme de estudos e empregos e não tive tempo para curtir e aproveitar as vitórias e desafios que tive. No terceiro ano de doutorado via que minhas realizações no curso não estavam sendo tão produtivas. Tive um problema de saúde sério que me levou a uma severa depressão. Decidi deixar o doutorado e escrevi uma carta de desligamento ao colegiado mostrando os motivos pelos quais não poderia mais continuar no curso. Meu pedido foi deferido e o motivo elencado no histórico do curso, problema de saúde.

Pensei em voltar a Escola de Música, mas como já era professor da Secretaria de Educação veio a ideia de fazer Licenciatura em Música na Universidade de Brasília, pois no meu ver poderia lecionar essa matéria em alguma escola. Fiz o vestibular e passei de primeira. Durante a graduação tive o privilégio de concorrer a uma bolsa de mobilidade acadêmica para estudar na Suécia durante dois semestres letivos na Universidade de Örebro. Fui selecionado e lá mais uma vez, assim como no Canadá, tive uma experiência ímpar em conviver em uma cultura tão diferente da brasileira e ficar totalmente imerso nos estudos musicais e pedagógico-musicais. Outro motivo que me interessava em ir à Suécia era estudar com o guitarrista Nelson Faria.

Participei de várias apresentações no teatro da Universidade, no clube de jazz da cidade e em eventos arranjados pelos professores. Além disso pude conhecer a realidade das escolas de ensino médio, educação básica e infantil, conservatórios, dentre outras instituições. A rotina de estudo era pesada pois além das disciplinas cursadas os concertos que apresentávamos eram constantes.

Ao retornar ao Brasil decidi terminar a graduação o mais rápido possível pois já tinha feito um número significativo de disciplinas e queria muito restabelecer minha vida financeira que estava muito comprometida depois que voltei da Suécia. Formei e após dois anos fiz a seleção para o Mestrado em Música e Contexto da Universidade de Brasília e

passei. Atualmente sou aluno regular e pesquiso autobiografia e narrativas de vida.

INTRODUÇÃO

Abreu (2016, p. 07) destaca que estudar Histórias de Vida de destacados Educadores Musicais Brasileiros tem por objetivo “escolher, intencionalmente, educadores musicais que têm se sobressaído como profissionais que influenciaram e vem influenciando comunidades e gerações escrevendo a História da Educação Musical no Brasil”. A representatividade de Nelson não apenas como instrumentista, mas também como professor de música no cenário nacional e internacional, analisada a partir de um viés de sua narrativa (auto)biográfica, pode potencializar ainda mais dimensões epistemológicas e ampliar experiências de profissionais que em suas interações com conhecimentos que emergem de fatos biográficos representem aspectos sociais, culturais e educacionais de sujeitos inseridos nessa sociedade contemporânea.

Acredito que Histórias de Vida de músicos e professores de música como Nelson podem trazer compreensões de como os processos formativos ocorrem ao longo da vida desses sujeitos, e principalmente de como o sujeito se constitui nesse processo. Anezi e Garbosa (2013) apresentam como os processos formativos ocorrem ao longo da vida dos sujeitos. Sendo assim, os processos formativos são do sujeito. Isto é, “as narrativas (auto)biográficas assumem um caráter formador por possibilitarem aos indivíduos reflexões sobre suas vivências, fazendo com que adquiram o status de experiência” (ANEZI e GARBOSA, 2013, p. 88).

Entender o processo de formação de Nelson Faria como professor de música ao longo de sua carreira pode, de acordo Abreu (2016), “proporcionar visibilidade às histórias de vida profissional, de destacados nomes de educadores musicais que fizeram a História da Educação Musical no Brasil pelas suas compreensões de como o campo da Educação Musical vem se configurando e com isso gerar acervos para utilização de estudiosos na área”.

Este trabalho é um recorte de pesquisa em andamento que apresenta algumas dissertações que dialogam com o tema em questão pois mostram uma relação direta com a área de pesquisa de narrativas auto(biográficas).

Histórias de Vida de professores como Nelson Faria podem trazer algumas dimensões de como a Educação Musical vem se constituindo no Brasil. Abreu (2018) nos aponta que o “modo como educadores musicais se apropriaram da sua história no curso da vida, julgados por eles como importantes nessa escrita de si, nos ajuda na compreensão de como o sujeito (auto)biográfico”, se relaciona com a música, e constrói sua história com o campo da Educação Musical. Ampliar o conhecimento sobre sua trajetória, focando de forma específica no desenvolvimento de sua carreira como professor de música pode gerar impactos positivos e agregadores na pesquisa (auto)biográfica. Além disso,

compreender a contribuição que a experiência de um músico como Nelson traz para o ensino e a aprendizagem da guitarra e violão e quais os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais foram adquiridos ao longo de sua formação e atuação profissional são características que também podem contribuir para a pesquisa em Educação Musical.

Por fim, é importante destacar que a pesquisa se insere dentro do projeto “A Construção da Educação Musical no Distrito Federal e História de Vida de Educadores Musicais Brasileiros”, que vem sendo desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação Musical e (auto)biografia.

Este trabalho, por sua vez, fornece dados importantes à pesquisa pretendida, visto que nos situa sobre as pesquisas que foram realizadas no âmbito dos mestrados e doutorados sobre a temática aqui levantada. Em fase inicial e lançando as primeiras proposições do que se pretende estudar, é importante identificar a relevância e recorrência da temática abordada. Levando em conta que a pesquisa em andamento culminará num relatório de dissertação de mestrado, é nesse âmbito inicialmente busquei as produções relacionadas à temática adotada, a fim de contribuir com os resultados já encontrados e colaborar com as lacunas que ainda se apresentam.

A escolha de um objeto de estudo e a elaboração de uma boa questão de pesquisa constitui uma parte muito crucial em todo o processo de escrita. Essa etapa determina a relevância do estudo e, consequentemente, a apreciação do mesmo quando houver novas abordagens e propostas relacionadas à temática. O estado do conhecimento nessa etapa se torna imprescindível para a elaboração do problema, visto que busca levantar os trabalhos que apontam o tema, mas acaba por revelar as lacunas na discussão que já fora proposta em torno do objeto de estudo pretendido. Como um exercício muito prévio de toda a trajetória que se norteia após ele, o estado do conhecimento se torna um colaborador da futura pesquisa, mapeando e categorizando toda a discussão precedente e atualizando o pesquisador em seu próprio tempo e espaço para a condução de sua proposta de estudo, considerando aqui o estado do conhecimento como propõe Pereira (2013): uma pesquisa bibliográfica em função da pesquisa proposta.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de mapear a pesquisa sobre narrativas de vida e (auto)biografia, foi inicialmente realizado um levantamento nas publicações de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tal pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa aponta o “estado do conhecimento” nas teses e dissertações sobre a temática proposta, com ênfase nas produções diretamente relacionadas.

Os critérios de seleção de trabalhos para este levantamento foram estabelecidos com o objetivo de identificar a recorrência e as abordagens relacionadas a narrativa de vida e (auto)biografia de professores de música ou agentes relacionados a educação musical.

Para tanto, consideramos apenas os trabalhos defendidos após 2014, tendo como meta analisar as dissertações mais relevantes e com pesquisas mais recentes.

A seleção do material foi feita a partir das informações contidas nos títulos e resumos das obras localizada em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Ao todo, para este primeiro diálogo com a literatura, foram selecionados quatro trabalhos acadêmicos, sendo todos relatórios de dissertação. O critério para o recorte foi estabelecido devido ao assunto da pesquisa estar relacionada com (auto)biografia e narrativas de vida, tal como, o sujeito que fará parte da análise da pesquisa, o músico Nelson Faria.

A busca pelos trabalhos nas plataformas foi orientada por descritores a partir dos quais pude reunir as produções mais próximas do objeto de estudo e da temática proposta. A questão norteadora do levantamento foi: “Como a narrativa (auto)biográfica de professores de música tem sido pesquisada?” Os descritores utilizados foram:

- “autobiografia” AND “musica”;
- “narrativa” AND “musica” AND “historia de vida”;
- “nelson faria” AND “musica”.

As buscas foram realizadas no mês de novembro de 2018. Os trabalhos selecionados resultam da busca dos descritores acima e estão listados no Quadro 1.

| Descritores utilizados | Tipo de trabalho | Autor | Título | Universidade/ Ano |
|---|------------------|----------------------------|---|--|
| “autobiografia” AND “musica” | Dissertação | Figuerôa, Arthur de Souza | Construção de laços pelas experiências com as Escolas Parque de Brasília: a história de vida de duas professoras de música. | Universidade de Brasília, 2017 |
| “narrativa” AND “musica” AND “historia de vida” | Dissertação | Braga, Eudes de Carvalho | Paulo André Tavares: narrativas com música de um professor de violão popular. | Universidade Federal de Brasília, 2016 |
| “narrativa” AND “musica” AND “historia de vida” | Dissertação | Oliveira, Edson Barbosa de | A constituição da experiência de três violonistas acompanhadores: um estudo com documentação narrativa | Universidade Federal de Brasília, 2018 |
| “nelson faria” AND “musica” | Dissertação | Felipe Boabaid Guerzoni | A arte da improvisação de Nelson Faria: influências na pedagogia da música popular brasileira. | Universidade Federal de Minas Gerais, 2014 |

Quadro 1: Relação de trabalhos selecionados.

Fonte: dados da pesquisa 2018.

Este trabalho apresenta alguns diálogos com a literatura produzida sob a temática proposta. O levantamento realizado *a priori* nas dissertações apenas abre o diálogo e organiza a produção acadêmica a qual tenho acesso até esta fase da pesquisa. Para a seleção dos trabalhos considerei os objetivos da pesquisa em andamento, o que possibilitou a organização do material em três categorias: (auto)biografia, história de vida e Nelson Faria.

PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E HISTÓRIA DE VIDA

Os pressupostos teóricos aqui apresentados estão fundados na pesquisa (auto)biográfica, especificamente na História de Vida. Josso (2006) mostra que a História de Vida oportuniza revisitar sua história para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor.

O trabalho biográfico não consiste somente em fazer emergir lembranças pertinentes à vista do questionamento que orienta este trabalho. Segundo Josso (2006, p. 378) “é preciso chegar em um momento charneira de reconstrução de quem faz história no percurso relatado. É o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo – o processo de formação”.

Rodriguez (2014) ressalta que a História de Vida, a narrativa biográfica, a (auto)biografia e a biografia são conceitos que têm surgido em textos de diversas pesquisas através dos quais é possível retomar vivências de uma pessoa, cujas estruturas têm sido diversas nas histórias e diferentes contextos.

Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível, interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inéncias e as dinâmicas, ou seja, as experiências que descrevem um processo de formação que podem assim ser perspectivadas pela maneira como o autor da narrativa comprehende a sua formação (JOSSO, 2004).

Para Josso (2004) é útil fazer uma distinção entre experiências existenciais que agitam as coerências da vida, e até mesmo os critérios destas coerências, e a aprendizagem pela experiência, que transforma complexos comportamentais, que orientam os compromissos da vida. “Pensar as suas experiências” diz respeito não a uma experiência, a uma vivência, particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências. Portanto, se a abordagem biográfica da formação ou da experiência formativa se centra no aprendiz, isso nos permite compreender o que é uma experiência formadora e, por conseguinte, o próprio processo experencial.

Dentre as dissertações escolhidas, Figueirôa (2017) apresenta um recorte analítico da história de vida de professores de música das Escolas Parque de Brasília/DF. Tenta assim compreender, na História de Vida desses professores, como eles constroem laços com a escola de educação básica; e que desdobramentos são evidências de como as

experiências delas contribuem na formação desses laços, tal como, entender nas narrativas (auto)biográficas como essas professoras se tornaram sujeitos da experiência.

O autor apresenta um processo de análise que mostra os materiais biográficos das Histórias de Vida dessas professoras em que os resultados apontam que a construção dos laços foi dada em suas narrativas, e, com tais narrativas é possível dizer que as professoras assumem a autoria do seu texto, de uma história que passa a existir pelos registros que fazem de si. Figueirôa (2017) destaca ainda que é a partir do movimento (auto)biográfico que o sujeito constrói e reconstrói novos sentidos para si mesmo. Parece-me que o autor apresenta um tipo de territorialidade ou sentimento de pertencimento em que a História de Vida dessas professoras é aprofundada por elas mesmas com o que emerge da sua relação com a escola.

Outra dissertação que mostra dados substanciais sobre a pesquisa (auto)biográfica é a de Braga (2016). O autor destaca que o objetivo do trabalho era compreender como a experiência profissional de um professor de violão, Paulo André Tavares, contribuiu com o ensino do violão popular. Dessa forma, evidencia os percursos formativos deste profissional; e, mostra os conhecimentos pedagógico-musicais adquiridos ao longo dessa trajetória. As análises expostas mostram um modo único de ser professor de violão popular, que traz compreensões, por meio de narrativas musicais, dos modos de ensino e aprendizagem da música.

Braga (2016) afirma que é possível pensar quais são os efeitos gerados dessas narrativas, e onde os problemas de apropriação e transmissão de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais são construídos/“editados”, ainda que provisoriamente. Logo, o sujeito, ao narrar-se com música, é tomado como o protagonista desse processo/produto, sendo capaz de evidenciar quais objetivos foram construídos no e para o processo do fazer musical. Um tipo de (músico)biografia. Os resultados da pesquisa apontaram que as metodologias de ensino cujos objetivos vão sendo delineados no processo nascem dos princípios e conceitos advindos das experiências com música.

O terceiro trabalho que chamou a atenção foi o de Oliveira (2018) em que expõe a temática sobre a constituição da experiência do violonista acompanhador, que se configura no processo de como os sujeitos se tornam violonistas acompanhadores. O autor destaca que o interesse pela temática surgiu de sua experiência profissional como professor e violonista acompanhador, partindo de sua história de vida-formação com a música. Os objetivos foram compreender, nos relatos de experiência, a constituição da experiência do violonista acompanhador e compreender de que forma elas contribuem na constituição de sua experiência.

Oliveira (2018) destaca que a contribuição para a Educação Musical está centrada na figura do professor acompanhador e do aluno acompanhado. Nessa ótica, a categoria de professor acompanhador faz emergir um modo de ensinar e aprender música e de se formar com a música pelo cuidado com o outro. É o sujeito da experiência que lança mão

da escuta (auto)biográfica para acompanhar e ser acompanhado na formação com música.

Por fim, destaco o trabalho de Guerzoni (2014) numa tentativa de mostrar a importância da produção pedagógica do músico Nelson Faria, dialogando com sua História de Vida como professor de música. O trabalho apresenta a inserção do livro *A arte da improvisação*, de Nelson Faria, em meados dos anos 80, como uma ferramenta de ensino formal de improvisação e que influenciou toda uma geração de músicos.

AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

Dante do material coletado temos algumas narrativas já transcritas que nos levam as primeiras reflexões sobre os possíveis desdobramentos do projeto de pesquisa em andamento.

Com sua formação no GIT Nelson foi rapidamente absorvido pelo mercado brasileiro de música instrumental na área de docência, inicialmente na Escola de Música de Brasília e logo depois em diversos cursos e *workshops* ministrado pelo músico. Isso se deu devido ao grande número de material que Nelson trouxe em sua “bagagem” para ser compartilhado.

“Bom, aí cheguei aqui, comecei a trabalhar, comecei a tocar, voltei direto pra Brasília, fui dar aula na escola de música, imediatamente, quando eu voltei a escola de música tinha acabado de fundar o núcleo de música popular, o Carlinhos tinha acabado de assumir e abrir o núcleo de música popular, e não tinha professor de guitarra. O Paulo André, ele tava na música erudita, e começou a dar umas coisinhas de música popular, mas ele era mesmo professor de violão, e aí, eu tinha acabado de chegar, e fui lá na escola de música, lembro até hoje, eu fui lá conversar, alguém me indicou, eu comecei a tocar com o Zequinha Galvão, eu tinha um trio, eu, Toni Botelho e Zequinha, a gente começou a fazer instrumental, aí o Zequinha falou, porra a gente tá com um grupo de música popular, você podia ir lá pra escolar, eu falei, cara eu não conheço ninguém lá, ele disse, cara, meu irmão é diretor, aí cheguei lá e eu lembro que fui conversar com o Carlinhos, cara como é que é isso. Ele falou, não cara normalmente a pessoa tem que fazer um concurso, mas eu tô precisando de um professor de guitarra imediatamente, e o pessoal tá falando muito bem de você, tem um material bacana, por que eu já tinha muita coisa que eu tinha trazido lá de fora, ele falou assim, eu te contrato como professor especial, eu falei, então beleza e comecei a dar aula na escola de música, dei aula na escola de música por, sei lá, dois anos, talvez um pouquinho mais, quase três anos, com vinte e quatro anos eu me mudei para o Rio, por que eu senti que aqui em Brasília tava sobrando, tava sobrando um pouco, porque eu tocava praticamente toda noite, tinha duo com pianista, tinha trio, e não sei o que, dava aula na escola de música, tinha aluno particular pra caramba. Cara, aqui não tem pra onde crescer mais, vai ficar nisso aqui, não vejo muita possibilidade aqui em Brasília”.

A impossibilidade de crescimento e desenvolvimento da carreira de Nelson Faria em Brasília fez com que o músico escolhesse o Rio de Janeiro como meta. A cidade do Rio de Janeiro ainda hoje é referência como centro cultural no Brasil e na América Latina. Destaca ainda, em mais um “momento charneira” (JOSO, 2004), sua ressignificação

perante as possibilidades que Brasília poderia oferecer como mercado de trabalho. Em seu relato abaixo Nelson Faria mostra como conseguiu se estabelecer no Rio de Janeiro antes mesmo de morar nessa cidade e a importância do seu legado como professor e guitarrista. Ainda nesse sentido, parece que Nelson já se reconhecia como professor de música e não apenas como um instrumentista, pois traça sua trajetória e faz suas escolhas sabendo que trabalharia como guitarrista e também como professor de música. Vemos aqui um percurso de reconhecimento de sua própria trajetória.

"Fui pro Rio em 87, em 86 eu tava aqui em Brasília eu era professor da escola de música, aí aconteceu um fato super interessante, foi o seguinte, o Toninho Horta, ele fez o primeiro, por que eu conheci o Toninho Horta quando eu tava morando em Los Angeles, fazendo curso lá. Em 86 o Toninho fez o primeiro seminário brasileiro da música instrumental, em Ouro Preto, um grande festival, genial, professores excelentes, show todo dia, um mês de show, tinha oficinas, todo dia tinha show, oficinas, seminários e aulas regulares e tal, aí o Toninho, como eu já era professor da escola de música a uns dois anos, além de ser professor da escola de música, todo curso de verão¹ eu dava aula, aí eu tava dando aula no curso de verão, o outro professor de guitarra era o Paulo Belinati, que tinha vindo de São Paulo, violonista maravilhoso do Pau Brasil. Aí o Toninho me ligou em casa, aqui em Brasília, porra, Nelsinho tudo bom, vou fazer esse festival de música instrumental, e eu tô procurando um professor de guitarra, e eu tô sabendo que o Paulo Belinati tá dando aula aí no curso de verão, você conhece o Belinati, eu falei, claro que eu conheço, ele falou assim, você tá na escola de música, eu falei tô dando aula no curso de verão junto com ele, todo dia junto. Então conversa com ele e vê se em julho ele pode ser professor lá, eu falei, beleza, fui lá, falei com o Belinati e ele falou, julho vou fazer uma turnê na Europa com o Pau Brasil, não posso fazer. Aí eu liguei pro Toninho de volta e falei, Toninho o Belinati não pode e tal, ele vai tá em turnê, ele falou, cara, tô precisando de um professor de guitarra, se tem ideia de alguém? Eu falei tenho, ele falou quem? Eu falei, eu. Eu cara, me convida porra, tô cheio de material, tem coisa a pampa aqui. Ele falou, Nelsinho, você acha que você segura a onda? Eu falei, seguro, seguro *relax* a peteca, então beleza, então é você. Topou também, confiou, né".

Nelson se preparou para lecionar no Seminário e elaborou o material didático tendo como base o material estudado no GIT. Esse material tornou-se referência no ensino do improviso no Brasil. Podemos observar isso na narrativa a seguir.

"Aí o que é que eu fiz, cara, isso era janeiro, o curso dele era em julho, de janeiro até julho, eu comecei a organizar material, comecei a organizar muito material, comecei a organizar mesmo tudo, pra fazer umas apostilhas bacanas, a gente fez um material muito legal, e eu peguei cada folha dessa e carimbei meu nome e meu telefone, e aí fui lá, quando cheguei lá, a realidade que eu fui ver era o seguinte, os outros professores não tinham levado material, por que ninguém leva, normalmente ninguém leva. Eu cheguei com material pra dar aula, cheguei com as aulas preparadas, aí o quê que aconteceu, minha turma que tinha no começo dez alunos, no final tinha oitenta, tinha aluno, todo mundo chegava e dizia, posso ser aluno ouvinte, e eu dizia, sim pode, pode.

¹ O Curso de Verão de Brasília, CIVEBRA, é uma atividade criada pelo primeiro diretor do CEP-EMB, Levino de Alcântara, ocorrendo desde então a cada mês de janeiro.

Encheu, eu saí fazendo xerox dessas apostilas pra todo mundo, e aquilo dali foi um sucesso absurdo, sabe, no curso lá, essas apostilas, e todo mundo copiou essas apostilas, todo mundo saiu xerocando, tal. Quando eu saia de lá, ainda eu tava morando em Brasília, nesse curso eu conheci o outros professores, todos que na sua maioria, eram do Rio, Rio e São Paulo, então fiz a ponte, conheci as pessoas que moravam no Rio. E aí eu comecei a ficar, assim, comecei a ser chamado pra ir tocar lá".

Nelson consegue se ver na prática como professor, pois destaca a importância de se organizar material didático para o ensino de música, planeja todas as aulas a serem ministradas no curso, expõe de forma clara suas ideias e propostas de ensino e aprendizagem, destaca a necessidade de se ter um olhar para o aluno, não retendo informações e sim compartilhando o que já sabe e o que sistematizou, dando ao aluno autonomia e possibilidade de expansão de conhecimentos e aprendizagens musicais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou trazer um recorte de um projeto de pesquisa que se encontra em andamento no mestrado acadêmico da Universidade de Brasília. Os seus construtos foram abstraídos dos resultados de um trabalho de conclusão de curso de licenciatura em música para ser aprofundado na pós-graduação. Esperamos que com tais aprofundamentos possamos contribuir com a área de Educação Musical em modos de ser professor de música.

Os trabalhos organizados neste artigo mostram a natureza do objeto de estudo nos ambientes acadêmicos pesquisados. Por eu estar inserido em um grupo de pesquisa (GEMAB - Grupo de Pesquisa Educação Musical e (Auto)Biografia)² e fazer parte de um projeto maior, a escolha de trabalhos de colegas se fez necessária para uma maior visão de desenvolvimento das pesquisas na área e no grupo. A escolha do trabalho de Guerzoni (2014) jaz na vontade de entender qual a importância do material didático produzido pelo sujeito a ser pesquisado, Nelson Faria, e sua contribuição em sua História de Vida. De acordo com Pereira (2013), os critérios ou motivos estabelecidos para a seleção das produções são determinantes para que se possa construir também um diálogo entre o material analisado e a pesquisa que se pretende realizar. Um dos motivos pelos quais as dissertações aqui apresentadas foram escolhidas é que são passíveis de contribuir de forma significativa para o estudo narrativo (auto)biográfico de professores de música. Contudo, havia a expectativa de achar um número muito mais expressivo de publicações relativas ao conteúdo da pesquisa, sendo que a pesquisa (auto)biográfica não é apenas desenvolvida na Universidade de Brasília. Deve-se destacar que o artigo aqui apresentado é apenas o início de um estudo que está em pleno desenvolvimento e que a ampliação

² O GEMAB foi criado pela Profª Dra Delmara Vasconcelos de Abreu da Universidade de Brasília. O Grupo de Pesquisa: Educação Musical Escolar e Autobiografia – GEMAB, integra a Linha de Pesquisa Educação Musical e Pesquisa Auto-biográfica, inserido no Programa de Pós-Graduação em “Música em Contexto”, da Universidade de Brasília.

desse estado do conhecimento só vem a colaborar para tornar o diálogo com a literatura mais substancial e robusto.

Primordial é destacarmos, nos resultados ainda incipientes, que Nelson se conta mostrando um saber fazer, saber tocar e saber ensinar, como sinônimo de que isso faz parte da formação de um músico e professor. De certa forma, isso nos leva a pensar que a formação musical é composta de saberes profissionais que nos dão uma nossa identidade profissional.

REFERÊNCIAS

FIGUERÔA, Arthur de Souza. Cosntrução de laços pelas experiências com as escolas parque de Brasília: A História de Vida de duas professoras de música. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Levino Ferreira de Alcântara: a gênese da educação musical no Distrito Federal. In: (Org.) ABRAHÃO, M. H. M.B. Destacados Educadores Brasileiros: suas histórias, nossa história. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2016, p. 119-146.

_____. A Construção da Educação Musical no Distrito: Histórias de Vida na perspectiva epistêmico-metodológica. Capítulo de livro de simpósios que fará parte da coleção do VIII CIPA. São Paulo, setembro: 2018.

ANEZI, Franciele Maria. GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Memórias de formação musical e construção docente de Monica Pinz Alves. Revista da ABEM. Londrina, v. 21, nº 31, p. 77-90, jul./dez. 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A condição biográfica : ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada/ Christine Delory-Momberger; tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson patriota – Natal, RN: EDURFN, 2012. 155p.

FIGUERÔA, Arthur de Souza. Cosntrução de laços pelas experiências com as escolas parque de Brasília: A História de Vida de duas professoras de música. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

JOSSO, Marie-Chistine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago, 2006.

_____. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, 2013.

RODRÍGUEZ, Sandra Luz López. História de vida e identidad docente: un estudio de caso en San Luis Potosí, Mexico. In: (Orgs) FARIA, Lia. LOBO, Yolanda Lima. COELHO, Patrícia. Histórias de vida, gênero e educação. Curitiba/PR. Editora CRV, 2014.

CAPÍTULO 9

ASPECTOS DA CULTURA DA FALA E LINGUAGEM EM SAUSSURE: UMA LEITURA DO SERTÃO DE CANUDOS

Data de aceite: 02/01/2023

Marcio Ronaldo Rodrigues Vieira

RESUMO: Este Trabalho consiste em uma leitura do conceito de fala em Saussure e aspectos de fala e narrativas do povo de Canudos. Resultado do Componente Seminário Avançado I do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Turma de Canudos, através de realização de leituras e debates, relatos no campo de Linguística, Linguagem, Cultura de fala, realizado em aulas remotas. Este trabalho é fruto de uma produção, resultado dos temas trabalhados em consonância com o projeto de investigação em curso cujo tema é: Aspectos da Cultura de fala e Linguagem em Saussure: Uma leitura do Sertão de Canudos. Assim, objetiva-se estudar a contribuição que a Linguística e a Linguagem apresentam para enriquecer a historicidade da pesquisa sobre a obra literária do Povo do sertão de Canudos, cenário de uma guerra religiosa no nordeste do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Linguagem; Fala; Sertão de Canudos.

ASPECTS OF LANGUAGE AND SPEECH CULTURE IN SAUSSURE: A READING OF IN SERTÃO IN CANUDOS

ABSTRACT: This paper consists of analysis about Saussure's concept of speech and also about narratives of people from Canudos, Bahia. It is a result from the subject Advanced Seminar I in the Graduate Program in Cultural Criticism, based on readings, debates, and reports in the field of Linguistics, Language, and Culture in Speech carried out in remote classes. This research is a production based on the discussions in consonance with the ongoing project whose theme is: Aspects of Speech and Language Culture in Saussure: a reading of Sertão of Canudos. It aims to study the contribution that Linguistics and Language may have to enrich the historicity of the research on literary work about people from Canudos, scene of a religious war in the Northeast of Brazil.

KEYWORDS: Culture; Language; Speech; Sertão of Canudos.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de

apresentar o uma leitura da literatura e da Linguagem e sua importância para pesquisa desenvolvida no Sertão de Canudos, Bahia, onde acontece a Turma Especial do Doutorado em Pós Graduação em Crítica Cultural oferecido pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB através do Departamento de Letras do Campus II. Esse Programa é especial por se uma turma única com toda a temática voltada para Literatura da Guerra de Canudos, a cultura e linguagem do Território cenário de um dos maiores massacres da história do Brasil inicio da Republica, tema de os Sertões de Euclides da Cunha, entre outros autores, toda tessitura deste artigo é fruto das aulas do Doutorado durante a Pandemia Sarscov 2 COVID 19, quando fomos obrigado ao recurso de atividades remotas.

A importância de Ferdinand Saussure¹ nas Ciências Humanas e na Linguística com destacada participação no Século XX trouxe imensas contribuições a Língua e Linguagem, sua trajetória é muito semelhante ao filósofo grego Sócrates sec. IV a.C. Segundo Silveira (2013) “Escreveu muito, publicou pouco e alcançou notoriedade especialmente pelo que falou ou escreveu e não publicou”. As fontes são também as aulas de Saussure, que chegaram ao público através dos amigos mais próximos.

O Conceito de fala em Saussure, gerou contendas saudáveis no pensamento e na fortuna saussuriana, o texto como cartas a Meillet² aborda uma transformação nos estudos holísticos sobre a linguagem do século XX,: O Curso de Linguística Geral, aparece em seus manuscritos, uma abordagem fenomenológica; e cuidadosa sobre os termos Língua e fala e suas diferenças. A “fala” para Saussure é uma das suas preocupações desde o começo de suas primeiras elaborações.

O Mémoire³, escrito por ele em uma formação em Leipzig e publicado em 1878, marca sua entrada no meio acadêmico aborda uma distinção entre língua e fala e o sistema da língua. Destaques entre diversos estudiosos como Louis Hjelmslev, considera as duas expressões como tese primordial da Gramática de Linguística Geral ao perceber a distinção mais tarde na Lituânia entre “estudo histórico “ e “fisiológico” seja cronológico ou teoricamente vai afetar todos as outras elaborações suas.

Os estudos em Gramática Comparada que fizeram parte da Alemanha no Século XX, foi referência obrigatória em formação em Linguística, a língua se apoiava fortemente numa definição de fonética que era o centro dessas mudanças, essa tese de reflexão

1 Ferdinand de Saussure nasceu em 1857, em Genebra, na Suíça, no seio de uma família de conhecidos cientistas. Foi um importante linguista e teve papel central na formação da linguística como ciência no século XX e no surgimento do estruturalismo como modelo de análise. O autor foi base para o desenvolvimento das teorias sociais da década de 50 até a década de 70, principalmente na França. O modelo estruturalista de análise foi incorporado pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss, foi referência para sociólogos como Pierre Bourdieu, filósofos como Michel Foucault e Jacques Derrida, além de ter participação no marxismo de Louis Althusser e na análise do discurso de Michel Pécheux.

2 Antoine Meillet foi um linguista francês. Um dos principais nomes da linguística do século XX, ele iniciou seus estudos na Universidade de Paris, onde foi influenciado pelas ideias de Michel Bréal, Ferdinand de Saussure e dos membros da revista *L'Année Sociologique*.

3 A tarefa de Saussure na obra Mémoire foi a de evidenciar o fato de que na realidade existem quatro termos diferentes e não três; os idiomas do Norte permitiram a fusão de dois fonemas fundamentalmente distintos e ainda distinguidos no sul da Europa: “a”, vogal simples oposta ao “e”, e “o”, vogal reforçada que não é...

sustentada por Franz Bopp⁴ e August Schleicher⁵. Para eles a língua ia se degradando constante mente por uma lei do menor esforço. Segundo Ducrot⁶ (1971:49) “Daí o resulta que os falares atuais, e, já em grande medida os da antiguidade greco-latina, seriam só ruinas”, uma ciência evolucionista e naturalista que pelo viés empírico e se perdendo a importância e sustentação destas línguas.

Hoje o Latim é pouco falado, considerado como língua morta, conceito que discordo, é muito utilizada de forma solene e ritual, falada por clérigos e juristas renomados mesmo que em poucas sentenças ainda assim é estudada na academia e tem enorme importância na tradução de documentos históricos e revelados. As pronuncias eslavas, anglo-saxônicas, balcânicas, latinas, demonstram os percursos da fala e da linguagem, expressando enormes cismas linguísticos, uns em menores ou maiores sonoridades, vezes poéticas vezes frio com veios de sonoridade cultural e de identidade.

2 | METODOLOGIA

Toda a pesquisa desenvolvida de forma bibliográfica, fruto de reflexões de seminários e conferências em torno dos autores citados nas referências deste texto. A área de estudo da composição deste artigo abordagem da Linguagem e Linguística durante o curso de Doutorado no primeiro contato que tivemos com Saussure, Jakobson, Barthes entre outros autores inclusive de literatura brasileira através dos laboratórios de Memórias, Narrativas, Literatura Brasileira, estudo e conhecimento da pesquisa e métodos para aplicarmos no nosso trabalho de investigação e produção da história oral do povo de Canudos cujo tema estamos dedicando a investigar: Narrativas do Povo de Canudos na Pesquisa e Obra de José Calazans, na linha um: Literatura, produção cultural e modos de vida do Programa Pós Crítica Cultural da UNEB Campus II, Turma de Canudos. Esta pesquisa se propôs a se apoiar no vetor da investigação qualitativa, visto que este vetor comporta o processo de pesquisa exploratória em fontes primárias e secundárias

Através de Entrevistas semiestruturadas, documentos bibliográficos, visitas de campo, registros fotográficos, levantamento de referências bibliográficas, leituras de teses realizadas pelos pesquisadores sobre o tema em especial a obra de José Calazans. Está no início onde pretendemos aprofundar na investigação os autores deste componente é uma direção a seguir.

O Livro Curso de Linguística Geral é um marco na fundação e existência da linguística, a Linguística é uma ciência no sentido moderno do termo, uma crítica a exclusão

4 Franz Bopp foi o precursor dos estudos de gramática comparada e linguística. Estudou línguas orientais de 1812 a 1816 em Paris. Em 1816 publicou o importante estudo sobre o sistema das conjugações da língua sânscrita, comparado com o das línguas grega, latina persa e germânica.

5 August Schleicher foi um linguista alemão. Estudou teologia, filosofia e línguas orientais na Universidade de Leipzig e Tübingen, tendo se especializado em linguística na Universidade de Bonn. Obteve seu doutoramento em 1846, e passou a lecionar em Praga e, a partir de 1857, em Jena.

6 Oswald Ducrot é um linguista francês. Ele era um professor e ex-colega de pesquisa no CNRS. Ele é, atualmente, professor na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris. Ducrot é o autor de uma série de obras, especialmente na enunciação

da fala do domínio da linguística, se caracteriza por processos fisiológicos e físicos, nas representações do significado e significante do que cita Saussure um processo: "puramente psíquico". Já na expressão o psíquico representa o significante e a fala o signo. Nestes termos segundo (Saussure, 2012:141) "tudo quanto seja diacrônico na língua não o é senão pela fala". A língua como sistema de signos.

Na publicação do Manuscrito "Trois premières conférences à l' Université"⁷ escrito em novembro de 1891, reconhece a preocupação de Saussure em distinguir língua, linguagem e fala. A Fala nos Manuscritos: Uma das características das três primeiras conferencias buscava distinguir língua, linguagem e fala; também acrescenta aos conceitos: consciente e inconsciente; considera a fala como fato empírico, o que aparece a fala nos manuscritos como sendo a expressão: "De l'essence double du langage"⁸ (última década sec. XIX): Neste contexto se insere cinco ou seis verdades sobre: língua como sistema; elementos diferenciais da língua e realidade negativa; conceitos tais como: sincronia e diacronia; significante e significado; signo e língua; Segundo Silveira "... o som por si só não dará uma resposta às pesquisas sobre as mudanças linguísticas. As características fisiológicas e físicas do elemento suscetível à mudança precisam ser submetidas à relação com os outros elementos da palavra para que se entenda a mudança" (Silveira, 2013, p. 55).

A língua em Mémoire⁹ é conceituado como objeto da linguística. A Obra de Saussure é imensa na grandeza intelectual requer uma leitura mais paciente e dedicada. O Projeto Semiológico da fortuna de Saussure explica que princípios centrais na construção do objeto língua - como o da arbitrariedade do signo e do valor - são também fundamentos para o estudo das linguagens e, portanto, para os estudos semiológicos, Saussure indica "duas dimensões no estudo da Semiologia: a do sistema e a do processo" (Saussure, 2006, p.105). A partir de então, estabelece diálogos entre o projeto semiológico saussuriano que se depreende do CLG, o pensamento de Hjelmslev e teóricos que, de certa maneira, dão continuidade a esse projeto, concluindo que "Barthes e Greimas só puderam realizar a grande aventura semiológica do século passado depois do Curso de Saussure» (Saussure, 2006, p.110).

Em debate sobre a Teoria do Valor exposta por Saussure durante o curso que ministrou na Universidade de Genebra em meados do século XX, consistia em um princípio fundamental para o funcionamento da língua refere-se também a arbitrariedade do signo, a envergadura do significado e do significante em importância para a temática da Língua, linguagem e fala. Segundo Saussure: "... a língua pode ser comparada a uma sinfonia, cuja realidade independe da maneira porque é executada; os erros que podem cometer os músicos que a executam não comprometem em nada tal realidade. (Saussure, 1975,

7 Três primeiras palestras/conferencias na universidade.

8 Da dupla essência da linguagem

9 Sussurre torna se reconhecido na Academia em grande parte pela publicação do Mémoire em 1879. Historiografia Linguística, o contexto e o conteúdo do Mémoire de Saussure, ao reconstruir os desenvolvimentos da Linguística Histórica a partir do século XIX e ao traduzir o primeiro capítulo dessa obra, com vistas a recuperar-lhe o sentido do termo sistema, que viria a ser de grande importância para a história da Linguística no século XX.

p. 26 apud Flores; Nunes, 2007, p. 202). Para ele a língua é um sistema léxico lógico e gramatical que existe potencialmente na consciência das pessoas que falam o mesmo idioma. Um sistema que comunica por verbos, com signos que reúne em torno de si uma comunidade de falantes, representado por muitas nações e etnias da terra.

Para (Barthes.2020) O significado e o significante representam na teoria logica de Saussure os componentes dos signos, que é um termo com diferentes significados seja da Teologia a Medicina, diferentes sentidos, e confere uma história muito rica seja no Evangelho em sua exegese ou na configuração da cibernetica e tecnologia de ponta. Para (Saussure,2006), “A Teoria do valor é importante só no eixo da teorização em Saussure, mas sobretudo busca de modo fundamental por respostas acerca da natureza da língua. “ Patente o reconhecimento que aparece, mais do que em qualquer outro lugar nesse controle “o valor linguístico. “O Curso de Linguística Geral trata de questões cruciais que se presume falar da ordem própria da língua”. (Silveira,2009 p.48). Essa relação com a natureza implica na natureza que nos interroga, não nós interroguemos a natureza.

A Natureza da língua ou como afirma Hegel a natureza enquanto Consciência como atributo da formulação do pensamento, e objeto que produz pensamento, “dar a pensar”, constitui a identidade do SER, enquanto ser. A língua é também um elemento de soberania insubstituível, perder a língua ou destruir, apagar uma língua de um povo é uma forma sutil de eliminação é um genocídio. Sem língua própria este povo passar da liberdade a dominação e sem o controle absoluto da gramática, pronuncia, entendimento, códigos, um povo quando perde a língua *mater*, não se reconhece. Para Saussure: a Hierarquia existe: Língua X Fala. E afirma: “Existe, pois, interdependência da língua e da fala: aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém não impede que elas sejam duas coisas absolutamente distintas” (Saussure, 2012, p. 51 *apud* Silveira, 2013, p. 51).

A linguagem e fala para Barthes (202) é central em Saussure, revela uma novidade na Linguística anterior, a linguagem para Barthes é parte do físico, fisiológico, psíquico, individual e social, “ A língua é a linguagem, menos a fala” o processo de comunicação já é língua, só há ciência de língua. Neste Sentido segundo Silveira: “Um dos motivos para publicar outras notas, de outros alunos de Saussure, após a publicação do CLG, tem relação diretamente com o conceito de fala” (Silveira, 2013, p. 52).

Por entender o conceito de fala como uma *POESIS/ΠΟΕΣΙΣ*¹⁰um dos pensadores que mais ampliou a discussão sobre as teses de Saussure pela Rússia, foi Roman Jakobson¹¹ ao tratar das conferencias científicas e suas cartografias, tem na poética tratar o fundamentalmente do problema : Que faz de uma mensagem verbal um olhar da arte? Neste sentido o objeto principal da poética como campo da fala, linguagem, as diferenças

10 Poesia: Produção

11 Roman Jakobson nasceu em 1896 em Moscou, perseguido por ser judeu conheceu muita gente viajando e na linguística foi um dos primeiros a pensar sobre a enunciação suas teorias sobre a função da linguagem.

específicas entre a arte verbal e as outras artes, espécies de condutas verbais onde cabe o lugar dos estudos literários, a linguística exerce um lugar nos estudos literários a linguística como ciência global da estrutura verbal.

Platão definiu a *Poesis* como produção, o fazer, o *teknos*¹², que é parte da extensão do pensamento do SER ao produzir cultura, toda extensão é produção de existência e de cultura. Muitos traços (semióticos) pertencem não menos a ciência da linguagem, mas toda teoria dos signos, vale dizer a semiótica geral. Esta afirmativa vale para a arte verbal como para todas as variedades de linguagem, a linguagem compartilha muitas propriedades como alguns outros sistemas de signos, ou mesmo com todos esses traços pan semióticos, a poética se confirma a arte verbal, está presente na *Odisseia*, ou *Ilíadas*, nas viagens e guerras de Ulisses como a Guerra de Troia, a volta do Guerreiro que foi transformada em quadrinhos com certos traços estruturais de enredo são preservados malgrado o desenvolvimento de sua configuração global. A história da Guerra de Canudos no Sertão da Bahia a mais de um século também virou quadrinhos, é uma outra forma de leitura e linguagem sem perder a essência e não macular o fato histórico, mas sim chegar até as novas gerações forma de comunicação.

É um erro pensar que a poética em contraposição da linguística se acusa de julgamentos de valores, é um equívoco entre a estrutura da poesia e estrutura verbal, a designação de “crítico literário” aplicado a um investigador de literatura é tão errônea quanto seria de crítico gramatical (ou léxico) aplicado a um linguista Segundo (Jakobson, 1974, p120): “Infelizmente, a confusão terminológica de “estudos literários” com “crítica” “induz o estudioso de literatura a substituir a descrição dos valores intrínsecos de uma obra literária por um veredito subjetivo censório.” A poesia é o único domínio em que o simbolismo se faz sentir as palavras semelhantes se aproximam do seu significado. O exemplo de um missionário censurou um rebanho africano por andar despidos. As ovelhas responderam: “E o senhor “ responde os nativos e aponta para o rosto; “Não anda desrido em alguma parte? Ele envergonhado respondeu: “ Mas é o rosto”. Responde os nativos: “ Pois bem, conosco tudo é rosto”. Assim também em poesia qualquer elemento verbal se converte numa figura do discurso poético. O sentido da produção está na poesia platônica, o gesto do missionário em relação a diversidade cultural, implora o olhar censório, comprehende um mundo adverso, falta uma opção quenótica de inserção cultural no meio dos povos africanos e sua antropologia e modos de vida.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este texto é o início de uma série de artigos que vai fundamentar a tese e instrumento para uma pré-qualificação inicial do projeto e conteúdo. A participação neste evento é uma forma de aprendizagem no incentivo a publicação e produção.

12 FAZER – Tecnologia – Estudo do fazer

Para construir uma relação entre o estruturalismo linguístico modelo que foi proposto por Saussure confunde com o círculo de Praga (Hoje República Checa) em 1928, o I congresso realizado em Haia (Holanda -Países Baixos) onde aparece a expressão autonomia linguística; para Jakobson, (1974) sua autonomia como ciência não a isola de outras áreas do conhecimento, a linguística em suas relações com outras ciências estabelece um quadro de cultura, ele considera a cooperação interdisciplinar como ponto de partida para uma ordenação das ciências humanas.

Um dos elementos que marca na história de um povo é sua cultura da fala, “o lugar da fala”, sempre retratado na história tradicional na perspectiva do herói, do dominador, do colonizador, da autoridade de poder, poder de mando. Mesmo sofrendo toda violência do Estado, da mídia escrita da época vide jornais e folhetins, violência da fala do poder militar, fala de ódio de intolerância política, religiosa e civil, Canudos¹³ não se envergou a obedecer todo um discurso reproduzido de boca em boca contra uma comunidade de aproximadamente 25 mil pessoas ou mais no sertão da Bahia conduzido por Antônio Vicente Mendes Maciel, mais conhecido como “Antônio conselheiro¹⁴”.

Uma Guerra entre irmãos no interior do Nordeste do Brasil, que não começou com o primeiro disparo, mas com as primeiras falas de ódio e calúnias, que de boca em boca foi passando até chegar ao alto comando do País. Como começou toda a contenda, são fatos históricos, para Euclides da Cunha termina com a degola de idosos, mulheres e crianças, mas para o povo herdeiro do legado de Canudos, a Guerra política até hoje perdura com a dívida histórica da injustiça praticada jamais reparada. A história oficial insiste em não reconhecer a fala do povo e suas diversas representações e testemunhos de memória e oralidade. Segundo (Williams, 2008 p.10):

“ Cultura”. A história e o uso desse termo excepcionalmente complexo podem ser estudados em Kroeber e Kluckhohn (1952) e Williams (1958 e 1976). Começando com a nome de um processo cultural (cultivo) de vegetais (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana. ”.

Como um modo de vida de um povo, ou civilização, a fala do povo de Canudos,

13 CANUDOS, faz parte do estado da Bahia. Sua população no censo do IBGE, atualmente é de 16,752 habitantes, dos quais a metade vivia na sede. O município possui uma área de 2 984km². Encontra-se inserido no Polígono das Secas e no vale do rio Vaza-Barris. A atual Canudos é a terceira Canudos da região. A primeira surgiu no século XVIII às margens do rio Vaza-Barris, a 12 km da localidade atual. Era uma pequena aldeia nos arredores da Fazenda Canudos. Com a chegada de Antônio Conselheiro e seus seguidores, em 1893, o lugar foi rebatizado como Belo Monte, e passou a crescer vertiginosamente. Calcula-se que no seu auge em 1897 contasse com 25.000 habitantes, sendo destruída pelo Exército durante a Guerra de Canudos (1896-1897). A segunda Canudos surgiu por volta de 1910, sobre as ruínas de Belo Monte. Seus primeiros habitantes eram sobreviventes da guerra. Depois de uma visita do presidente Getúlio Vargas, em 1940, decidiu-se construir um açude no local. Em 1950, com o princípio das obras de construção da barragem que inundaria o vilarejo, os habitantes começaram a sair, partindo para outras localidades da região, principalmente Bendegó, Uauá, Euclides da Cunha e Feira de Santana. Além disso, um novo vilarejo formou-se aos pés da barragem em construção, numa antiga fazenda chamada Cocorobó, a 20km da segunda Canudos. Com o término das obras, o local onde ficava Canudos desapareceu por sob as águas do açude de Cocorobó em 1969.

14 Antônio Vicente Mendes Maciel. Antônio Conselheiro e Bom Jesus Conselheiro fez Nina Rodrigues observar as etapas evolutivas da doença mental do milagreiro afirma Calasans, rábula, veio do Ceará para a Bahia se estabeleceu em Belo Monte, no vale do Rio Vaza Barris, na Bahia, construiu uma comunidade messiânica, ergue muitas capelas e igrejas em missões religiosas e dirigiu um onde foi destruído pelas forças da República;

registrados na literatura de Cunha (1901) Calasans (1977) Aras (2003) e tantos outros historiadores, consta de uma denúncia ser Canudos uma comunidade Monarquista que insurgia contra a República instaurada no Brasil, estas falas destoava do “Estado”. Propagado nas falas de Antônio Conselheiro que tinha a Bíblia no seu antigo testamento ser o REI uma instituição divina, Canudos uma comunidade religiosa terra de profecia e promessa onde “as montanhas de cuscuz e rios de leite” seria encontrado por uma multidão de famintos que fugia da seca, da fome, da peste e da escravidão dos latifúndios. Uma consigna nesta fala semelhante a “Terra, Pão e paz”, e acrescentamos o elemento da fé, era a promessa de uma fala de um pedaço do paraíso na terra.

A Cultura da religiosidade do povo que era conduzido por Antônio Conselheiro, fortalecia a grande multidão de devotos que cumpria um ritual cotidiano de orações e penitências, seguia preceitos e mandamentos da Igreja Católica e Apostólica Romana, que no princípio começou a aproximar do povo, depois os abandonam a própria sorte e a silêncio diante do grande massacre que viria mais tarde.

Há uma percepção que a cultura é uma categoria que o povo controla e o Estado tenta conduzir ou manipular e esta ideia que é contestado segundo (Williams, 2008 p,55) que afirma: “Em algumas sociedades capitalistas, e na maioria das sociedades pós capitalistas, as instituições culturais tornaram-se de Departamentos do Estado, particularmente nos modernos meios de comunicação de massa”. Uma das fragilidades do povo de Canudos foi enfrentar uma Guerra sem um jornal ou meio de propaganda, a palavra escrita sempre foi uma arma a ser conduzida numa batalha. Os Jornais da capital e da província da Bahia relatavam os fatos na perspectiva do Governo, com fatos sempre contra o Movimento Conselheirista, retratando glórias ao Exército Brasileiro e seu Ministro da Guerra, até os cordéis favoreciam aos generais. Mas o Povo de Canudos reagia com cordéis e poemas de contestação, mostrando os generais de “Pés de Barro”. Segundo: (Calasans,2000 p.68) descreve: Mercador e combatente, o segundo Vilanova era também poeta. Gostava de versejar: “sempre gostei de versejar”, declarou. “Era minha diversão”. “Tirou uns versos da cabeça”, quando Moreira César morreu¹⁵.

“ Morreu o Moreira César /
Lá no Alto da Favela/Foi ficar nas Umburanas/
Ao redor dos canaviais/
Mais não chupou das canas”.

Os Vilanova eram comerciantes que fizeram fortunas em Canudos com comércio, eles saíram antes da guerra terminar. O cordel era uma fala em versos e prosa de uma linguagem nordestina sertaneja, uma fonte de resistência até os dias atuais.

15 General que comandou a Guerra de Canudos e morreu no campo de batalha.

4 | CONCLUSÃO

Ao abraçar um tema: Narrativas do povo de Canudos na pesquisa e obra de José Calasans, que se insere na Linha um : Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida, no Programa de Pós Graduação Pós Crítica turma especial de Canudos, tem um sentido especial por ser falas de um povo que viveu um dos episódios mais importantes do Brasil, sob condições de fome, seca, guerra, e perseguições com milhares de mortes, inclusive a perpetração do crime de degola pelo Exército Brasileiro contra o Povo de Canudos, que seguia o Beato Antônio Conselheiro.

José Calasans¹⁶, foi um dos primeiros pesquisadores a chegar em Canudos após a Guerra em 1957 fez a primeira visita de campo e deparou com moradores assustados sobre esse tema mesmo fazendo décadas depois do ocorrido. Sua conversa na feira, visitas a alguns idosos da época, além de suas buscas na literatura Euclides da Cunha e outros relatos de jornais e documentos o fez um obtuso pesquisador e completa referência sobre o tema, aprofundou em autores que se interessavam pelo assunto e toda referência seja euclidiana, seja acerca do fato histórico, com muita prudência e uma linguagem precisa, cuidadosa ele relatava suas críticas literárias de concordâncias ou repugnantes com toda propriedade adquirida em anos de investigação detalhada e documentada. Seu acervo é bem farto de conteúdos sobre a temática.

A linha que escolho é por entender que a Literatura e os modos de vida deste povo pós-Guerra de Canudos ainda guardam marcas e casos que envolve a cultura da região, elementos que formam a identidade do sertanejo, seu modo de vida confunde com a seca da região, a literatura de cordel, os reisados, a comida típica, o jeito de ser do povo da roça, a sabedoria popular encontrada nas plantas artes, e na transcendência que reflete o semiárido e esse território rico em lembranças e registros. Na Leitura aguçada de Euclides da Cunha, um escritor jornalista que vive ao mesmo tempo na época dos autores principais do fato a exemplo de Antônio Conselheiro e dos políticos, religiosos, autoridades e militares da época.

Para definir o Sertão (Cunha,2003, p.40) afirma com seu testemunho da beleza que o representa numa linguagem poética e literária usando um misto de fala e transcendência

16 Sergipano de Aracaju, onde nasceu a 14 de julho de 1915, era também baiano de coração. Se na terra natal cursou as primeiras letras e fez o secundário no Liceu Sergipense, foi em Salvador que estudou na Faculdade de Direito, diplomando-se em 1937. Neste mesmo ano foi admitido como Sócio Efetivo do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, onde pontificara outro notável sergipano, Bernardino José de Souza, Secretário Perpétuo da Casa da Bahia. Chegara a esta capital com apenas 17 anos, em 1932, integrando-se no meio social baiano graças à sua capacidade de comunicação e de entrosamento na comunidade. Após a formatura, no entanto, voltou a Aracaju, passando a lecionar no Colégio Estadual de Sergipe e na Escola Normal Rui Barbosa. Nesta última atuou como catedrático, aprovado com distinção, de História do Brasil e de Sergipe. Corria o ano de 1942. Em Aracaju, tal era a sua projeção intelectual que assumiu a presidência do Instituto Histórico e Em Salvador passa a ensinar na Faculdade Católica de Filosofia e na Faculdade de então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Bahia, hoje de Ciências Humanas da Ufba. Em 1951 submete-se a concurso de Livre – Docência de História do Brasil, defendendo a tese: “O Ciclo do Bom Jesus Conselheiro”. Na mesma Faculdade, em 1959, concorre à Cátedra de História Moderna e Contemporânea, tendo apresentado o estudo: “Os Vintistas e a Regeneração de Portugal”.

da linguagem expressa na paisagem da savana nordestina:

“E o sertão é um paraíso...Ressurge ao mesmo tempo a fauna resistente das catingas: disparam pelas baixadas úmidas os caititus esquivos; passam, em varas, pelas tigueras, numas estríduulos estrepitar de maxilas percutindo, as queixadas de canela ruiva; correm pelos tabuleiros altos, em bandos, espordeando-se com os ferrões de solo de asas, as emas velocíssimas; e as seriemas de vozes lamentosas, e as sericóias vibrantes, cantam nos balseados, a fimbria dos banhados onde vem beber o tapir estacando um momento no seu trote brutal, inflexivelmente retilíneo, pela catinga, derribando arvores; e as próprias suçuanas, aterrando os mocós espertos que se aninharam aos pares nas luras dos fragedos, pulam alegres, numa macegas altas, antes de quedarem nas tocais traiçoeiras aos veados ariscos ou novilho desgarrados.”

A sua forma em plena linguagem de jornalista de guerra se torna uma descrição fiel para posteridade o que já foi a mata, o bioma da catinga no passado, e hoje destruída pelo fogo, erosão e a mão humana. O relato não nega a seca, ou aridez do solo e calor infernal, mas afirma tem vida e muita vida, sobre esse pedaço de chão. Ao descrever todas as espécies que visualiza, não descreveu todas as espécies que existem, apenas o que foi possível descrever.

A Língua foi um elemento de combate do Povo de Canudos, muito bem usada pela fala de Antônio Conselheiro, não desperdiçava nem uma loa, não economizava no seu apalavrado, não poupava a sua voz de profecia, com forte rompante e destemido convertia os sertanejos por um caminho sem volta: Construir o paraíso na terra! Os modos de ensinar essa linguagem da religiosidade eram jaculatórias e exercícios espirituais que se manifestavam nas falas repetidas de seus seguidores entre eles: Inofensivos, ou inválidos, mulheres, crianças, seus melhores crentes, velhos alquebrados, doentes, que entoavam versos que a vinte anos se reproduzia na linguagem sertaneja: Segundo (Cunha,2003; p.121) As manifestações da fé vinham em refrões como mantras;

“ Do Céu veio uma luz/

Que Jesus Cristo mandou. /

Santo Antônio Aparecido/ dos castigos nos livrou! /

Quem ouvir e não aprender/

Quem souber e não ensinar

/No dia do Juízo/

A sua alma penará!

A Cultura dá ao povo uma força incomensurável para enfrentar a crua e dura realidade do combate. “O inacabado é parte constitutiva do cabedal teórico de Saussure, e o conceito de fala participa dessa construção na sua qualidade de parte do processo de Saussure na constituição da Linguística tal como reconhecemos hoje” (Silveira, 2013, p. 56).

Ao se referir a história e a escrita como meio de sistematização da experiência humana sobre um suporte material, a partir de desenhos, marcas, traços, tijolos, papiros, pergaminhos, material arqueológico, monumentos, vestuários, memórias que se apropriam do passado. Sobre os três fenômenos da história elencados por Ricouer: O papel do testemunho isto a se referir a historiografia, a investigação documental, é o testemunho um sentido extenso da memória, só existe testemunho quando existe narrativa, quando alguém na sua individualidade afirma “eu estava lá”, “creiam ou não em mim”, as relações de um testemunho e sua forma de existência, no compromisso de testemunhar de novo, vai afirmando um esclarecer a verdade e trazer a luz até elaborarmos uma confiança na palavra do outro a um registro documental. Escutar as memórias e narrativas do povo em Canudos em 1959 a 1991 para Calasans, foi fundamental uma ré- leitura da obra de Euclides da Cunha ou outros pensadores que por alguma razão escreveram sobre o Sertão de Canudos.

A fase explicativa da história onde terá consequência no estádio da leitura, e se configura numa racionalidade e resposta a questão do “porquê?”. Podemos pensar em poupar a arquitetura explicativa da história, buscando falar mais de compreensão do que explicação, essa explicação histórica pode ser variada a escala de um fenômeno. A respeito da “longa duração” de Braudel, em definição de intervalos de tempo no gênero de micro história, praticado pela escola italiana. Podemos agregar a preservação das memórias comunitárias, onde a história está privada da graça do reconhecimento que constitui a memória uma iluminação. Segundo Ricouer (2009):

[...] A história engloba um horizonte de acontecimentos passados mais amplos do que sua memória, cujo alcance é mais reduzido e pode parecer devorado pelo vasto campo do tempo histórico. Além disso, a história pode introduzir comparações que tendem a relativizar a unicidade e o caráter incomparável de memórias dolorosas. [...]

A história envolve uma perspectiva de acontecimentos passados mais amplo do que a memória, o alcance é reduzido e pode ser destruídos pelo tempo histórico isto pode afetar as memórias dolorosas, a que se refere Ricouer, ao observar que a memória coletiva não está privado de recursos de representação do passado, ainda concorrem com outros textos escritos de ficção entre eles adaptações de teatros, trabalhos escritos dos historiadores, quadros, fotos, expressões escritas e filmes a exemplo de: “A Lista de Schindler” filme dirigido por Spielberg que retrata ficção sobre uma passagem do holocausto sofrido pelos judeus na Segunda Guerra Mundial, o episódio baiano foi uma antecipação a barbárie que viria anos depois com o holocausto sofrido pelos judeus em plena Segunda Guerra Mundial. Exterminar 20 mil civis e 5 mil combatentes é sem dúvida um genocídio no Sertão e nordeste do Brasil.

Quando se refere ao esquecimento não se pode omitir a prática da “amnistia” a partir do decreto promulgado em Atenas em 403 a. C, onde recordava os crimes de infelicidades

praticados pelos partidos gregos, daí o juramento pronunciados pelos cidadãos “não recordarei as infelicidades” (mnesikakein- contra memória) é uso comum em muitas democracias contemporâneas desse termo esquecimento por imposição onde buscam por diversos motivos a paz social.

Paul Ricouer propõe uma tomada de consciência, sugere uma desmistificação das suas “ilusões”. Esta consciência e inconsciência o que existe é um elã que se completa, onde o que deve ser percebido é a consciência que não representa a realidade que podemos conhecer. Em síntese Ricouer, elimina a ideia de consciência e recupera o seu sentido numa hermenêutica em Freud no seu aporte o lugar da falsidade do cogito, do primeiro raciocínio ou de forma clara a consciência pretende contra si própria desde o começo. Favorece uma leitura de se considerar o sentido de esquecer, um elemento da decomposição do ser enquanto bárbaro e frio assassino diante dos horrores de Canudos.

O Sujeito se faz diferente do “eu”, do ego, de consciência, é o si reflexivo de todas pessoas. Já com relação ao conceito de identidade se torna pragmática e surge a pergunta: Quem sou eu? O ela não é mais uma coisa pensante, mas um sujeito imerso na temporalidade como afirma (Ricouer, 2004 p. 145):

[...] Na expressão “eu digo que” o “eu” não figura como um termo lexical do sistema da língua, mas como uma expressão auto referencial pela qual se designa a si mesmo esse que, falando, emprega o pronome pessoal na primeira pessoa do singular dessa forma, ele é usual o si mesmo comprehende o contexto de uso. [...]

A configuração dada ao corpo na sociedade contemporânea permeada de sentidos e significados de dupla significação, o corpo pode representar apenas uma aparência ou uma leitura de expressão artística, cultural, sexual ou de cunho capitalista.

Avançamos muito na reflexão sobre o empoderamento social, os aspectos da comunicação podemos hoje vislumbrar um mundo sem fronteiras pela rede mundial de computadores, onde o ser humano hiper conectado, pode intervir de forma virtual, falar de forma virtual, fazer sexo, produzir, criar, sobretudo conviver e até mesmo se relacionar, porém não pode esquecer a importância que ainda exerce a literatura e a cultura geral na formação intelectual, da humanidade. Segundo (Bemjamim: 1994, p.06)

[...] O romance, cujos primórdios remontam à Antiguidade, precisou de centenas de anos para encontrar, na burguesia ascendente, os elementos favoráveis a seu florescimento. Quando esses elementos surgiram, a narrativa começou pouco a pouco a tornar-se arcaica; sem dúvida, ela se apropriou de múltiplas formas, do novo conteúdo, mas não foi determinada verdadeiramente por ele. Por outro lado, verificamos que com a consolidação da burguesia - da qual a imprensa, no alto capitalismo, é um dos instrumentos mais importantes - destacou-se uma forma de comunicação que, por mais antigas que fossem suas origens, nunca havia influenciado decisivamente a forma épica. Agora ela exerce essa influência. Ela é tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora e, de resto, provoca uma crise no próprio romance. Essa nova forma de comunicação é a informação. [...]

Demonstrando numa de suas obras, o Narrador, afirma a importância da comunicação e informação na formação de um pensamento ou opinião social. Aonde um grande esforço chega a ser empreendido para a compreensão da realidade e conscientização das pessoas sobre a sua própria realidade e o desprezo pela leitura. Segundo: (Sartre, 1997. p. 389) “O Corpo é o instrumento que sou, é minha facticidade de Ser “no-meio-do-mundo” enquanto transcendo rumo ao meu ser-no-mundo.” Esta representação configura uma identidade onde o corpo passa a definir a consciência-corpo. Fundamenta o elemento de um corpo sobretudo objeto.

Na Fenomenologia, como se tem repetido, “consciência é sempre consciência de algo”. Consciência pode ser traduzida como corpo, às reações produzidas pelo corpo, à dor, o prazer, o desejo é uma manifestação do ato de consciência. Neste sentido podemos presumir, portanto, que o sujeito, ao lançar-se no mundo, espanta-se, de modo que o ato consciente se embasa na experiência cotidiana. Segundo:(Sartre.1997 p. 397): “O que é gosto de si para o outro, converte-se para mim em carne do outro. A carne é contingência pura da presença. (Saudade)... O corpo do outro é dado imediatamente a nós como aquilo que o outro é.”

Compreende, portanto que o processo de significação não se dá em mundo mecânico e inerte; o mesmo se processa através de uma relação noética, onde o mundo, que se doa à consciência do sujeito como objeto, ao mesmo tempo o interpela a interpretá-lo, seguindo uma escolha intencional e intersubjetiva. Segundo: (Husserl, aul Ziles,1994,p.127) onde ele afirma: “Assim, a fenomenologia deve ser a ciência dos fundamentos e das raízes, ou seja, uma ciência radical, uma ciência dos fundamentos originários... O impulso de investigação das coisas e dos problemas”.

A experiência do conhecimento para Platão constitui no sentido da produção e esta relação com a “poiesis”, tem construído na escola uma discussão que reflete no corpo. Na ótica fenomenológica, o educador não é um mero especialista; antes disso, é um ser humano lançado no mundo frente às possibilidades de definição deste: é um *dasein*. Ser na busca de esclarecimento, em seu sentido ontológico, sobre si a partir das relações tensivas (e conflitivas) com o outro. Da relação ser-mundo, o ser-aí, o *Dasein* Heideggeriano, brota outra de natureza triádica, ser-mundo-conhecimento. Conhecimento que em francês significa *connaissance*, ou seja, nascimento do Ser. Onde o Ser levanta e mostrarse ao pensamento. O pensamento faz com que o ser se conheça e se presentifique. O conhecimento aqui é descrito não a partir da visão metafísica produtora do sujeito que conhece ou sujeito consciente.

No sentido ontológico Heideggeriano, o conceito de ser no vazio e abstrato, resultado da lógica formal escolástica, deve ser repensado. Em seu lugar, a partir do método fenomenológico, o ser se dá a conhecer imediatamente, na e pela experiência. Superar essa visão é assumir o sentido do ser enquanto perspectiva ontológica da presença. O ser, ontologicamente pensado, coincide com presença, não com sujeito consciente, bem

como o sentido de mundo difere do sentido de objeto. Essa relação costurada entre sujeito, objeto e conhecimento, que se apresenta pela metafísica, dificulta nossa compreensão do ser no sentido de corpo e consciência no mundo, mas não na Fenomenologia. Não deve existir corte no processo de conhecimento. Segundo: (Heidegger, 2002, p. 98):

"Se o for-no-mundo é uma constituição fundamental da presença em que ela se move não apenas em geral, mas, sobretudo, no modo da cotidianidade, então a presença já deve ter sido sempre experimentada onticamente. Incompreensível seria uma ondulação total, porque a presença dispõe de uma compreensão ontológica de si mesma, por mais indeterminada que seja, e logo que o 'fenômeno do conhecimento do mundo' se apreende em si mesmo, sempre recai numa interpretação formal e 'externa'. Um índice disso é a suposição, hoje tão corrente, do conhecimento como uma 'relação de sujeito e objeto', tão 'verdadeira' quanto vã. Sujeito e objeto, porém, não coincidem com presença e mundo. "

Seria o mesmo que afirmar que entre presença e mundo há um acordo irmanado e é a partir desse acordo que a deveria se constituir também na humanidade escola, família, lugar da produção. Ou seja, pensar a partir do seu próprio ser situada na dinâmica do mundo, a educação do corpo como afirmava Anísio Teixeira precisa ser considerado. À medida que eu conheço meu corpo como consciência do mundo, eu me conheço.

Neste contexto, o mundo é um grande livro que precisa ser hermeneuticamente apreendido: é um discurso a escola não pode ser vista apenas sob o ponto de vista da instituição, pois esta visão se orienta formalmente por princípios conceituais fechados, sem diferentes possibilidades a serem construídas. A Cultura, em seus aspectos na Cultura da fala e Linguagem em Saussure. Uma Leitura do Sertão de Canudos, é uma chave importante para entendermos o processo como a linguística pode nos inserir de forma kenótica¹⁷ na literatura e na compreensão do espaço da interpretação, da Língua e Linguagem.

A relação da linguagem na representação da fala, determina o conto na cultura da história relata pelos homens de Estado, na perspectiva do herói, na lógica do colonizador e na matéria que afirma o caráter do vencedor. Uma narrativa contada pela voz do povo pobre e humilde de Canudos, resgata elementos importantes da memória e fortalece a afirmação de uma Guerra com outro final que não seja glorioso, mas de vergonha e dor.

REFERÊNCIAS

ANTISERI, Dante, REALE, Giovanni. História da Filosofia Vol III, São Paulo. Paulus. 2003.

ARAS, José. No Sertão do Conselheiro. Salvador: Contexto e arte editorial. 2003

BARTHES, Roland. Elementos de Semiologia. São Paulo: Cultriz.2020

17 Do grego significa 'esvaziar-se'. Utilizando o esquema "humilhação/exaltação" o texto de Filipenses mostra que Jesus, tornando-se semelhante aos homens e reconhecido em seu aspecto como um homem, abaixou-se, tornando-se obediente até a morte, à morte sobre uma cruz.

BENJAMIN, Walter. *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* São Paulo:1995.

CALASANS, José. *O Estado Maior de Antônio Conselheiro.* São Paulo: GRD. 2000.

_____ *Cartografia de Canudos.* Salvador: EGBA. 1997

CUNHA, Euclides. *Os Sertões.* São Paulo: Nova Cultural. 2003

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo.* 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HUSSERL.EDMUND. *A Ideia da Fenomenologia.* Vozes.Petropólis:2020.

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento e BARBISAN, Leci Borges (orgs). *Saussure: a invenção da Linguística.* São Paulo: Contexto, 2013.174 p.

FLORES, Valdir do Nascimento; NUNES, Paula Ávila. *Linguística da Enunciação: uma herança Saussuriana?* **Organon**, Porto Alegre, nº 43, p. 199-209, julho-dezembro, 2007.

FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (orgs.) **Saussure: a invenção da Linguística.** São Paulo: Contexto, p. 45-56, 2013.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação.* São Paulo: Cultrix.1974

MACEDO, José Rivair. MAESTRI, Mário. *Belo Monte Uma história da Guerra de Canudos.* São Paulo: Expressão Popular. 2004

PLATÃO. *A república.* **Os pensadores.** São Paulo: Nova Cultural. 1987

RICOUER, Paul. **A Memória, a história e o esquecimento.** Campinas.: Unicamp.2010

SARTRE, Jean Paul. **O Ser e o Nada.** Vozes.Petrópolis.1997

SILVEIRA, Eliane. *O lugar do conceito de fala na produção de Saussure.* In: FIORIN, José Luiz; SAUSSURE. F. *Curso de Linguística Geral.* São Paulo: Cultrix. 2006

WILLIASM, Raimond. *Cultura.* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2008.

ZILES. Urbano. *Fenomenologia e Teoria do Conhecimento em Husserl* Revista da Abordagem Gestáltica – XIII(2): 216-221, jul-dez, 2007

CAPÍTULO 10

UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A ESCOLA ESTADUAL FIRMINO COSTA

Data de aceite: 02/01/2023

Daniel Jacob de Oliveira

Centro Universitário de Lavras –
UNILAVRAS. Graduando em Arquitetura e
Urbanismo
Lavras – MG

Janaina Faleiro Lucas Mesquita

Centro Universitário de Lavras –
UNILAVRAS. Professora do curso de
Arquitetura e Urbanismo
Lavras – MG

Vasco Caldeira da Silva

Centro Universitário de Lavras –
UNILAVRAS. Professor do curso de
Arquitetura e Urbanismo
Lavras – MG

Elisa Reis Moreira

Centro Universitário de Lavras –
UNILAVRAS. Graduanda em Arquitetura e
Urbanismo
Lavras – MG

Mariana Lobato Garcia

Centro Universitário de Lavras –
UNILAVRAS. Graduanda em Arquitetura e
Urbanismo
Lavras – MG

RESUMO: O patrimônio cultural de um povo é fundamental para a construção da identidade de uma comunidade. Dessa maneira, este patrimônio precisa ser preservado para manter viva a cultura e a memória de uma população, favorecendo a sustentabilidade social da mesma. Um dos instrumentos que podem ser utilizados para contribuir com esta preservação do patrimônio cultural, descrevendo o que ele é, a sua importância e sua relevância para a sociedade, é a educação patrimonial, além de auxiliar na formação da cidadania para a criação de uma identidade cultural e criação e/ou fortalecimento do sentimento de pertencimento da população para com o seu patrimônio. Neste contexto, a proposta aqui apresentada é o resultado de pesquisas realizadas na disciplina de Técnicas Retrospectivas e Patrimônio (sexta e sétimo períodos) do curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS), e tem como objetivo criar um instrumento de educação patrimonial que possa contribuir para essa identidade e pertencimento. Para isso, foi escolhida e desenvolvida a proposta de uma cartilha sobre o patrimônio cultural lavrense com o intuito de que seja aplicada na Escola Estadual Firmino

Costa, localizada na cidade de Lavras (MG). Essa escolha se deve ao acesso facilitado dos pesquisadores ao acervo da escola e da cidade e pela importância cultural que a escola representa para o município de Lavras.

PALAVRAS-CHAVE: Lavras; Educação patrimonial; Escola; Pertencimento.

INTRODUÇÃO

O patrimônio é fundamental para a identidade de um povo e por isso deve ser preservado, para que as histórias e memórias permaneçam e que as futuras gerações possam vivenciar essa cultura. Um dos elementos que pode ser utilizado na busca dessa identidade é a educação patrimonial que é um instrumento de auxílio na formação dessa identidade e do sentimento de pertencimento adquirido nesse processo. Neste sentido, ferramentas de educação patrimonial contribuem para que a cultura de um povo seja preservada e se mantenha viva por gerações. Assim, com o intuito de mostrar aos discentes a importância dessa ferramenta e proporcionar o melhor ensino-aprendizado, os professores Janaina Faleiro e Vasco Caldeira do curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS), propuseram como um dos trabalhos da disciplina de Técnicas Retrospectivas e Patrimônio a criação de uma metodologia de educação patrimonial.

A disciplina foi ministrada de fevereiro a julho de 2022 e possui uma carga horária total de 60 horas. E, dessa maneira, seguindo as regras estabelecidas pelos docentes, os discentes Daniel Jacob, Elisa Reis e Mariana Garcia, desenvolveram o trabalho realizando uma proposta de educação patrimonial a respeito do patrimônio lavrense para ser aplicada na Escola Estadual Firmino Costa. O presente artigo, pretende então, apresentar essa metodologia com o intuito de poder contribuir como fonte de pesquisa e inspiração para trabalhos semelhantes. E, ainda, discutir e refletir a respeito da proposta antes que ela seja aplicada, podendo dessa forma identificar pontos positivos e negativos, fortalecendo os positivos e ajustando os negativos.

Para o desenvolvimento da proposta o município de Lavras (Minas Gerais) foi o escolhido devido a facilidade que os pesquisadores teriam na pesquisa e aplicação da proposta por serem residentes na cidade. Além disso, o fato da cidade possuir um vasto patrimônio cultural é algo relevante. O patrimônio lavrense é formado por diversos bens culturais, entre eles podemos citar: Cruzeiro, Estação Ferroviária Costa Pinto, Estátua - Ceres, Estátua - o lavrador, Galpões da Antiga Rede Ferroviária, Postes do Bonde, Praça Dr. Augusto Silva, Praça Leonardo Venerando Pereira, Prédio da Casa da Cultura, Prédio da Escola Estadual Firmino Costa, Prédio da Escola Municipal Álvaro Botelho, Prédio do Museu Bi Moreira. A cidade possui, ainda, a Igreja de Nossa Senhora do Rosário que além de ser a edificação mais antiga do município, é o único bem cultural da cidade tombado como patrimônio histórico e artístico em instância nacional (PREFEITURA MUNICIPAL DE

LAVRAS, 2022 apud IPATRIMONIO, 2022). Pode-se perceber dessa forma como a cidade é rica em bens culturais, bens estes que precisam ser conhecidos e (re)conhecidos pela comunidade para que sejam e continuem sendo preservados.

A escola Estadual Firmino Costa foi a escolhida pelo grupo para uma possível aplicação da proposta devido a sua importância para a cidade e para seus moradores, visto que a mesma além de ser uma escola antiga da região é também um dos patrimônios presentes na cidade de Lavras, e conta ainda, com uma construção com arquitetura de destaque. A escola em sua inauguração por volta do ano de 1907 teve cerca de 400 a 700 matriculados (PREFEITURA MUNICIPAL DE LAVRAS, 2022 apud IPATRIMONIO, 2022). Seu tombamento aconteceu no ano de 2006. Logo, a escola Estadual Firmino Costa é um importante símbolo para a cidade e a comunidade lavrense tendo para todos grande importância e assim sendo decisiva para a escolha do grupo.

Neste contexto, a partir de leituras, pesquisas e análises foi realizada pelo grupo de discentes citado uma metodologia de educação patrimonial que será apresentada neste artigo. O trabalho está estruturado nesta introdução, no item que trata da conceituação do patrimônio cultural e de educação patrimonial, na justificativa da escolha da Escola Estadual Firmino Costa e na apresentação da proposta de metodologia. Além disso, são apresentadas ainda as considerações finais e as referências bibliográficas.

PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Assim, será apresentada a noção de patrimônio cultural, sua importância. E, ainda, do que se trata a educação patrimonial e como ela pode contribuir para a preservação, valorização e fortalecimento do patrimônio de maneira a criar e/ou fortalecer o sentimento de pertencimento da comunidade para com o seu patrimônio. Mendes (2012, p. 17), afirma que “o patrimônio cultural é, para a sociedade, o que a memória pessoal é para o indivíduo”.

Com a Constituição de 1988, a designação de patrimônio cultural brasileiro ficou definida como:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...] (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

Dessa maneira, são considerados patrimônio cultural brasileiro, as edificações, obras de arte e, ainda, as formas de expressões, os saberes, os fazeres, bem como as criações científicas, artísticas e tecnológicas (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

Percebe-se como o conceito de patrimônio cultural é abrangente e engloba elementos que são importantes para determinado grupo, que caracterizam e criam a identidade deste

grupo, fazendo com que as pessoas se sintam parte daquele lugar, daquela história, daquelas memórias, criando e/ou fortalecendo sentimentos de pertencimento. Elementos tão importantes que serão passados para outras gerações (TOMAZ, 2010). Esses sentimentos de pertencimentos são, o que, de fato, preservam o patrimônio, pois tudo que a comunidade sente que faz parte de sua vida ela cuida com mais cautela.

Por vezes o bem cultural está presente no cotidiano das pessoas, por exemplo, o saber fazer de uma quitanda como um pão de queijo ou um feijão tropeiro, são saberes que vão sendo passados de geração para geração e se tornam parte da vida. E, sendo parte da vida e da cultura de uma comunidade se tornam patrimônio cultural. Assim, o patrimônio cultural é parte da vida das pessoas e está tão enraizado que muitas vezes não se percebe sua importância até o momento em que ele é perdido. Por exemplo, uma construção característica da cidade, um alimento típico do estado, uma brincadeira da infância: “o patrimônio cultural faz parte da vida das pessoas de maneira tão profunda que, algumas vezes, elas sequer conseguem dizer o quanto ele é importante e por quê. Mas, caso elas perdessem, sentiriam sua falta” (IPHAN, 2016, p.8).

Mas existem estratégias que podem ser utilizadas para manter o patrimônio cultural vivo. Uma das formas é através da educação, criando oportunidades para que as pessoas entrem em contato com suas histórias e memórias, de forma reflexiva e crítica e estimulando o desejo da sua recuperação e difusão, de maneira a fortalecer a consciência de pertencimento cultural, base da identidade de um povo. A chamada educação patrimonial é uma das formas de realizar isso. A educação patrimonial pode ser considerada um meio de alfabetização cultural, pois através dela as pessoas terão oportunidade de adquirir conhecimento sobre um bem e com isso despertar o sentimento de pertencimento. Dessa forma, pode-se dizer que a realização de projetos com a educação patrimonial tem um relevante papel para dissipar conhecimento e ensinar sobre diversos assuntos que envolve o patrimônio cultural da cidade (MEDEIROS; SURYA, 2009).

Essa alfabetização cultural faz com que as pessoas compreendam melhor o seu patrimônio cultural e passem a respeitá-lo, levando, ainda, “[...] ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à **valorização** da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4). Compreende-se ainda que “o **diálogo** permanente que está implícito neste processo educacional estimula e facilita a **comunicação** e a **interação** entre as comunidades e os agentes responsáveis pela preservação e estudo dos bens culturais [...]” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4).

Além disso, para que haja uma boa conexão com os bens culturais presentes na cidade é preciso conhecer um pouco da história deles e qual o papel cada um tem no desenvolvimento da sociedade. Com isso, o papel da educação patrimonial é fazer esse intercâmbio entre as pessoas e os patrimônios existentes. A fim de promover conhecimento e estabelecer uma ponte entre a comunidade e a herança patrimonial que faz parte daquele

lugar (SABALLA, 2007).

Ainda a respeito da educação patrimonial, os autores Bertoloto, Dourado e Matos (2019, p. 155) afirmam que a interdisciplinaridade é importante “[...] pois amplia o conhecimento sobre os bens culturais, incorporando o senso de valorização e de preservação do patrimônio histórico-cultural, a manifestação de um sentimento de pertencimento [...]. Os mesmos autores ainda falam a respeito da importância de envolver a comunidade de maneira direta nas ações de educação patrimonial, isso pode fazer com que a realidade sobre a preservação e a proteção dos bens culturais da cidade mudem:

A Educação patrimonial tem uma função importante, que é a de envolver a comunidade escolar de forma direta no contato com a comunidade local, nas vivências e nas produções dos alunos e, com isso, oportunizar a todos a percepção dos espaços da cidade, a partir de um olhar diferenciado (Bertoloto; Dourado; Matos, 2019, p. 154).

O envolvimento da comunidade nas ações de educação voltadas para o patrimônio cultural é fundamental para uma construção coletiva do conhecimento: “A educação patrimonial vai além quando diz respeito a um processo educativo que trata o patrimônio cultural a partir da importância de sua preservação, considerando os bens culturais como suporte para a construção coletiva do conhecimento” (ROSSI; MONTEIRO, 2015, p. 389).

Assim, com o intuito de contribuir para pesquisas e trabalhos relacionados ao tema e para a preservação do patrimônio lavrense será apresentada a seguir a proposta de um instrumento de educação patrimonial que poderá ser aplicado na Escola Estadual Firmino Costa localizada na cidade de Lavras (Minas Gerais). O trabalho foi, ainda, como já citado, apresentado como parte dos trabalhos da disciplina de Técnicas Retrospectivas e Patrimônio Cultural do sexto e sétimo período do curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS).

UM INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A ESCOLA ESTADUAL FIRMINO COSTA

A cidade de Lavras é um município mineiro, da mesorregião do Campo das Vertentes, localizada entre as mesorregiões do Sul Sudoeste de Minas e da Zona da Mata, sua população na última estimativa feita pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) é de cerca de 105. 756 habitantes.

O final do Século XIX e início do Século XX foi um importante marco para a cidade, quando se teve o início o seu desenvolvimento. A começar pelas novas ligações fluviais e ferroviárias criadas. Um tempo depois, em 1911, seria criado uma linha de bondes, sendo Lavras uma das poucas cidades do interior do Brasil a possuir esse sistema de transporte (IBGE, 2022). Os postes dos antigos bondes, ainda são preservados na cidade, no ano de 2022.

Lavras conta com inúmeros patrimônios em seu acervo, entre eles temos diversos

locais presentes na cidade como a Estação Ferroviária Costa Pinto os Galpões da Antiga Rede Ferroviária, as praças que compõem a cidade: Praça Dr. Augusto Silva e Praça Leonardo Venerando Pereira, que são importantes locais pois além de compor a paisagem as mesmas fazem parte do cotidiano das pessoas, sendo também lugares que proporcionam lazer. Outros patrimônios presentes na cidade de Lavras são: a Casa da Cultura, o museu Bi Moreira e as escolas Firmino Costa e Escola Municipal Álvaro Botelho. A cidade também abriga a igreja de Nossa Senhora do Rosário, importante símbolo para seus moradores, sendo a edificação o único bem cultural tombado em instância federal. Lavras conta com mais de 300 patrimônios registrados e inventariados que podem ser consultados através de uma listagem disponibilizada pela prefeitura (PREFEITURA MUNICIPAL DE LAVRAS, 2022 apud IPATRIMONIO, 2022 e GOVERNO DE LAVRAS, 2020 e GOVERNO DE LAVRAS, 2021).

A Escola Estadual Firmino Costa é um patrimônio muito especial devido sua importância para a população. Ela por muitos anos foi o local em que diversas pessoas foram instruídas e educadas. Um educandário que ficou conhecido como “Firmino Costa” em homenagem ao seu principal idealizador. Firmino costa foi diretor da escola até o ano de 1925 após isso, o educador atuou em outras importantes instituições localizadas nas cidades de Barbacena e Belo Horizonte (PREFEITURA MUNICIPAL DE LAVRAS, 2022 apud IPATRIMONIO, 2022). Sendo está importância um dos principais motivos pelo qual o grupo optou por escolher esse local para uma possível aplicação da cartilha, buscando valorizar ainda mais esse patrimônio que é tão especial para o povo lavrense e para a cidade de maneira geral.

Para a elaboração da metodologia, primeiro, foi necessário realizar uma discussão a fim de estabelecer uma faixa etária com a qual cada grupo trabalharia e a partir disso elaborar uma atividade para a faixa etária escolhida que promovesse o conhecimento e disseminasse informações sobre o patrimônio.

Assim, foi escolhida pelo grupo a faixa etária entre 7 e 10 anos de modo a promover o conhecimento sobre a importância desse bem tombado bem como os demais presentes na cidade. Essa faixa etária foi escolhida pois tem-se uma maior facilidade na hora de realizar a explicação sobre o assunto da atividade proposta, além disso acredita-se que as crianças dessa faixa etária poderão desenvolver bem as atividades, adquirindo uma gama de conhecimentos sobre o assunto bem como uma maior capacidade das crianças em fixar os conhecimentos adquiridos.

A cartilha vai funcionar com uma ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças durante o processo de ensino-aprendizado. O objetivo é o de produzir uma cartilha com material lúdico e de forma objetiva e criativa com o intuito de informar, divertir e estimular a busca pelo conhecimento. Com isso, cativar as crianças e ao mesmo tempo ensiná-las sobre o patrimônio e sua importância. Fazendo com que sejam criados laços com os bens culturais e o sentimento de pertencimento seja criado e/ou fortalecido.

A cartilha foi pensada e desenvolvida para trazer para os seus usuários uma oportunidade de realizar uma atividade diferente assim como um momento de lazer e diversão. As atividades estão distribuídas da seguinte forma: ligar pontos, cruzadinhas, jogo da memória, sopa de letras, criptograma e quebra cabeça. A cartilha de atividades proposta pode ser acessada através do seguinte endereço eletrônico: https://issuu.com/g.mari_.docs/cartilha.

Com intuito de direcionar as atividades a serem realizadas na cartilha, a seguir é apresentada a descrição de cada atividade, em uma tabela que funcionará como suporte e instrumento para a realização das atividades.

| JOGO | OBJETIVO | METODOLOGIA | DURAÇÃO |
|-----------------|--|---|-----------------------|
| INTRODUÇÃO | Compreender a importância dos patrimônios da cidade de Lavras. | Apresentar os patrimônios de Lavras aos alunos antes da aplicação das atividades. | Aproximadamente 20min |
| SOPA DE LETRAS | Com as palavras embaralhadas o intuito é instigar as crianças a formar a palavra correta e desse modo desvendar o nome do patrimônio. | Essa atividade pode ser aplicada em grupo ou individual. Depois de ter aprendido sobre a escola e os patrimônios da cidade o exercício vem para ajudar a fixar. A palavra embaralhada corresponde a um certo patrimônio, a primeira parte consiste em descobrir qual é e depois organizar a palavra da maneira correta. Para auxiliar na descoberta do nome, a cartilha conta com uma dica para facilitar e deixar mais dinâmico. | Aproximadamente 20min |
| CRYPTOGRAFIA | Estimular o interesse dos alunos sobre a história da cidade de Lavras. | O professor/aplicador deverá dividir os alunos em duplas e disponibilizar para cada dupla uma cópia da atividade. Na cartilha se encontra o enunciado com o código utilizado para o Criptograma e como os alunos devem proceder. | Aproximadamente 20min |
| LIGA PONTOS | O objetivo desse jogo é ligar as imagens em seu nome correto de acordo com a imagem de cada patrimônio. | O professor/aplicador deverá orientar para que o mesmo ligue os patrimônios correspondentes a sua respectiva imagem. | Aproximadamente 20min |
| JOGO DA MEMÓRIA | O objetivo desse jogo é buscar aprimorar o conhecimento sobre os patrimônios em questão bem como treinar a memória do aluno visando compreender se o mesmo entendeu os patrimônios explicados. | O professor/aplicador deverá dividir os alunos em duplas e disponibilizar para cada dupla as peças do jogo de memória, previamente cortadas e então orientar os alunos para que o jogo se inicie. | Aproximadamente 20min |

| | | | |
|-----------------|---|---|-----------------------|
| QUEBRA - CABEÇA | Compreender a importância da Escola Estadual Firmino Costa. | O professor/ aplicador deverá dividir os alunos em duplas e disponibilizar para cada dupla as peças do quebra-cabeça, previamente cortadas e então orientar os alunos a montá-lo. | Aproximadamente 20min |
|-----------------|---|---|-----------------------|

A tabela explicativa foi desenvolvida com auxílio de colunas e com as suas respectivas separações dispostas em 4 paralelas sendo elas: **jogo, objetivo, metodologia e duração**. Onde a primeira coluna se trata de qual o tipo de jogo será jogado, a segunda o principal objetivo do jogo a terceira como ele deverá ser aplicado, sua metodologia e por último o tempo estimado que o jogo. De forma simples para que o entendimento seja fácil, de forma organizada para que se possa ter instruções completas, de maneira objetiva e rápida facilitando na hora da aplicação da atividade.

Para a cartilha foram pensadas em cores mais neutras e que remetessem aos ipês que são árvores do gênero Tabebuia e Handroanthus bastante presentes na região visto que Lavras é considerada também a cidade dos Ipês (NÉMETH-TORRES, 2011 e SILVA, 2022). A cartilha foi desenvolvida de maneira com que as atividades fossem impressas com cor, algumas cores, imagens e ilustrações foram usadas e estão presentes na cartilha. Porém, a mesma também pode impressa em preto e branco. Isso não tornará a cartilha menos eficaz e eficiente visto que as atividades presentes nela foram pensadas para serem desenvolvidas também caso não fosse possível realizar uma impressão colorida apesar de ser o ideal.

A cartilha apesar de ser direcionada para um público específico entre 7 e 10 anos, pode ser adaptada também a outros públicos alvos sob orientação de um profissional capacitado para realizar um novo planejamento pedagógico como um pedagogo (a) ou psicopedagogo (a) por exemplo de forma que ela seja adaptável e aplicada também para outras crianças de faixas etárias distintas buscando sempre adequar a forma como será exposto e aplicado o conteúdo para essas crianças e para as suas respectivas faixas etárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da cartilha foi de grande importância para o grupo pois possibilitou um momento de interação e estudo entre os membros para que tanto o desenvolvimento da cartilha quanto as atividades propostas fossem coerentes e estimulantes para o público-alvo definido. Além disso, possibilitou aos discentes um aprofundamento no conteúdo apresentado pelos docentes em sala de aula.

Busca-se atingir uma grande quantidade de crianças e profissionais que possam contribuir para a formação e disseminação dessas informações sobre o patrimônio em especial aos alunos e funcionários da Escola Estadual Firmino Costa.

Espera-se que a cartilha possa ser útil também aos demais interessados que buscam aprimorar e expandir o patrimônio de maneira geral. Entender a importância de se conversar e discutir patrimônio é de grande valia para todos, em especial para as crianças que vierem a usufruir da cartilha para que as mesmas, busquem além do conhecimento realizar a disseminação da informação e de toda a bagagem de conhecimento que vierem a adquirir durante essa experiência.

Foi uma experiência desafiadora que possibilitou muitas discussões visando a busca pela cartilha ideal. Quando finalizado e aplicado espera-se que a cartilha e as atividades complementem e auxiliem no ensinamento e no aprendizado dos participantes que vierem a utilizar a atividade proposta.

O trabalho desenvolvido possibilitou aos discentes do curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS) compreender melhor sobre ações de educação patrimonial que podem ajudar as comunidades a fortalecer o sentimento de pertencimento da população para com o seu patrimônio cultural, de forma a fazer com que a comunidade seja um agente ativo de defesa dos seus bens culturais, mantendo os mesmos preservados para futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BERTOLOTO, José Serafim; DOURADO, Nileide Souza; MATOS, Maristene Amaral. **A Educação Patrimonial como Instrumento para o Ensino-Aprendizagem no Bairro do Porto de Cuiabá/MT.** *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.* v. 20, n. 2, p. 150-155, 2019.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. **ARTIGO 216 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.** 1988. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#art-216>>. Acesso em: 6 junho de 2022.

GOVERNO DE LAVRAS, 2020. **História de Lavras.** Publicado em 12 de fevereiro de 2020 às 00:00. Disponível em: <<https://www.lavras.mg.gov.br/artigo/historia-de-lavras/MTUwOA==>>. Acesso em: 25 de julho de 2022.

GOVERNO DE LAVRAS, 2021. **Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural de Lavras.** Disponível em: <<https://www.lavras.mg.gov.br/artigo/conselho-deliberativo-dobr-patrimonio-cultural-de-lavras/MTE4OTU=>>>. Acesso em: 7 de junho de 2022.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico da Educação Patrimonial.** Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

IBGE. **Lavras.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/lavras/panorama>>. Acesso em: 01 de agosto de 2022.

IPATRIMÔNIO. **Lavras – E. E. Firmino Costa.** Disponível em: <<http://www.ipatrimonio.org/lavras-e-e-firmino-costa/#!map=38329&loc=-21.2458930000001,-45.0002600000001,17>> Acesso em: 06 de agosto de 2022.

IPHAN. **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto, Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016. 134 p.; il. Color; 21 cm.

MEDEIROS, Mércia de Carréra; SURYA, Leandro. A Importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio. XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – **Revista ANPUH**, ano 2009, p. 1-9, 3 out. 2009. Disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0135.pdf>>. Acesso em: 3 agosto de 2022.

MENDES, António Rosa. O que é Património Cultural. OLHÃO. GENTE SINGULAR editora, Ltda. 1^a edição: Dezembro de 2012. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/2506>. Acesso em: 26 de julho de 2022.

NÉMETH-TORRES, Geovani. **Por que Lavras é a terra dos ipês e das escolas?**. História de Lavras. Publicado em 17 de agosto de 2011. Disponível em <https://historiadelavras.blogspot.com/2011/08/por-que-lavras-e-terra-dos-ipes-e-das.html>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

ROSSI, C. M. S., & Monteiro, B. A. P. (2015). Compreendendo as relações entre a educação patrimonial e os saberes docentes na formação continuada de professores de uma cidade de Minas Gerais. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 32(1), 380-401.

SABALLA, Adriana Viviane. Educação Patrimonial “Lugares de Memória”. Educação Patrimonial, **Revista MOUSEION**, ano 2007, v. 1, p. 23-25, 1 jul. 2007. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Mouseion/Vol1/vol1jun2007p23_25.pdf>. Acesso em: 3 agosto de 2022.

SILVA, José Janelson. **Lavras terra dos ipês**. Cidade em Foco. Disponível em: <<https://jornalcidadeemfoco.com/2021/08/30/lavras-terras-dos-ipes/>>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

TOMAZ, P. C. . A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL E SUA TRAJETÓRIA NO BRASIL. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, v. 7, n. 2, p. 1-12, 31 ago. 2010. Disponível em: <<https://revistafenix.emnuvens.com.br/revistafenix/article/view/260>>. Acesso em: 3 Agosto de 2022.

PROTEÇÃO E PERTENCIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE PERDÕES (MG): UM ESTUDO CIENTÍFICO

Data de aceite: 02/01/2023

Tales Wendeu Placedino Gomes

Centro Universitário de Lavras - Unilavras
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/2872839074149031>

Janaína Faleiro Lucas Mesquita

Centro Universitário de Lavras – Unilavras
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/2101739247486439>

Adriano Rodrigues

Centro Universitário de Lavras - Unilavras
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/3793007224632745>

Marisa Aparecida Pereira

Centro Universitário de Lavras - Unilavras
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/2700607067214813>

Laura Barbosa Andrade

Centro Universitário de Lavras - Unilavras
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/9678866910214580>

Naiany Veloso Silva Lehmkuhl

Centro Universitário de Lavras - Unilavras
Lavras – Minas Gerais
<https://lattes.cnpq.br/0757526785196840>

Lara Carvalho Bauth

Centro Universitário de Lavras - Unilavras
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/0157626829959175>

RESUMO: Proteger e preservar o patrimônio cultural em meio a um mundo cheio de distrações e novas tecnologias é um desafio do mundo contemporâneo.

Mas será que as pessoas realmente não estão valorizando o seu patrimônio? Será que se esqueceram de suas memórias em virtude de um ambiente onde a informação circula de forma rápida e praticamente sem restrições? Com o intuito de compreender se a população de uma cidade (re)conhece ou não o seu patrimônio e possui ou não uma relação de pertencimento para com ele, a pesquisa científica intitulada “(RE) CONHECIMENTO E VALOR: Patrimônio Cultural de Perdões (MG)” foi proposta e realizada no Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS). A pesquisa se baseou na aplicação de questionário on-line, aplicado a uma amostra significativa da população, de forma a conseguir dados que conferissem confiabilidade aos resultados. É importante pontuar que a metodologia utilizada foi devidamente aprovada no comitê de ética e pesquisa. Dessa maneira, o objetivo é apresentar a pesquisa científica citada e alguns de seus resultados, com destaque

para a forma como a pesquisa pode contribuir para a preservação e proteção do patrimônio cultural da cidade de Perdões

(MG).

PALAVRAS-CHAVE: Perdões - MG; Patrimônio Cultural; Pertencimento; Preservação; Proteção.

PROTECTION AND BELONGING TO THE CULTURAL HERITAGE OF PERDÕES (MG): A SCIENTIFIC STUDY

ABSTRACT: Protecting and preserving cultural heritage in the midst of a world full of distractions and new technologies is a challenge for the contemporary world. But are people really not valuing their heritage? Have they forgotten their memories due to an environment where information circulates quickly and practically without restrictions? In order to understand whether or not the population of a city (re)knows its heritage and whether or not it has a relationship of belonging to it, the scientific research entitled “(RE)KNOWLEDGE AND VALUE: Cultural Heritage of Perdões (MG) ” was proposed and carried out at the Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS). The research was based on the application of an online questionnaire, applied to a significant sample of the population, in order to obtain data that conferred reliability on the results. It is important to point out that the methodology used was duly approved by the ethics and research committee. In this way, the objective is to present the cited scientific research and some of its results, highlighting the way in which the research can contribute to the preservation and protection of the cultural heritage of the city of Perdões (MG).

KEYWORDS: Perdões - MG; Cultural heritage; Belonging; Preservation; Protection.

1 | INTRODUÇÃO

O município de Perdões está localizado no sul do estado de Minas Gerais, a 213 Km de distância da capital mineira, Belo Horizonte (GOOGLE, 2022) e conta com uma população estimada de 21.577 pessoas para o ano de 2021 (IBGE, 2022). A história da cidade começa no ano de 1770, com a chegada do português, Romão Fagundes do Amaral, um ambicioso minerador. Em terras perdoenses ele enriqueceu, e tornou-se fugitivo da coroa Portuguesa por manter garimpos clandestinos e sonegação de impostos. Após viver se esquivando, resolveu fazer uma promessa à coroa pedindo seu perdão, e caso fosse aceito, seria retribuído com um broche em formato de cacho de banana feito em ouro maciço, originando-se daí a denominação da cidade: Perdões (PREFEITURA DE PERDÕES, 2022). Assim, o Alferes Romão Fagundes edificou a Capela Bom Jesus dos Perdões, e nas suas proximidades foi formado o arraial de Bom Jesus dos Perdões, que no ano de 1802 foi elevado à condição de vila, denominada Vila de São José. No ano de 1855, a vila foi elevada a freguesia e no ano de 1911 tornou-se município. Quando se desmembrou da cidade de Lavras, e assim, teve a sua emancipação no dia 1 de junho de 1912 (PREFEITURA DE PERDÕES, 2022).

A fim de construir sua identidade, o município contém variadas formas de expressão cultural. Neste contexto a cidade de Perdões se formou e consolidou sua identidade cultural,

formada por variados bens culturais. De acordo com o Artigo 216, Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937 da Constituição Federal Brasileira (1988), o patrimônio cultural brasileiro serão “[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]”. Neste sentido, é notório um traço cultural que define os indivíduos, a formação da cultura e da identidade, visto que tais atributos são comuns e fundamentais para a comunicação e cooperação entre os indivíduos. O sentimento de pertencer está ligado a cultura de um povo, sendo este um conjunto de características aprendidas e herdadas através de um convívio em sociedade, como o modo de vestir, comer, crenças, linguagens e valores, não conseguindo com olhar puro definir a cultura de outro grupo social pelo jeito de viver deles, pois, cada indivíduo cresce enraizado com a cultura de onde nasce (SANTOS, 1996).

Sendo assim, a pertença implica em se reconhecer como parte de um grupo por meio de sentimentos comuns, formando a identidade e desenvolvendo símbolos, valores éticos e morais, destacando as características culturais presentes naquele conjunto. O entendimento da construção do indivíduo pelo local onde se habita é muito importante quando se fala em identidade cultural, pois essa se refere a como cada grupo enxerga o mundo exterior e como se posicionam a ele, uma construção identitária a partir do contexto cultural. Neste sentido, é de extrema importância o conhecimento da história e memória do local onde se insere este grupo social, pois entendendo os aspectos históricos e culturais, podemos entender os habitantes, a forma que se vestem ou comem, tudo isso faz parte da construção que o local proporcionou.

Com isso, surge a necessidade da criação e/ou fortalecimento do sentimento de pertencimento da sociedade com o bem patrimonial para que ele seja, de fato, preservado. Para Freitas (2008), a coesão comunitária necessita do sentimento de pertencer a um grupo ou lugar, entrelaçando a população, o lugar e o pertencer. Tais conceitos são fundamentais na manutenção de tal, permitindo examinar os entendimentos da relação entre apego e paisagem. Pertencimento é uma crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos. A sensação de pertencimento, faz com que você sinta pertencente a algo e algo pertence a você, trazendo a ideia de que você possa interferir criando assim a participação de um grupo a este local, ou bem. Diante do exposto, em conformação com a concepção de Raffestin (1993), as relações entre identidade e pertencimento ao local são misturadas pelo processo de apropriação pelo espaço. Desde que o sujeito desenvolva valores atrelados a identidade cultural e simbólica.

Portanto, a sensação de pertencimento é quando alguém se reconhece através do bem e se sente protetor dele, criando assim uma preservação de forma natural fazendo que esse bem perde por muito tempo, dando o devido valor pela coletividade, podendo ser revisitado e revivido por várias gerações presentes e futuras gerando um laço pela memória e história. Para que um indivíduo crie uma relação de afetividade pelo local é primordial a

construção de valores e sentimentos carregados de memórias.

Segundo o exposto, quando um grupo se sente pertencente ao bem, forma-se uma ligação entre ambos não automática, pré-fabricada, imposta, mas de forma espontânea e natural, fazendo que o grupo lute pela preservação mesmo que de forma irracional, conservando e cuidando para que não ocorra degradação ou furto do bem. Neste sentido, foi proposta e desenvolvida a pesquisa científica intitulada “(RE)CONHECIMENTO E VALOR: Patrimônio Cultural de Perdões (MG)”, aprovada no edital PIBIC FAPEMIG 2021/1 no Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS). A pesquisa parte das premissas de que o sentimento de pertencimento é importante para que um bem cultural seja, de fato, preservado e tenha a sua importância (re)conhecida. E, que na cidade de Perdões existe uma variedade de bens culturais que formam a história e a memória da cidade e de seus habitantes. Assim, refletiu-se, na pesquisa, se a população perdoense conhece realmente a sua história e os seus bens culturais. E, ainda, sobre qual seria a relação da população para com estes bens. Existe uma relação de pertencimento? Se existe, como ela é fortalecida? Se não existe, como essa relação pode ser criada? A partir destes questionamentos e das premissas apresentadas, foi considerada a hipótese de que apesar de possuir uma história carregada de memórias, valores e raízes, a população perdoense não possui uma relação de pertencimento com o seu patrimônio cultural. É esta hipótese que a pesquisa científica se propôs a refutar ou comprovar. Para isso a pesquisa se baseou na aplicação de questionário on-line, aplicado uma amostra de 91 pessoas, baseado em cálculo amostral e metodologia aprovada no comitê de ética e pesquisa, de forma a conseguir dados que conferissem confiabilidade aos resultados. Assim, a pesquisa buscou pesquisar, analisar, investigar e compreender o quanto a história e os bens culturais da cidade de Perdões, são ou não (re)conhecidos pela população perdoense. Considerando que essa relação de valores entre patrimônio e população é fundamental para a formação, crescimento e desenvolvimento das cidades. Dessa maneira, o trabalho aqui proposto tem como objetivo apresentar a pesquisa científica citada e alguns de seus resultados. Com destaque para a forma como a pesquisa pode contribuir para a preservação e proteção do patrimônio cultural da cidade de Perdões (MG). Assim, este trabalho está estruturado nesta introdução, na apresentação da pesquisa desenvolvida e discussão de seus resultados. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas.

(Re)conhecimento e valor: Patrimônio cultural de Perdões (MG)

O município de Perdões em Minas Gerais com toda sua bagagem de memórias e histórias, se consolidou em sua identidade, formada pelos bens culturais, que o fizeram tornar o que é hoje. O município possui no âmbito da arquitetura e do urbanismo, edifícios que contam a história através de seus estilos, como colonial, art déco, jesuítico, neoclássico, eclético entre outros. No âmbito musical, a Corporação Musical Lira Perdoense, Coral Artencanto, Coral do Congo e Orquestra de Flautas Sopro dos Anjos. Como também festas

de cunho religioso como Festa de Santa Rita na comunidade dos Machados, Encontro de Folias de Reis e Congada. Neste contexto percebe-se que os bens culturais mantêm viva a história e a memória da comunidade perdoense, pois assim como afirma o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2016, p.7): “[...] são referências que ligam as pessoas aos seus pais, aos seus avós e àqueles que viveram muito tempo antes delas. São as referências que se quer transmitir às próximas gerações”.

É importante pontuar que por um tempo apenas o patrimônio edificado monumental era valorizado como bem cultural, assim como afirma Castriota (2009a, p. 44). A partir da ampliação do conceito de patrimônio cultural, os modos de criar e fazer, e as formas de expressão passaram a também ser considerados patrimônio, conforme o Artigo 216 da Constituição Federal de 1988. Percebe-se como o patrimônio é algo ligado a vida das pessoas, ao seu cotidiano, ou seja, faz parte de um processo contínuo e que sofre transformações com o passar do tempo e não como uma coleção, assim como afirma Castriota (2009b).

Neste contexto inventariar, tombar ou registrar um bem cultural não é o suficiente para que ele seja preservado e continue vivo para futuras gerações, mas que isso, é preciso que este bem faça parte da vida das pessoas, ou seja, é preciso que a comunidade se sinta pertencente a este bem cultural. É por isso que para considerar algo como patrimônio é preciso consultar a população, saber da comunidade o que realmente têm valor: “[...] quando se pensa em preservar o patrimônio, é imprescindível saber com precisão o que ele realmente significa para as diversas camadas da população e que valores estão em jogo ali” (CASTRIOTA, 2009a, p. 43). Neste sentido, será preservado aquele bem ao qual a comunidade deposita um valor de identidade que gera o sentimento de pertencimento: “[...] quando se pensa em patrimônio, nunca se pode esquecer que vão ser os valores atribuídos às coisas e lugares que vão dar-lhes significado e transformá-los em “patrimônio”” (CASTRIOTA, 2009a, p. 43).

O pertencimento será formado no cotidiano, na vivência, individual e coletiva (ALBAGLI, 2004). O sentir-se pertencente está ligado ao quanto um grupo de indivíduos está associado a algo, e quando esse sentimento de pertença existe, o grupo consegue manter viva a memória e a história. Dessa forma sentimento de pertença contribui para a salvaguarda do patrimônio cultural. Quando se fala em identidade, o indivíduo e o local se tornam um só, como se dependesse da existência do outro, laço este construído pelo sentimento de pertencimento e experiências vividas. A paisagem urbana juntamente com as experiências vividas torna o local ainda mais precioso quando se tem este sentimento, sendo o local marcado por todas as representações vividas ali, o indivíduo se sente pertencente ao local e o mesmo pertence a ele, pelo apego afetivo. Para Felippe e Kuhnhen, “[...] vínculo afetivo estabelecido entre pessoas e cenários físicos” (FELIPPE; KUHNHEN, 2012, p. 610). Neste sentido, compreende-se que os bens culturais fazem parte da vida de uma comunidade e estes bens se tornam patrimônio cultural, não só a partir de regras e/

ou documentos institucionais, como tombamento e registro, mas muito além, para que um bem seja considerado patrimônio ele deve ser, de fato, parte da vida daquela comunidade a qual ele faz parte.

Caso não exista o sentimento de pertencimento, existem estratégias de educação patrimonial que podem ser usadas para ajudar a construir e/ou fortalecer esse sentimento na comunidade. Neste contexto do estudo da cidade de Perdões e seu patrimônio, será apresentada a seguir a metodologia usada para coleta dos dados que foram usados na pesquisa bem como discussão de seus resultados.

2 | ESTUDO CIENTÍFICO: DISCUSSÃO E RESULTADOS

A respeito da metodologia usada na pesquisa científica o método usado foi o hipotético-dedutivo a partir da hipótese apresentada, assim, o objetivo foi de cunho exploratório e descritivo. A abordagem foi classificada como qualitativa, já que ocorreu através de um questionário para entender o relacionamento da sociedade perdoense com os bens culturais, sendo este sem qualquer intensão de entrar em detalhes que não seriam relevantes para a pesquisa, e garantindo o anonimato, a privacidade e confidencialidade dos dados dos participantes, outros detalhes presentes são justificáveis, sendo o gênero, idade e escolaridade partes importantes para entendermos o público-alvo para uma possível ação de educação patrimonial.

Quanto a abordagem, a distribuição do link do questionário foi respaldada pelo Termo de Autorização para Realização da Pesquisa que ajudou na coleta de dados para a divulgação pelos meios de telecomunicação, como internet (sites, redes sociais, aplicativos de comunicação). Ao abrir o link, foi apresentado ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionário Online Via Google Formulários (TCLE), o qual o participante teve que aceitar para prosseguir no questionário. A partir disso, o participante estava ciente e de acordo com a participação na pesquisa, não tendo qualquer custo ao fazer parte da pesquisa.

A população alvo deste estudo é constituída pelos habitantes de Perdões – MG cujas idades sejam superiores a 18 anos ou emancipados. Utilizou-se a população projetada para 2020, que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é 21.485 habitantes (dados coletados em 20 de maio de 2021) e, desse total, excluíram-se 5.092 pessoas que têm menos de 18 anos ou não são emancipadas. Este número foi obtido pela pirâmide etária da população, perfazendo o total de 16.393 pessoas. Os critérios de inclusão dos participantes na pesquisa foram os seguintes: 1. Maiores de 18 anos ou emancipado; 2. Ser natural da cidade de Perdões, e/ou ser ou já ter sido residente da cidade por 5 anos ou mais. Os critérios de exclusão além dos que não estivessem incluídos, foram aqueles que não eram capazes de responder por si mesmos. Compreendendo-se a complexidade que envolve um patrimônio cultural, a pesquisa foi aplicada tanto no modo qualitativo, quanto

quantitativo, sendo que o modo quantitativo deu apoio para o qualitativo comprovando veracidade nos resultados, o primeiro para chegar à conclusão sobre a hipótese sendo que ela foi refutada pelos dados coletados e o segundo comprovando e complementando a análise. Os dados obtidos foram quantificados através de análise a partir do questionário. O uso do questionário proporcionou dados passíveis de quantificação para formação de gráficos e materiais numéricos. Tais dados estão apresentados a seguir. Após a coleta, os dados foram tabulados utilizando-se o software Action Stat. Inicialmente foi realizada uma análise descritiva exploratória. Utilizou-se o teste de proporções empregando o TCL ao nível de 5% de significância.

3 I CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

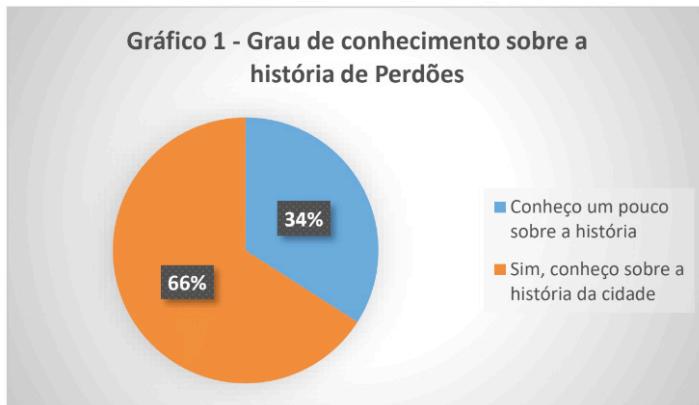
Nesta pesquisa foram ouvidas 91 pessoas, sendo 28,6% do gênero masculino, 71,4% do gênero feminino. A Tabela 1 mostra as frequências observadas para as variáveis idade e grau de escolaridade dos participantes da pesquisa.

| Idade | Freq. Absoluta | Freq. Relativa |
|------------------|-------------------|-------------------|
| 18 a 25 anos | 29 | 31,9% |
| 26 a 35 anos | 19 | 20,9% |
| 36 a 45 anos | 20 | 22,0% |
| 46 a 60 anos | 16 | 17,5% |
| Acima de 60 anos | 7 | 7,7% |

| Grau de escolaridade | Freq. Absoluta | Freq. Relativa |
|--|-------------------|-------------------|
| Ensino Fundamental | 2 | 2,2% |
| Ensino Médio | 15 | 16,5% |
| Ensino Superior (completo e/ou incompleto) | 50 | 54,9% |
| Pós-Graduação | 24 | 26,4% |

Tabela 1 – Faixa etária e grau de escolaridade dos participantes da pesquisa

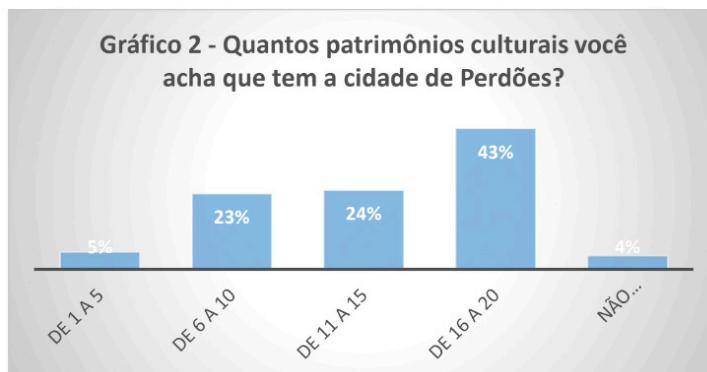
Fonte: elaborado pelos autores, 2022.



O Gráfico 1 - Grau de conhecimento dos entrevistados sobre a história do município

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

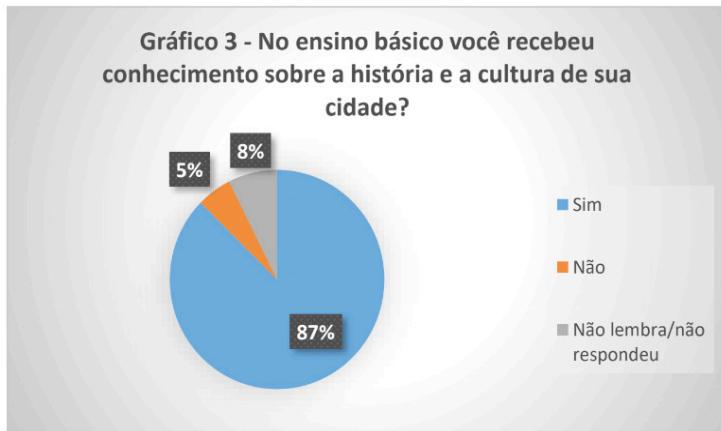
Ao se investigar o grau de conhecimento e pertencimento dos indivíduos com a história do município, infere-se que mais da metade da população (p -valor = 0,0017) se sente pertencente à memória e à cultura da cidade. A pesquisa revelou ainda que mais de 80% dos perdoenses (p -valor = 0,0395) considera que a cidade tem uma história e expressão cultural significativa.



O Gráfico 2 - Percepção dos entrevistados sobre a quantidade de patrimônios históricos existentes no município

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

No que se refere a quantidade de patrimônios culturais, entende-se que 43% dos entrevistados conhecem de fato os patrimônios existentes na cidade que conta com 19 bens tombados, inventariados ou registrados. Revelando que 57% dos entrevistados necessitam de uma atividade de educação patrimonial voltada para o entendimento dos bens culturais presentes no município.



O Gráfico 3 - Relevância quanto à educação patrimonial

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

A Educação para o patrimônio é algo recorrente nas escolas com total de 87% das respostas. Mas 5% dos entrevistados não receberam a educação para o patrimônio e 8% não se lembram de ter recebido. Fazendo com que precise de uma reciclagem de conteúdo para aqueles que já receberam a educação e abrange aqueles que não receberam.

Ao serem indagados sobre quais os bens culturais do município eram de seu conhecimento, os entrevistados responderam conforme a Tabela 2 apresentada a seguir:

| Bem cultural | Freq. Absoluta | Freq. Relativa |
|---|----------------|----------------|
| Igreja Nossa Senhora do Rosário | 90 | 98.9% |
| Estação Ferroviária | 89 | 97.8% |
| Casa Paroquial | 89 | 97.8% |
| Santa Casa de Misericórdia | 88 | 96.7% |
| Escola Municipal Otaviano Alvarenga | 87 | 95.6% |
| Igreja Bom Jesus dos Perdões | 82 | 90.1% |
| Primeira Prefeitura | 82 | 90.1% |
| Praça Zoroastro Alvarenga | 82 | 90.1% |
| Corporação Musical Lira Perdoense | 82 | 90.1% |
| Primeiro Fórum e Cadeia | 79 | 86.8% |
| Monumento aos Ex-combatentes da 2 ^a Guerra Mundial | 74 | 81.3% |
| Imagen Bom Jesus dos Perdões | 73 | 80.2% |
| Praça José Modesto Sobrinho | 73 | 80.2% |
| Encontro de Folia de Reis | 72 | 79.1% |
| Orquestra de Flautas Sopro dos Anjos | 72 | 79.1% |

| | | |
|--|----|-------|
| Congada | 65 | 71.4% |
| Festa de Santa Rita de Cássia na comunidade dos Machados | 64 | 70.3% |
| Coral Artencanto | 58 | 63.7% |

Tabela 2 – Bens culturais do município que são mais conhecidos

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

A frequência que os habitantes têm em relação aos bens patrimoniais demonstra o pertencimento da sociedade para com eles, quanto mais frequente, maior o laço de pertença e consequente conservação e preservação do bem. A frequência em torno do bem patrimonial fica acima de 50%, o que demonstra a boa localização fazendo que o bem perdure por mais tempo e não fique esquecido.

Ao serem indagados sobre a ausência de algum local, imagem, obra, arte, saber, fazer ou outro bem cultural entre as opções apresentadas, as respostas mais frequentes foram: Centro Cultural Mundo Cênico, Escola Dulce Oliveira, Casarões da Praça da Matriz, Igreja Nossa Senhora das Mercês, Igreja Nossa Senhora das Graças, Igreja Presbiteriana, Igreja de São Sebastião na comunidade do Retiro dos Pimenta, casas antigas nas zonas rurais e a gastronomia local.

As respostas obtidas neste tópico demonstram que a cidade tem muito mais a oferecer em questão de pertencimento aos seus bens culturais, carinho e preocupação da sociedade para com o município, o que torna a cidade ainda mais rica em suas expressões. Como também o anseio das pessoas em tornar mais locais, saber e fazer conhecidos, como igrejas, ponto de cultura e gastronomia.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho demonstrou que apesar da existência de um grande pertencimento da comunidade com os bens patrimoniais na cidade de Perdões, o município ainda assim, necessita de uma educação para o patrimônio, afim de criar e/ou fortalecer e renovar a pertença da sociedade perdoense com seus patrimônios. Espera-se que este trabalho possa ser um incentivo para que se desenvolvam mais pesquisas acerca dos patrimônios presentes na cidade e se torne fonte de estudos para o fortalecimento da cultura perdoense, visto que é de interesse da população do município a proteção e conservação de outros pontos na cidade, assim como sua rica gastronomia citada nos dados coletados.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, Sarita. Território e Territorialidade. In: LAGES, Vinícius; BRAGA, Christiano; MORELLI, Gustavo (org.). **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. Brasília, DF: Relume Dumare, 2004. p. 24 - 69.

CASTRIOTA, Leonardo Barci in Mestres e Conselheiros: **Manual de atuação dos agentes do Patrimônio Cultural**. Organização Marcos Paulo de Souza Miranda, Guilherme Maciel Araújo e Jorge Abdo Askar. – Belo Horizonte: IEDS, 2009a. 217 p.; il.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Patrimônio cultural: conceitos, políticas, instrumentos**. Leonardo Barci Castriota. – São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: IEDS, 2009b.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. BRASIL. 1988. Artigo 216. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10647933/artigo-216-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 31 de julho de 2022.

FELIPPE, Maíra Longhinotti; KUHNEN, Ariane. O apego ao lugar no contexto dos estudos pessoa-ambiente: práticas de pesquisa. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 29, n.4, out. / dez. 2012.

FREITAS, César Gomes. **Desenvolvimento local e sentimento de pertença na comunidade Cruzeiro do Sul - Acre**. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Local. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, 2008.

GOOGLE, 2022. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/dir/Perd%C3%B5es,+MG,+37260-000/Belo+Horizonte,+MG/data=!4m8!4m7!1m2!1m1!1s0x94b5514bbef98365:0x523b738e377611a6!1m2!1m1!1s0xa690cacacf2c33:0x5b35795e3ad23997!3e0?sa=X&ved=2ahUKEwj-IK3uhbP5AhWoBLk-GHVLWDQsQ-A96BAgCEA0>>. Acesso em: 31 de julho de 2022.

IBGE, 2022. **Perdões**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/perdoes.html>>. Acesso em: 24 de julho de 2022.

IPHAN, 2016. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília – DF, 2016. 134 p. :il. Color.; 21cm.

LONDRES, Cecília. Patrimônio Imaterial. **Revista Tempo Brasileiro**. Patrimônio Imaterial, n. 147. Rio de Janeiro, out. /dez., 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PERDÓES, 2022. **História**. Disponível em: <<https://www.perdoes.mg.gov.br/historia>>. Acesso em: 24 de julho de 2022.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia de poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. – (Coleção primeiros passos; 110) 12^a reimpr. da 16^a. ed. de 1996.

CAPÍTULO 12

PATRIMÔNIO CULTURAL LAVRENSE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Data de submissão: 08/11/2022

Data de aceite: 02/01/2023

Laura Barbosa Andrade

Centro Universitário de Lavras - Unilavras
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/9678866910214580>

Janaína Faleiro Lucas Mesquita

Centro Universitário de Lavras – Unilavras
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/2101739247486439>

Adriano Rodrigues

Centro Universitário de Lavras - Unilavras
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/3793007224632745>

Marisa Aparecida Pereira

Centro Universitário de Lavras - Unilavras
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/3793007224632745>

Tales Wendeu Placedino Gomes

Centro Universitário de Lavras - Unilavras
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/2872839074149031>

Lara Carvalho Bauth

Centro Universitário de Lavras - Unilavras
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/0157626829959175>

Claudimar de Souza Neves

Centro Universitário de Lavras - Unilavras
Lavras – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/7365408430997410>

RESUMO: O Patrimônio cultural de um povo representa a sua identidade cultural e pode ser expresso de diferentes formas, como através da história e da memória. Dessa forma, o patrimônio cultural representa um importante elemento que deve ser conhecido, preservado e valorizado. Assim, todas as cidades deveriam ter formas de fazer com que a população (re)conheça o seu patrimônio para que ele esteja sempre vivo. Na cidade de Lavras, localizada no estado de Minas Gerais, não é diferente. Para que isto aconteça entende-se que uma das relações que precisa existir entre o patrimônio e população é a de pertencimento. Assim, foi proposta a pesquisa científica intitulada: “PATRIMÔNIO CULTURAL DE LAVRAS (MG): (re)conhecer para preservar”, que teve como hipótese que na cidade de Lavras não existe uma relação de pertencimento da população para com o seu patrimônio cultural. A pesquisa proposta buscou por meio de questionário on-line aplicado a uma significativa de pessoas, identificar se a população possui ou não a relação de pertencimento para com o seu patrimônio cultural. O questionário foi elaborado no sistema Google Forms, e, após a pesquisa ser aprovada no comitê de ética a mesma

foi aplicado. A análise qualitativa realizada permite a compreensão de que a maior parte dos respondentes não sabe, ou não se sente pertencente ao patrimônio cultural de Lavras. A partir deste contexto, este trabalho se propõe a mostrar como esta pesquisa científica pode contribuir para o futuro do patrimônio da cidade de Lavras, apontando direções para o maior envolvimento das pessoas em sua história.

PALAVRAS-CHAVE: Lavras - MG; Pertencimento; Patrimônio cultural; identidade cultural.

CULTURAL HERITAGE LAVRENSE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

ABSTRACT: The cultural heritage of a people represents its cultural identity and can be expressed in different ways, such as through history and memory. Thus, cultural heritage represents an important element that should be known, preserved, and valued. Thus, all cities should have ways to make the population (re)aware of their heritage so that it is always alive. In the city of Lavras, located in the state of Minas Gerais, it is no different. For this to happen, it is understood that one of the relationships that must exist between the heritage and the population is that of belonging. Thus, the scientific research entitled: "CULTURAL HERITAGE OF LAVRAS (MG): (re)knowing to preserve" was proposed, which had the hypothesis that in the city of Lavras there is no relationship of belonging of the population to its cultural heritage. The proposed research sought, through an online questionnaire applied to a significant number of people, to identify whether or not the population has a relationship of belonging to its cultural heritage. The questionnaire was elaborated in the Google Forms system, and, after the research was approved by the ethics committee, it was applied. The qualitative analysis carried out allows the understanding that most respondents do not know, or do not feel they belong to the cultural heritage of Lavras. From this context, this paper proposes to show how this scientific research can contribute to the future of the heritage of the city of Lavras, pointing directions for the greater involvement of people in its history.

KEYWORDS: Lavras - MG; Belonging; Cultural heritage; cultural identify.

1 | INTRODUÇÃO

Chegando quase aos seus 200 anos, a cidade de Lavras, localizada no sul do estado de Minas Gerais, distando aproximadamente 244 quilômetros da capital do estado, Belo Horizonte, o município conta com uma população estimada para 2021 de 105.756 pessoas (GOOGLE, 2022; IBGE, 2022).

De acordo com o Governo de Lavras (2020), as origens da cidade estão ligadas a busca pelo ouro e ela começou a ser povoada por volta de 1720. A rápida consolidação e desenvolvimento da cidade podem ser explicados pela construção de ferrovias e, ainda, do transporte através de bondes implementado na cidade. Os postes compõem parte da cultura da cidade, assim como inúmeros outros patrimônios que podem ser citados, como por exemplo: a Praça Dr. Augusto Silva, a Praça Leonardo Venerando, a Casa da Cultura, a Igreja do Rosário, o Museu Bi Moreira, a Estação Costa Pinto, a Escola pública Álvaro Botelho. Com destaque para a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, o único tombamento

em instância federal da cidade. Dessa forma, o município de Lavras se mostra hoje como uma cidade carregada de memórias e histórias.

Essas histórias e memórias que compõem uma cidade são o que formam a cultura de um povo, a sua identidade, raízes e tradições. Tudo isto configura o que pode ser chamado de patrimônio cultural de um local.

A identidade cultural de determinado povo é estabelecida através do conhecimento da memória da região em que está inserida. De acordo com Giometti, Pitton e Ortigoza (2012), o lugar será caracterizado como uma experiência a partir do momento que as pessoas passam a ter relações de afetividade em relação ao ambiente. Relações estas que desenvolvem a afetividade que é construída através de determinadas experiências. Assim, o local é resultado de significados construídos por meio da experiência, ou seja, trata-se de referências construídas ao longo da vida.

Desse modo, é considerável a importância do conhecimento do local onde está inserido, sendo uma memória para que haja, posteriormente, um sentimento de pertencimento da população para com o local e seus patrimônios culturais. Assim, para que um bem seja de fato, considerado de interesse relevante para determinado local, podemos afirmar que a população deve possuir o sentimento de pertencimento com tais bens. Porém, não é sempre que a população possui esse sentimento, já que ele surge a partir da relação da população com esse bem cultural.

Nesse sentido, Cavalcanti (2015) afirma que se não existe a participação popular, com exceções, nos trabalhos de conservação e preservação do patrimônio cultural a construção do sentimento de pertencimento torna-se algo complicado, o que faz com que a população se sinta distante da sua história e da sua memória, prejudicando também as relações de identidade.

Dessa maneira, compreendemos que para existir o sentimento de pertencimento para com o seu patrimônio, é necessário que a população participe das tomadas de decisões, da preservação dos bens culturais. Assim, na educação patrimonial é fundamental a comunidade como protagonista, com democracia na exposição do conhecimento.

Neste sentido, partindo da hipótese de que na cidade de Lavras não existe uma relação de pertencimento da população para com o seu patrimônio cultural foi proposta e desenvolvida a pesquisa científica intitulada “PATRIMÔNIO CULTURAL DE LAVRAS (MG): (re)conhecer para preservar”, pelo programa de bolsas PIBIC UNILAVRAS, edital 01/2021. A partir dessa hipótese o objetivo geral ou primário da pesquisa foi o de discutir e analisar se a população da cidade de Lavras possui ou não o sentimento de pertencimento para com o seu patrimônio cultural.

A metodologia usada na pesquisa se baseou na aplicação de um questionário online aplicado a uma amostra de 366 pessoas, com o intuito de refutar ou comprovar a hipótese proposta. Para isso a pesquisa foi aprovada no comitê de ética e pesquisa e os critérios éticos foram seguidos, de forma que todos os participantes tiveram acesso ao

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Assim, com o intuito de mostrar como esta pesquisa científica pode contribuir para o futuro do patrimônio lavrense este trabalho está estruturado nesta introdução, na apresentação da pesquisa desenvolvida e discussão de seus resultados. E, por fim, nas considerações finais e referências bibliográficas.

2 | PATRIMÔNIO CULTURAL DE LAVRAS (MG): (RE)CONHECER PARA PRESERVAR

Dentre os patrimônios da cidade de Lavras, podemos dizer que possui inúmeros, sendo alguns deles: a Praça Dr. Augusto Silva, a Praça Leonardo Venerando, a Casa da Cultura, a Igreja do Rosário, o Museu Bi Moreira, a Estação Costa Pinto, a Escola pública Álvaro Botelho e os Postes dos Bondinho (GOVERNO DE LAVRAS, 2020). Posto isso, comprehende-se que a cidade de Lavras é rica em cultura, história e memória e que o patrimônio cultural é presente por toda a cidade.

O Patrimônio Cultural forma-se, de acordo com Iphan (2016, p. 7): “[...] a partir de referências culturais que estão muito presentes na história de um grupo e foram transmitidas entre várias gerações”. Dessa maneira ele é importante para entendermos a cultura de determinada região, como ela foi construída e até mesmo o motivo dela estar presente naquele local.

O patrimônio cultural é algo que representa as pessoas, a comunidade, uma cidade, ou seja, é algo coletivo, uma forma de identidade, como por exemplo, as festas ou um lugar que muitos consideram importante (IPHAN, 2016).

Percebe-se como o patrimônio está ligado ao cotidiano das pessoas, sendo parte de sua vivência, suas memórias e histórias. Dessa forma, bens culturais são formadores de um conjunto importante da identidade de uma comunidade, e, por isso devem ser conservados e preservados. E, conforme a Constituição de 1988 no artigo 216 apresenta, este patrimônio é dividido em bens de natureza material e imaterial.

Segundo Castriota (2009), os bens materiais são aqueles que podem ser tocados e os imateriais são os intangíveis, aqueles que não podem ser tocados, mas sabemos que existem, como o saber fazer de uma comida típica de uma região. Castriota (2009), ainda reafirma a discussão já colocada de que o patrimônio, seja ele tangível ou intangível, é parte da vida das pessoas e compõe o cotidiano da comunidade. Assim, ele representa a coletividade.

Dessa forma, pode-se perceber a importância do patrimônio cultural, sendo ele parte da construção da cidade e da identidade sociocultural das pessoas, e, para que ele seja preservado é preciso que as pessoas tenham por ele o sentimento de pertencimento. Quando as pessoas se sentem pertencentes a algo, passam a cuidar e zelar. Elas se sentem responsabilizadas por esse elemento. E é assim com o patrimônio, se a população se sentir pertencente a um bem cultural, sentir que este bem faz parte do seu cotidiano, da sua história, da sua identidade, ela irá cuidar e zelar por este bem.

Conforme citado, Lavras é uma cidade que possui uma variedade de patrimônios culturais, e sabe-se, que para que esses patrimônios sejam valorizados e se mantenham preservados para futuras gerações, não basta que sejam tombados ou registrados. Ou seja, a defesa do patrimônio deve ir além da proteção formal e abranger a população como um todo em seu cotidiano. Quando o patrimônio faz parte da vida das pessoas elas se sentem pertencentes a ele e isso faz com que ele seja valorizado e protegido.

Por isso, a forma como as pessoas (re)conhecem e interagem com o patrimônio cultural é algo de extrema relevância quando se fala na preservação deste patrimônio. Neste sentido a pesquisa científica desenvolvida na cidade de Lavras com o intuito de comprovação ou refutação da hipótese de que não existe uma relação de pertencimento da população para com o seu patrimônio cultural contribui para uma maior compreensão de como a população lavrense se relaciona com o seu patrimônio e de que forma podem acontecer ações que ajudem na preservação e valorização dos bens culturais da cidade.

Neste sentido, seguindo as premissas de que: o patrimônio cultural é fundamental para a formação da identidade de sua população; o sentimento de pertencimento é fundamental para a preservação e conservação de um bem cultural, seja ele material ou imaterial; a cidade de Lavras, localizada no estado de Minas Gerais, possui um vasto acervo de patrimônio cultural; existem estratégias que podem ser tomadas para inserir a relação de pertencimento ao patrimônio cultural em uma comunidade. Foram realizados alguns questionamentos a respeito deste viés na cidade de Lavras: De que forma podemos fortalecer o sentimento de pertencimento com relação ao patrimônio cultural? A população de Lavras (re)conhece o seu patrimônio cultural? Quais são as ações que podemos propor para criar ou fortalecer o sentimento de pertencimento na população? A partir da análise e reflexão destes questionamentos e das premissas, foi elaborada a hipótese já apresentada e elaborados os objetivos da pesquisa.

O objetivo geral, como já citado, foi o de pesquisar, discutir e analisar se a população da cidade de Lavras possui ou não o sentimento de pertencimento para com o seu patrimônio. E os objetivos específicos necessários para atingir esse objetivo geral foram os seguintes: revisar o estudo teórico a respeito dos conceitos e definições de patrimônio cultural (material e imaterial) e de pertencimento; pesquisar e analisar se a população da cidade de Lavras possui ou não sentimento de pertencimento pelo seu patrimônio cultural; caso possuam, pesquisar e construir formas de melhorar e fortalecer estes vínculos; caso não possuam, pesquisar e criar formas de fazer com que a população construa este sentimento de pertencimento pelo seu patrimônio cultural.

O método de pesquisa utilizado se trata do hipotético-dedutivo, em que partiu da hipótese de que a população de Lavras não possui valores de pertencimento com o seu patrimônio cultural material e/ou imaterial. Além disso, a pesquisa foi classificada como exploratória, pois partiu de uma hipótese em que foi comprovada, e descriptiva, já que foi possível descrever os resultados obtidos através das análises realizadas.

Com relação ao tipo de abordagem, ela será classificada como qualitativa, já que foi possível compreender e interpretar o modo como a população lavrense se relaciona com o seu patrimônio cultural, isso aconteceu através do questionário aplicado.

Apesar de o objetivo principal não ser o de quantificar os dados e sim interpretá-los, através da aplicação do questionário foi possível quantificar, e assim, obtivemos também a pesquisa quantitativa de modo a conseguir expressar os resultados através de gráficos e relações numéricas.

Após a coleta, os dados foram tabulados utilizando-se o software Action Stat. Inicialmente foi realizada uma análise descritiva exploratória. A seguir utilizou-se o teste de proporções utilizando o TCL. Para comparar a percepção dos indivíduos sobre a importância da história e cultura da cidade antes e depois da apresentação da pesquisa, utilizou-se o teste de McNemar-Bowker. Todos os testes foram aplicados com um nível de significância de 5%. Dessa forma, a seguir serão apresentados e discutidos os resultados obtidos.

3 | UM FUTURO PARA O PATRIMÔNIO LAVRENSE: DISCUSSÃO E RESULTADOS

Nesta pesquisa foram ouvidas 366 pessoas, sendo 34,2% do gênero masculino, 65,8% do gênero feminino. A Tabela 1, apresentada a seguir, mostra as frequências observadas para as variáveis idade e grau de escolaridade dos participantes da pesquisa.

| Idade | Freq. Absoluta | Freq. Relativa |
|------------------|----------------|----------------|
| 18 a 25 anos | 123 | 33,6% |
| 26 a 35 anos | 97 | 26,5% |
| 36 a 45 anos | 67 | 18,3% |
| 46 a 60 anos | 66 | 18,0% |
| Acima de 60 anos | 13 | 3,6% |

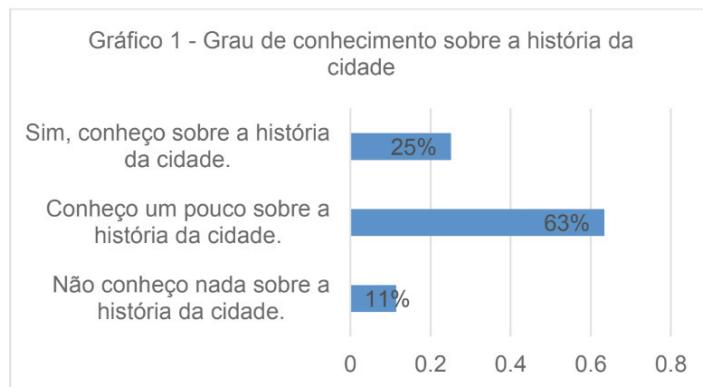
| Grau de escolaridade | Freq. Absoluta | Freq. Relativa |
|--|----------------|----------------|
| Ensino Fundamental | 4 | 1,1% |
| Ensino Médio | 49 | 13,4% |
| Ensino Superior (completo e/ou incompleto) | 180 | 49,2% |
| Pós-Graduação | 133 | 36,3% |

Tabela 1 – Faixa etária e grau de escolaridade dos participantes da pesquisa

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

Ao se investigar o grau de conhecimento e pertencimento dos indivíduos com a história do município, infere-se que menos da metade da população (p -valor = 0,0093) se sente pertencente à memória e à cultura da cidade, embora a maioria (p -valor = 0,0161) considere que Lavras possui uma história e uma expressão cultural significativa.

O Gráfico 1 ilustra o grau de conhecimento dos indivíduos amostrados sobre a história de Lavras:



Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

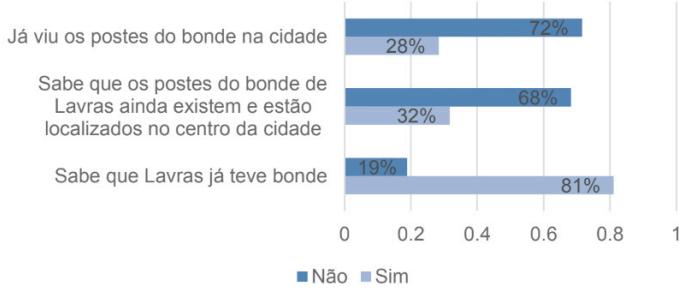
Percebe-se pela análise do Gráfico 1 que apesar de muitos conhecerem sobre a história da cidade, ainda existem alguns participantes que conhecem muito pouco e outros que não conhecem nada sobre a história de lavrense.

A partir disso, é questionado se as pessoas consideram Lavras como uma cidade com história e expressão cultural significativa, e, pode ser inferido que um pouco mais da metade acredita que sim, enquanto o restante se mostra negando e não sabendo responder. Logo em seguida, é questionado se as pessoas se sentem pertencentes a essa história e acham que fazem parte da memória e da cultura da cidade, onde a maioria, afirma não saber ou não se sentirem pertencentes à história da cidade e não acham que fazem parte da memória e da cultura. Sendo um total de 13,9% que responderam não saber e 42,1% que responderam não. Essa relação mostra a população necessita da criação e/ou fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Percebe-se ainda que as pessoas querem participar de ações que contemplam a cultura da cidade, já que 79% dos participantes não participam de atividades que estimulam e proporcionam conhecimento e cultura na cidade e apenas 13,1% das pessoas não participariam de uma atividade relacionada a cultura. Esses dados mostram que a comunidade lavrense valoriza a sua cultura e quer mais atividades que fortaleçam os vínculos entre comunidade e patrimônio cultural.

Ao serem indagados sobre a existência do bonde em Lavras, obteve-se o resultado ilustrado no Gráfico 2.

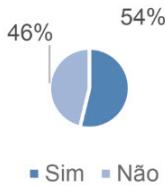
Gráfico 2 - Conhecimento sobre o bonde



Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

Pela análise do Gráfico 2, podemos identificar que grande parte da população de Lavras sabe que a cidade já possuiu bonde, porém, a maioria dessas pessoas nunca viram esses postes e não sabem que ainda estão localizados no centro da cidade.

Gráfico 3 - Sabe que a Igreja do Rosário é o único bem de Lavras protegido em instância federal?



Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

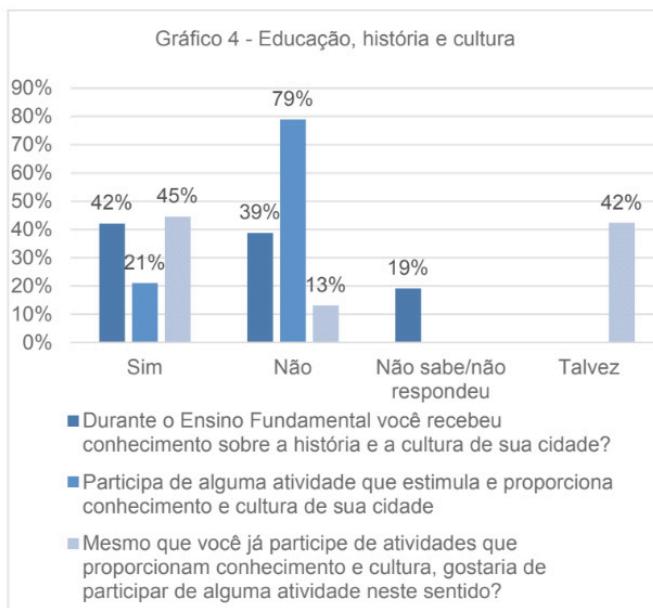
No Gráfico 3, é possível identificar que um pouco mais da metade da população que participou do questionário sabe da informação que a Igreja do Rosário é o único bem de Lavras protegido em instância federal.

Além da Igreja do Rosário, a população de Lavras conhece outros bens culturais, como por exemplo: Casa da Cultura, Estação Ferroviária, Praça Dr. Augusto Silva, Praça Dr. José Esteves, Escola Estadual Firmino Costa, Museu Bi Moreira, Igreja Matriz de Sant'Ana, Tela “Verônica” e Coral Meninas Cantoras entre outros.

Na sequência pode-se ver os resultados obtidos no Gráfico 4 que mostra a relação da população com o patrimônio cultural pelo viés da educação e obtenção de conhecimento. A maioria dos participantes, 42%, afirmaram não terem recebido conhecimento sobre a cultura e a história de sua cidade no ensino fundamental. A maioria, 79%, respondeu que

não participa de atividades que estimulem e proporcionem conhecimento e cultura. Esses dois dados permitem perceber que a difusão de conhecimento a respeito do patrimônio cultural não é realizada de forma efetiva ou não acontece. Sem conhecimento não tem como acontecer a criação e/ou fortalecimento do sentimento de pertencimento, que é fundamental para a preservação dos bens culturais.

Apesar de não terem recebido o conhecimento e não participarem de ações que façam a difusão do conhecimento a respeito da cultura local, a maioria dos participantes afirma que participaria de atividades que proporcionasse uma aproximação entre a comunidade e os seus bens culturais. Os dados citados podem ser observados no Gráfico 4, a seguir:



Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

Esses dados mostram que uma das formas de manter o patrimônio cultural lavrense vivo, é através de ações que promovam a educação patrimonial. Dessa forma a educação patrimonial desperta o sentimento de pertencimento aumentando a relação entre esses bens culturais, as memórias, identidade e cidadania de determinadas pessoas (BERTOLOTO; DOURADO; MATOS, 2019, p. 154).

Assim, ações de educação patrimonial podem mudar a realidade da preservação de bens culturais, tendo um papel importante, que o de “[...] envolver a comunidade escolar de forma direta no contato com a comunidade local nas vivências e nas produções dos alunos e, com isso, oportunizar a todos a percepção dos espaços da cidade, a partir de um

olhar diferenciado” (BERTOLOTO; DOURADO; MATOS, 2019, p. 154). Bertoloto, Dourado e Matos (2019), citam a relação alunos comunidade, pois a educação patrimonial pode acontecer tanto na educação formal como na informal.

Essa ampliação do conhecimento proporcionada pelas ações de educação patrimonial que atingem para além do patrimônio único e isolado é comprovada pela forma com que essas atividades acontecem, fazendo relações gerais com a cidade como um todo e com a formação da cultura da comunidade. De forma que as ações ultrapassam “[...] as ações centradas nos acervos e construções isoladas para a compreensão dos espaços territoriais como um documento vivo, passível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educativas” (ROSSI; MONTEIRO, 2015, p. 389). Neste mesmo sentido, a educação patrimonial se torna uma ação tão importante que é através dela que podem ser construídos e gerados conhecimentos coletivos da comunidade, assim como afirma Rossi e Monteiro (2015, p. 389), “[...] a educação patrimonial vai além quando diz respeito ao processo educativo que trata o patrimônio cultural a partir da importância de sua preservação, considerando os bens culturais como suporte para a construção coletiva do conhecimento”.

Compreende-se que os bens culturais que compõem a cultura de um povo formam o patrimônio cultural de uma comunidade, e é através deste patrimônio que a comunidade se identifica e registra a sua memória e a sua história. Porém, para que aconteça a efetivação do processo de valorização do patrimônio cultural de uma comunidade, é preciso que as pessoas possuam o sentimento de pertencimento com relação aos seus bens culturais. Caso o contrário, o patrimônio cultural, mesmo protegido através de instâncias legais como o tombamento e o registro, pode não ser preservado ou conservado. Pois, o que de fato protege o patrimônio cultural é a relação das pessoas para com este patrimônio, as pessoas passam a protegê-lo, fiscalizar a sua proteção e valorizá-lo quando se sentem pertencentes a ele.

Outro dado que corrobora que a educação e difusão do conhecimento a respeito dos bens culturais é um caminho para a proteção dos patrimônios culturais de Lavras é que pôde-se comprovar que os indivíduos entrevistados mudaram de opinião sobre a importância dos aspectos históricos e culturais do município depois que foram abordados alguns de seus elementos na pesquisa (p -valor $< 0,0001$). Pessoas que afirmaram não saber se Lavras tem relevância cultural e histórica, após a pesquisa mudaram sua visão a esse respeito, passando a acreditar que o município apresenta um patrimônio histórico e cultural relevante (p -valor = 0,0002). Outro ponto observado é que houve uma mudança significativa na opinião de pessoas que antes não viam a relevância dos aspectos histórico-culturais e passaram a dar importância após o conhecimento trazido pela pesquisa (p -valor $< 0,0001$).

Através dos dados obtidos, entende-se que uma das formas de manter o patrimônio cultural vivo e com força para que seja preservado é através da educação patrimonial.

Atingindo, dessa maneira, as necessidades colocadas pelos participantes. Compreende-se que é preciso realizar ações educativas que possam criar e/ou fortalecer o sentimento de pertença com relação aos bens culturais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, foi possível identificar que a maioria da população da cidade de Lavras não possui sentimento de pertencimento para com os seus Patrimônios Culturais, porém possuem conhecimento de alguns dos patrimônios mais evidenciados na cidade, como por exemplo: Praça Dr. Augusto Silva, Igreja do Rosário, Igreja Nossa Senhora de Sant'Ana, Casa da Cultura, Museu Bi Moreira, Estação Ferroviária Costa Pinto, Praça Dr. José Esteves, Escola Álvaro Botelho, a Tela “Verônica” e o Coral Meninas Cantoras. Além disso, os cidadãos consideram que a cidade possui uma história e uma expressão cultural significativa, mostrando que apesar de não possuírem tal conhecimento, acreditam que a história da cidade seja algo relevante a ser preservado. E, ainda, que a maioria gostaria de participar de atividades que falem sobre a cultura local.

Além disso, a população mudou de ideia no decorrer das repostas ao questionário, ou seja, a pesquisa fez com os participantes percebessem o quanto a cidade de Lavras possui um vasto patrimônio cultural a ser (re)conhecido e preservado. Com isso, pode-se perceber que a pesquisa foi de suma relevância para a preservação dos patrimônios culturais da cidade de Lavras, visto que ela pôde fazer com que a população de Lavras refletisse melhor sobre os seus conhecimentos e a história da cidade.

Conclui-se que a hipótese de que a população de Lavras não se sente pertencente aos seus patrimônios foi comprovada a partir das análises do questionário. Então, é de suma importância aplicar medidas para que esse problema seja sanado, como por exemplo, a aplicação da educação patrimonial, onde irá criar e/ou fortalecer as relações de pertencimento da população lavrense para com o seu patrimônio cultural.

REFERÊNCIAS

BERTOLOTO, José Serafim; DOURADO, Nileide Souza; MATOS, Maristene Amaral. **A Educação Patrimonial como Instrumento para o Ensino-Aprendizagem no Bairro do Porto de Cuiabá/MT.** *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.* v. 20, n. 2, p. 150-155, 2019.

CASTRIOTA, Leonardo Barci in **Mestres e Conselheiros: Manual de atuação dos agentes do Patrimônio Cultural** / organização Marcos Paulo de Souza Miranda, Guilherme Maciel Araújo e Jorge Abdo Askar. – Belo Horizonte: IEDS, 2009. 217 p.; il.

CAVALCANTI, Marco Alexandre Nonato. **Patrimônio cultural e participação popular: A importância da educação patrimonial.** XXVIII Simpósio Nacional de História, Pontifícia Universidade Católica São Paulo. Florianópolis, 2015.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. BRASIL. 1988. Artigo 216. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10647933/artigo-216-da-constitucional-federal-de-1988>>. Acesso em: 31 de julho de 2022.

GIOMETTI, Analúcia; PITTON, Sandra; ORTIGOZA, Silvia. 2012. **Leitura do Espaço Geográfico Através das Categorias: Lugar, Paisagem e Território**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47175/1/u1_d22_v9_t02.pdf>. Acesso em: 31 de julho de 2022.

FALEIRO, R. F. DE M.; RANGEL, C. H. **Educação patrimonial – uma abordagem empírica, didática e criativa** (Heritage education – an empirical, didactic and creative approach). *Cadernos de História*, v. 14, n. 20, p. 188-211, 30 abr. 2013.

GOVERNO DE LAVRAS, 2020. **História de Lavras**. Publicado em 12 de fevereiro de 2020 às 00:00. Disponível em: <<https://www.lavras.mg.gov.br/artigo/historia-de-lavras/MTUwOA==>>. Acesso em: 25 de julho de 2022.

GOOGLE, 2022. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/dir/Lavras,+MG,+37200-000/Belo+Horizonte,+MG/data=!4m8!4m7!1m2!1m1!1s0x9ff8039b103f9:0x39e3fcfba35cb1f3!1m2!1m1!1s0xa690cacacf2c33:0x5b35795e3ad23997!3e0?sa=X&ved=2ahUKEwjvwsO3la5AhU5KrkGHST6AD4Q-A96BAGCEA0>>. Acesso em: 31 de julho de 2022.

IBGE, 2022. **Brasil / Minas Gerais / Lavras**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/lavras/panorama>>. Acesso em: 25 de julho de 2022.

IPHAN, 2014. **Educação patrimonial**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 31 de julho de 2022.

IPHAN. **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto, Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016. 134 p.: il. Color; 21 cm.

ROSSI, C. M. S., & Monteiro, B. A. P. (2015). **Compreendendo as relações entre a educação patrimonial e os saberes docentes na formação continuada de professores de uma cidade de Minas Gerais**. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 32(1), 380–401.

CAPÍTULO 13

CAMINHOS CULTURAIS: DO IFBA, CAMPUS SALVADOR, AO FORTE DO BARBALHO

Data de aceite: 02/01/2023

Catiane Rocha Passos de Souza

Doutora pelo Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade na UFBA. Professora do IFBA - Campus Salvador. Pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa GPEC (IFBA)

Solange Maria de Souza Moura

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação FACED - UFBA. Professora do IFBA- Campus Salvador. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GPEC (IFBA)

Maria Lucileide Mota Lima

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação FACED - UFBA. Professora do IFBA- campus Salvador. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GPEC (IFBA)

Marijane de Oliveira Correia

Mestra pelo Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade na UFBA. Professora do IFBA - Campus Salvador. Pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa GPEC (IFBA)

Nadson Silva dos Santos

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFSC. Professor do IFBA – Campus Camaçari. Pesquisador, membro do Grupo de Pesquisa GPF (IFBA)

Pablo Vieira Florentino

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo na UFBA. Professor do IFBA - Campus Salvador. Pesquisador do Grupo de Pesquisa GPEC (IFBA)

Mirella Rodrigues

Discente em Licenciatura em Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) Campus Salvador

Jair Souza de Santana

Discente em Licenciatura em Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) Campus Salvador

RESUMO: O presente artigo resulta de uma das reflexões promovidas pelo/no projeto “Caminhos culturais: do IFBA, Campus Salvador, às atividades do seu entorno” que tem como objetivo principal mapear os caminhos entre o IFBA, Campus Salvador, e as atividades culturais do perímetro Barbalho – Lapinha – Santo Antônio. O artigo apresenta uma discussão transdisciplinar, envolvendo aspectos do território, das histórias, das memórias e das

resssignificações do Forte do Barbalho ao longo de sua existência. Nossa intuito é contribuir nos debates sobre as políticas e ações voltadas às práticas culturais em desenvolvimento no Forte do Barbalho. Nesse contexto, também almejamos contribuir para o estreitamento das relações comunitárias entre o IFBA, Campus Salvador, e as comunidades de seu entorno.

PALAVRAS-CHAVE: Caminhos Culturais. Forte do Barbalho. IFBA. Salvador. Bahia.

ABSTRACT: This article results from one of the reflections promoted by/in the project “Cultural paths: from the IFBA, Campus Salvador, to the activities in its surroundings” whose main objective is to map the paths between the IFBA, Campus Salvador, and the cultural activities from the Barbalho – Lapinha – Santo Antônio perimeter. The article presents a transdisciplinary discussion, involving aspects of the territory, histories, memories and reinterpretations of Forte do Barbalho throughout its existence. Our aim is to contribute to debates on policies and actions aimed at cultural practices being developed in Forte do Barbalho. In this context, we also aim to contribute to the strengthening of community relations between the IFBA, Campus Salvador, and the surrounding communities.

KEYWORDS: Cultural Paths. Barbalho Fort. IFBA. Salvador. Bahia.

1 | O PROJETO “CAMINHOS CULTURAIS: DO IFBA, CAMPUS SALVADOR, ÀS ATIVIDADES DO SEU ENTORNO”

Cerca de seis mil pessoas constituem a comunidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Salvador, localizado no bairro Barbalho¹. Essas pessoas frequentam assiduamente o Campus, além dos visitantes, familiares de estudantes e servidores, curiosos, parceiros etc. A presença do Campus IFBA no Barbalho, desde 1926, é muito significativa, tanto por sua estrutura física, quanto pelo movimento no bairro, gerando uma dinâmica intensa e contínua. Convém destacar que os vínculos dos corpos afetados - entre a comunidade interna do IFBA e as Comunidades do entorno do Campus - é uma potência de transformação para ambos, à medida que a própria consciência sobre esses espaços culturais repercute no sentido de pertencimento.

Assim, a geografia do bairro é totalmente afetada pela presença do Campus, mas também e, sobretudo, o Campus é afetado pela vida que acontece no seu entorno, e da qual, muitas vezes, desconhece, ou para a qual se aparenta alheio. Na perspectiva de reconhecer, de visibilizar e de promover as práticas culturais que promovem o relacionamento entre o Campus e as comunidades do seu entorno é que surgiu em 2020 a pesquisa Mapeamento Cultural da qual se desmembrou o projeto “Caminhos culturais: do IFBA, Campus Salvador, às atividades do seu entorno”, uma iniciativa de pesquisadoras da Linha de pesquisa Cultura, Mídia e Processos Sociais do Grupo de pesquisa Educação, Cultura e Processos Sociais (GPEC) do IFBA.

¹ Tradicional bairro, localizado no Centro da cidade de Salvador, e tem como bairros vizinhos: Nazaré e Santo Antônio Além do Carmo. Está localizado na Região Administrativa Centro (I). Em 2021, consta com cerca de 9.227 habitantes, segundo dados da Prefeitura Municipal de Salvador, http://casacivil.salvador.ba.gov.br/orcamentos/PPA_2018_2021/include/files/8-%20REGIONALIZA%C7%C3O.pdf. Acesso em 19 abri 2022.

Em 2021, o Projeto lançou o Portal² Mapa Cultural, no qual apresenta a equipe, o acervo da pesquisa e o Mapa que consta de 61 pontos de cultura dos bairros Barbalho, Lapinha e Santo Antônio Além do Carmo. Além do reconhecimento da cultura, a importância do Projeto deve-se também à possibilidade de valorização dos territórios - de suas histórias e de suas populações. Nesse sentido, o mapeamento dos caminhos culturais tende a fomentar, a partir de seus resultados, o planejamento de políticas voltadas às práticas culturais dessas localidades. Ademais, as externalidades positivas que podem ser geradas do ponto de vista urbanístico, como o adensamento de circulação de pessoas nas ruas do entorno, melhorando a sensação de segurança, fortalecimento do comércio local de rua, dentre outras.

Os efeitos das interações digitais são variados, complexos e algumas vezes contraditórios social e culturalmente. Os pontos de encontro online, embora derrubem fronteiras e agrupamentos preestabelecidos, podem simultaneamente reforçar relações coletivas ou dar origem a novas relações. Criam situações em que indivíduos se posicionam menos como membros limitados de grupos civis independentes, e mais como pontos de interseção de múltiplas categorias espacialmente difusas (MITCHELL, 2002, p. 143).

O acesso a esses caminhos culturais poderá fomentar uma diversidade de ações e projetos futuros voltados à valorização e sustentabilidade de nossas expressões artísticas (artesanato, cinema, audiovisuais, literaturas, artes visuais, arquitetura, música, teatro, dança, entre outras), ao melhoramento de serviços relacionados à cultura (museus, teatros, antiquários, gastronomia, monumentos, entre outros), ao fortalecimento de nossas manifestações culturais (capoeira, ternos de reis, maracatu, blocos de carnaval, samba, afoxés, dentre outras). Outro aspecto inovador do projeto é o foco cooperativo, ou seja, trata-se da perspectiva de uma produção coletiva, em que a própria comunidade, do Campus e de seu entorno, colabore e se reconheça na produção de narrativas, fotos, vídeos, depoimentos, comentários, histórias, dicas, orientações etc.

Para mudar o mundo urbano precisamos de uma heresia compartilhada, de uma narrativa comum. Temos então de tentar vencer o isolamento e atar as pontas das movimentações que questionam a imagem vigente e o projeto dominante de cidade, que caracterizam a vivência atual da urbe. (RISÉRIO, 2020, p.27)

Para tratar de práticas culturais faz-se necessário apresentar a concepção de cultura da qual partimos no projeto. A concepção de cultura é bastante diversificada, complexa, fonte de grandes debates no meio acadêmico. A cultura pode representar o patrimônio de um grupo social, sendo o conjunto dos comportamentos humanos, e que envolve: conhecimentos, experiências, atitudes, valores, crenças, religião, língua, hierarquia, relações espaciais, noção de tempo, conceitos de universo etc. A cultura também pode ser conceituada como a aprendizagem social, acumulada ao longo dos tempos, histórica,

² <https://portal.ifba.edu.br/cultura>.

heterogênea e dinâmica.

Na obra “A ideia de cultura”, Terry Eagleton (2005) discute as diversas concepções de cultura, faz crítica a cada uma dessas, revelando uma complexidade em torno do conceito. Já no primeiro capítulo da obra, o autor critica a redução da cultura ao “punhado de obras artísticas”. O autor defende a ideia de cultura enquanto criatividade, relações sociais, capacidade dialética e força transformadora em uma sociedade. Já em Antônio Gramsci (1999), a compreensão da esfera cultural é indissociável da esfera social e política. Enfim, o termo cultura configura inúmeras ideias. No entanto, é possível afirmar que a cultura constitui diversos processos da vida social, de forma consciente e inconsciente, envolve a produção dos símbolos, os modos de apreciação e produção estética, os hábitos de consumo etc.

Por fim, neste projeto, entendemos cultura como processos que envolvem criatividade, diversidade e pluralidade, representações simbólicas, relações sociais e políticas, capacidade dialética e força transformadora em uma sociedade. Por isso, além das expressões artísticas, o projeto engloba serviços e manifestações materiais e imateriais diversas da cultura no recorte espacial definido. Outra dimensão muito importante é que o projeto se pretende cooperativo, dando voz aos sujeitos das comunidades do Campus e de seu entorno. É uma maneira de criar outras alternativas, na perspectiva daquilo que Milton Santos (2001) chamou de uma outra globalização, mais horizontal, mais humana. Essas características fazem do projeto um mecanismo de romper fronteiras entre a comunidade científica-acadêmica, do Campus IFBA Salvador, e as populações de seu entorno. Além disso, os objetivos do projeto indagam sobre as noções de inteligência na produção voltada à vida urbana.

A criatividade³ é um requisito para chegar à definição de cidade Inteligente (BATTY et al, 2012), não se trata explicitamente do uso de tecnologias de informação e comunicação para dotar as comunidades de “inteligência”, mas de conhecer inicialmente os anseios e as demandas dessas comunidades e seus próprios recursos de inteligência (CRAIG; HARRIS; WEINER, 2002; FLORENTINO; PEREIRA; ROCHA, 2013; MURGANTE et al, 2011; PEREIRA; FLORENTINO; ROCHA, 2015). Qualquer plataforma para desenvolvimento de uma cidade inteligente e sustentável deve inicialmente agregar e analisar dados da realidade. Nesse sentido, o projeto se constitui a partir de mapeamento prévio das práticas culturais no perímetro definido. Além disso, busca envolver os cidadãos em seus processos produtivos para que esses cidadãos tenham confiança e integrem os mecanismos de inteligência. Nessa perspectiva, a dimensão de sustentabilidade amplia-se para as práticas culturais que possuem grande significado nas comunidades do IFBA, Campus Salvador, nas comunidades do Barbalho, da Lapinha e do Santo Antônio Além do Carmo.

Em seu mapeamento de referências culturais, Carlota de Sousa e Mariely Cabral

3 Fayga Ostrower (2002) nos apresenta a ideia de criatividade como uma ação intencional e que parte da premissa de uma percepção consciente do ser humano. A autora situa-a na tríade inseparável Ser consciente - sensível - cultural.

(2007) ressaltam como a inserção de novas tecnologias, que partiram de uma ação afirmativa do governo do estado, reafirmou o caráter criativo que sempre caracterizou os bairros, onde há uma forte presença das manifestações culturais na cidade de Salvador. Com isso, podemos constatar que a articulação de movimentos para a criação de políticas públicas de valorização é essencial para as dinâmicas que envolvem os processos de reconhecimento cultural. E a produção dos Caminhos Culturais⁴ é uma via para a fomentação dessas políticas.

2 | FORTE DO BARBALHO: HISTÓRIA, MEMÓRIA E RESSIGNIFICAÇÕES

A diversa realidade histórica do Forte do Barbalho e as memórias reavivadas na incursão dos Caminhos Culturais não podem ser miradas sob um único parâmetro. O conhecimento sobre essas histórias e sua reatualização é aqui compreendido, como polissêmico, inter, multi e transdisciplinar.

A transdisciplinaridade abarca a base cultural do conhecimento construído no âmbito inter e multidisciplinar e o supera à medida que transgrida as fronteiras (inexistentes) entre os campos de conhecimento (erigidos pelas sociedades disciplinares no final do século XVII). A transdisciplinaridade representa, ainda, a tentativa de superar a crise de fragmentação em que vive a humanidade e o conhecimento humano à medida que, a percepção da complexidade da realidade, nos possibilita conjugar os diferentes saberes. É no campo da cultura que diferentes e diversos saberes atuam.

A história do Forte do Barbalho reatualiza o território simbólico desse espaço cultural, também, ao tornar possível que memórias não vividas possam ser recriadas na experiência da partilha dos Caminhos Culturais sobre o seu passado e as ressignificações na atualidade. O Caminho Cultural pelo Forte do Barbalho é trilhado por experiências de dor, lutas, austeridade, confrontos, produção e criação artística.

A primeira construção do Forte do Barbalho, por volta de 1638, era de torrão (terra endurecida) e cercada por um fosso. Ficou conhecida pelo nome de Luiz Barbalho Bezerra (1590-1644), pernambucano responsável pelas obras iniciais do forte e que se destacou na luta contra os holandeses. O Forte atual, inaugurado em 25 de agosto de 1736, é a maior fortificação construída na Bahia e segue os princípios da arquitetura militar medieval. Tem formato quadrangular, com cerca de 16 mil m², fora as defesas externas, que desapareceram ao longo dos séculos. Construído em alvenaria de pedra e cal, com um torreão circular e três baluartes nos cantos com guarita nos vértices. Tem portada em tribuna. O muro que cerca o Forte tem, em média, cinco metros de altura, 41 bombardeiras e era circundado

4 Em 2022, o projeto visa publicar 15 vídeos-documentários dos Caminhos Culturais Barbalho-Lapinha-Santo Antônio Além do Carmo, intitulados: 1. Caminhos do Carnaval; 2. Caminhos do Cinema; 3. Caminhos da arte e arquitetura; 4. Caminhos da inclusão; 5. Caminhos da arte/artsanato; 6. Caminhos dos teatros e performances; 7. Caminhos dos Museus; 8. Caminhos das religiões; 9. Caminhos da música; 10. Caminhos da Cidadania Baiana; 11. Caminhos da Literatura; 12. Caminhos da Arte Urbana e intervenções artísticas; 13. Caminhos da Educação; 14. Caminhos da Gastronomia; 15. Caminhos da Capoeira.

por um fosso de 2,5 metros de profundidade. Até meados do século 19, possuía uma ponte levadiça sobre esse fosso. Possui uma monumental cisterna subterrânea, coberta com abóbadas, sob o pátio de armas.



Imagen 01: Entrada do Forte do Barbalho

Fonte: Arquivo da Pesquisa

Um resumo da linha do tempo do Forte: 1802, cerca de 300 prisioneiros franceses estiveram no Forte, além de prisioneiros ingleses. Na Batalha da Independência (02/07/1823), o alferes José Adrião de Lemos, do exército brasileiro, tomou posse do Forte, hasteou a bandeira brasileira, pela primeira vez na Cidade, e salvou-a com vinte e um tiros de canhão. Foi o espaço de prisão de muitos dos escravos Malês do levante de 1835. Em 1837, na Sabinada, o Forte serviu de reduto para os revolucionários. De 1845 a 1864, foi cadeia pública. Em 1859, o Imperador D. Pedro II visitou os presos do local.

Em 1868, o Forte ficou à disposição de imigrantes, como residência provisória, enquanto havia a demarcação de seus lotes de terra. De 1874 a 1878, abrigou as enfermarias do Lazareto de S. Lázaro, até a transferência para a Quinta dos Lázarios. Entre 1885 e 1892, foi enfermaria na epidemia de varíola. Já em 1892, como quartel de artilharia, abrigou o 5º Batalhão. Em 10 de janeiro de 1912, foi usado no episódio terrível de Bombardamento a Salvador. Já em 1917, Primeira Guerra Mundial, abrigou marinheiros e oficiais alemães. Em 1940, foi Centro de Preparação dos Oficiais da Reserva. Somente em 1957, o Forte tornou-se patrimônio nacional, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Nos anos 70, “página infeliz da nossa história”, como anuncia Chico Buarque, foi o principal centro de tortura da Ditadura Militar. Em 1982, abrigava o 7º Batalhão de Polícia Militar.

A partir de 2006, o Forte não teve mais uso militar. Abrigou o Projeto Casa dos Objetos Mágicos do Iphan, com curso de confecção de objetos utilizados em rituais de

Candomblé. Desde 2010, o Forte passou a agregar ateliês de diversos artistas e profissionais, principalmente, da produção audiovisual da Bahia. Em 2014, 50 anos do golpe militar de 1964, no Forte aconteceu um ato organizado pelo Comitê Baiano da Comissão da Verdade, no qual reuniu pessoas que lá estiveram detidas, muitas delas torturadas.

O Documentário experimental “A noite escura da alma” (2015), de 92 min, dirigido por Henrique Dantas, trata da ditadura civil e militar ocorrida no estado da Bahia, traz os depoimentos do ex-ministro da Cultura Juca Ferreira, da cineasta Lúcia Murat, do ex-deputado federal pela Bahia Emiliano José, do juiz Theodomiro dos Santos, condenado à morte durante os anos do regime militar, do antropólogo e professor universitário Renato da Silveira, e de outros que revelaram como sobreviveram à ditadura. Grande parte das entrevistas foi gravada no Forte do Barbalho, marcado por ter sido o maior centro de tortura da Bahia na época. O filme traz relatos de prisões, perseguições e torturas vividas nesse espaço.

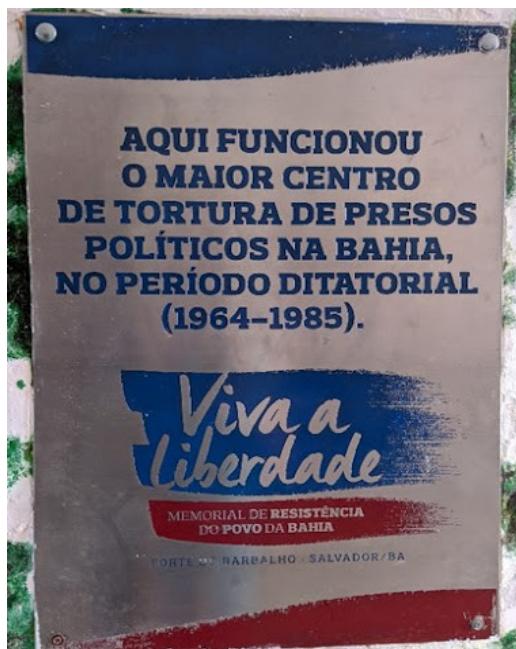


Imagen 02: Placa Memorial de Resistência no Forte

Fonte: Arquivo da Pesquisa

A partir de 2014, O Forte abriga o Bahia Criativa - escritório público de atendimento e suporte a profissionais e empreendedores que atuam nos setores criativos, convênio entre o Ministério da Cultura e o Governo da Bahia. O Forte ganhou um novo significado, hoje é conhecido como Forte de Serviços Criativos. A seguir citamos alguns dos profissionais e empreendedores, atualmente, abrigados no Forte:

Gringo Freitas - Cenógrafo, cenotécnico e design: Foi o primeiro a se estabelecer no Forte, em 2007, com o projeto Bahia Film Commission, do Governo do Estado da Bahia, criado para fomentar a arte cinematográfica e teatral no Forte do Barbalho. Além de artista, Gringo Freitas, morador do Bairro Santo Antônio Além do Carmo, é um excelente professor, pois passou seus conhecimentos a outros jovens, principalmente, os da região do Barbalho. Ressaltamos aqui a importância de sua atuação por reencenar no espaço do Forte relações de aprendizagens (em espaços informais) vividas por mestres, artistas e artífices.



Imagen 03: Ateliê de Gringo – Forte do Barbalho

Fonte: Arquivo da Pesquisa

Maurício Martins - figurinista: O figurinista alocou no Forte, desde 2007, seu “Acervo Boca de Cena”, maior do Norte e Nordeste que reúne figurinos, adereços cênicos para teatro, roupas de festa e de época.

Luciano Reis Santos – iluminador: coordenador de equipes de montagem de iluminação e sonorização.

João Teixeira - artista plástico e cenógrafo: possui grande experiência em treinamento de equipe para montagem cenográfica.

Diógenes Neto - artista plástico e cenógrafo: Especializado em pinturas e grafites. Possui desenhos nos muros do Bairro Santo Antônio Além do Carmo e em outros espaços da cidade.

Léo Furtado – Miniaturista: Especialista em cenários, trabalha nos mínimos detalhes, como poeira, paredes descascadas, objetos minúsculos que reproduzem e/ou criam espaços incríveis. Em 2019, 60 esculturas de vaquinhas da CowParade Brasil, maior evento de arte urbana do mundo, foram espalhadas em Salvador. Uma delas, a obra “Cowseca”, assinada pelo artista Leo Furtado, ficou exposta no Aeroporto, fazendo referências ao cenário da seca no Sertão nordestino. A arte de Léo é reconhecida em todo país e fora dele.

Rebú Produções: empreendedores de gestão de eventos, planejamento, produção e execução, produção musical, fotografia, roteiro e edição de videoclipe.

Fernanda Paquelet - Atriz, Diretora de Artes Cênicas e Consultora: Atuou em produções como Noviças Rebeldes e Estrelas do Orinoco - Prêmio Braskem de melhor atriz (2006). No cinema, atuou em Pau Brasil e no Jardim das Folhas Sagradas. Como Iluminadora participou do espetáculo A Casa de Bernarda Alba - Prêmio Braskem de melhor espetáculo de 2008. Como Diretora, responde por Capitães da Areia e Siricotico - Uma Comédia do Balacobaco. Prêmio Braskem de Melhor Espetáculo Infantil (2013) com Barrinho - o menino de barro. É sócia fundadora do Coletivo 4 e do Galpão Wilson Melo no Forte do Barbalho.

Barracão das Artes – espaço que oferece aulas/oficinas de música e canto, percussão, moda, dança (variadas), artes cênicas, artes circenses, artes plásticas, criação, leitura e produção de textos e de poesias. Atividades ofertadas gratuitamente desde 2012, oferecendo aos jovens e adultos a oportunidade de se inserir no mundo da arte. Dentro do Barracão das Artes funciona o Núcleo do Bando de Teatro Sem Nome (BTSN). Atualmente, o Barracão abriga o Projeto Cultura e Esporte para todos, com aulas de boxe, capoeira, dança, karatê, além dos cursos de artesanato, customização, música e artes circenses.

Apesar da pandemia da Covid-19, artistas e técnicos abrigados no Forte decidiram criar, em 2021, o Instituto Forte. Entre 02 e 26 de agosto de 2021, promoveram um ciclo de 16 oficinas de formação sobre práticas e técnicas artísticas transmitidas gratuitamente na plataforma do Youtube. Nas últimas décadas, o Forte também tem sido palco de muitas produções para o cinema: Começou em 2004, com a produção do filme “Viva o povo brasileiro”, de João Ubaldo Ribeiro.

O Forte do Barbalho abrigou as produções do filme “Capitães de Areia” (2011), de Cecília Amado, também foi central de produção para o longa “Besouro Cordão de Ouro” (2009), de João Daniel Tikhomiroff. Em 2010, foi central de produção para o longa “Trampolim do Forte”, de João Matos. Com direção de Pola Ribeiro, o longa-metragem “O Jardim das folhas sagradas” traz o Forte do Barbalho como parte do cenário, bem como o Forte foi central de produção das filmagens. O enredo discute a preservação do meio ambiente, a intolerância religiosa e o preconceito racial.

Em 2014, o Forte do Barbalho foi central de produção das filmagens do longa “Irmã Dulce”, com direção de Vicente Amorim, abrigou todo equipamento de arte, figurino,

financeiro e sala de ensaio para atores. Além de ser cenário para filmagem de algumas cenas, inclusive a que Irmã Dulce⁵ visita o presídio da Coréia.

3 I ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Seguindo os caminhos entrecruzados da nossa pesquisa, com o objetivo de divulgar e, principalmente, de ouvir a nossa comunidade do IFBA, Campus Salvador, realizamos três oficinas com os docentes e com os estudantes em fevereiro de 2022, nas quais apresentamos a história e a ressignificação do Forte do Barbalho, patrimônio histórico e cultural vizinho bem próximo ao Campus.

Percebemos que, muitos de nós não conhecem o Forte e, muito menos, a comunidade que nos abriga e na qual estamos passando grande parte do nosso tempo. Cabe aqui uma pausa para uma reflexão sobre como nós acadêmicos, servidores, alunos estamos estabelecendo relação com o espaço no qual estamos inseridos. Será essa relação distante, se podemos assim caracterizar, um reflexo das relações fluidas ou lembrando Bauman (2001) líquidas, tanto com os espaços sociais, institucionais, geográficos, quanto com as pessoas, na vida contemporânea?

Essa percepção validou ainda mais a importância da nossa pesquisa no que tange a possibilitar um despertamento para o prazer de conhecermos nossas próprias realidades e estabelecermos relação com as condições políticas do presente:

O acesso ao poder político e o crescimento da causa multiculturalista vem da colocação de questões de solidariedade e comunidade em uma perspectiva intersticial. As diferenças sociais não são simplesmente dadas à experiência através de uma tradição cultural já autenticada; elas são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto - ao mesmo tempo uma visão e uma construção - que leva alguém para “além” de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução, as condições políticas do presente: (BHABHA, 1998, p 21-22)

Ao tratar das condições políticas do presente e relacionando ao processo de ressignificação do Forte do Barbalho é importante destacar as iminentes ameaças de retorno às atividades militares no território. Em contato com os agentes e produtores culturais que ocupam o Forte, soubemos que, apesar do apoio e das ações da Secretaria de Cultura da Bahia (SecultBA), são sempre alertados de que a fortificação pertence à União e, portanto, há intenções, a depender das condições políticas, de um retorno às ações militares e até em prol de medidas antidemocráticas.

Ao possibilitar que a sociedade em geral, sobretudo a comunidade local, tenha conhecimento do Centro de produção cultural em pleno funcionamento no Forte do Barbalho desde a implementação de Incubadora de Economia Criativa⁶, torna-se possível

5 Santa Dulce nasceu no Barbalho, em 1914, na Rua São José de Baixo, 36, fez a primeira comunhão na Igreja de Santo Antônio Além do Carmo e estudou no ICEIA (Barbalho).

6 Incubadora de economia criativa é inaugurada no Forte do Barbalho. <https://g1.globo.com/bahia/noticia/2014/05/incubadora-de-economia-criativa-e-inaugurada-no-forte-do-barbalho.html>. Acesso em 16/03/2022.

uma tentativa de sustentabilidade desse Centro, considerando a participação social em prol de “políticas culturais de caráter democrático que se aproximam das dimensões simbólicas e cidadãs da cultura” (ASCENÇÃO, 2019, p.17).

A economia criativa trabalha com os aspectos da cadeia/rede produtiva de bens das diversas linguagens. Segundo os dados da pesquisa “Salvador Mais Criativa”¹⁰⁹, publicada em 2015, a capital baiana possui em torno de 43 mil ocupados nos setores culturais criativos, o que representa 26% em todo o estado da Bahia. Nesse cenário, os setores em destaque pelo seu potencial de desenvolvimento são: música, audiovisual, gastronomia, festas, celebrações e linguagens culturais.

A cidade possui uma rede da economia cultural e criativa não dirigida - formada por instituições, empresas ou profissionais -, considerada bastante fragmentada. Comunidades ou grupos costumam ser fechados entre si, além da existência de comunidades sem interação com a rede principal, o que diminui as chances de circulação de conteúdos, informações e materiais, de acordo com os dados da mesma pesquisa. (Diagnóstico do Desenvolvimento Cultural de Salvador, 2017, p.77)

Em 17 de março de 2022, em contato com a administração do Forte do Barbalho, soubemos que a SecultBA seguia em negociação com a União para renovação do convênio que permite a utilização do espaço. A União, nesse momento, permite a renovação do convênio não como forma de apoio às ações de cultura⁷, mas como forma de manter o silenciamento (ORLANDI, 2007) do histórico do Forte, sobretudo de sua utilização como principal centro de torturas na ditadura militar.

O Forte do Barbalho é o maior da Bahia, além disso, possui uma belíssima arquitetura e excelente localização. Essas características podem ser consideradas como possibilidades de implantar um museu no Forte, permitindo-o entrar na rota de passeios turísticos do centro histórico de Salvador. Por conta do tamanho de seu território, o funcionamento do museu não impossibilitaria a manutenção das oficinas, dos ateliês e das atividades que ocorrem atualmente. Ao contrário, o museu coexistiria e daria visibilidade para a história, sobretudo para as mazelas da ditadura militar, valorizando a ressignificação do Forte nos últimos anos enquanto centro de produção cultural.

Um Estado – nem máximo, nem mínimo – pode e deve produzir cultura em íntima conexão e sinergia com a sociedade, desde que seja capaz, enquanto arranjo democrático, de garantir, através de variados dispositivos, uma autonomia relativa para os personagens do campo cultural – criadores eruditos e populares, intelectuais, artistas, cientistas etc. – e da sociedade. (RUBIM, 2011, p. 23)

Na atualidade, a União não cria as condições políticas que geram autonomia para

⁷ “Esvaziamento da pasta de Cultura, extinção do Ministério da Cultura, desmonte da Agência Nacional do Cinema (Ancine), acusações de censura, citações nazistas, alusão à ditadura militar, troca de gestores, moral religiosa para escolha de projetos a serem financiados são algumas marcas da gestão da Cultura do governo Bolsonaro, considerada pelos artistas ouvidos pelo Brasil de Fato Paraná a pior das últimas décadas”. <https://www.brasildefato.com.br/2021/09/30/gestao-da-cultura-do-governo-bolsonaro-e-considerada-a-pior-das-ultimas-decadas-dizem-artistas. Acesso em 20/03/2022.>

os produtores de cultura que ocupam essa fortificação, limitando a utilização do território ao mesmo tempo em que controla a visibilidade de sua história, gerando o silenciamento das práticas terríveis da Ditadura militar na Bahia.

REFERÊNCIAS

- ASCENÇÃO, Beatriz Ladislau de. **Caminhos Políticos da Economia Criativa no Brasil**. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES CENTRO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS SOBRE CULTURA E COMUNICAÇÃO. 2019. http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/beatriz_ladislau_de_ascencao.pdf. Acesso em 16/03/2022.
- BATTY, M. et al. Smart cities of the future. **The European Physical Journal Special Topics**. V. 214, n. 1, p. 481–518, nov. 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CRAIG, W. J.; HARRIS, T. M.; WEINER, D. (Org.). **Community participation and geographic information systems**. London: Taylor & Francis, 2002.
- Diagnóstico do Desenvolvimento Cultural de Salvador, 2017. http://www.culturafgm.salvador.ba.gov.br/images/Noticias/julho_2021/Diagnstico_do_Desenvolvimento_Cultural_de_Salvador.pdf. Acesso em 16/03/2022.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra C. Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FLORENTINO, P. V.; PEREIRA, G. C.; ROCHA, M. C. F. City as a social network – Brazilian examples. In: ELLUL, C. et al (Org.). **UDMS 2013 - 29TH URBAN DATA MANAGEMENT SYMPOSIUM**. London: CRC Press/Balkema, 2013.
- GOTTSCHALL, Carlota de Sousa; SANTANA, Mariely Cabral de. **Cultura e sociedade no antigo centro de Salvador**. Disponível em http://www.cult.ufba.br/eneicult2007/CarlotaDeSousaGottschall_MarielySantana.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2020.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** – Vol. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedeto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- MITCHELL, W. J. **E-topia - A Vida Urbana - Mas Não Como a Conhecemos**. [S.I.]: Senac, 2002.
- MURGANTE, B. et al. Using participative GIS and e-tools for involving citizens of Marmo Platano-Melandro area in European programming activities. **Journal of Balkan and Near Eastern Studies**. V. 13, n. 1, p. 97–115, mar. 2011.
- ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: No movimento dos sentidos**. 6^a ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 15^a Edição. 2002.

PEREIRA, G. C.; FLORENTINO, P. V.; ROCHA, M. C. F. Accessing the city through new forms of sociability - examples of use of digital social networks in Brazil. **Território Itália**. N. 2, jan. 2015.

RISÉRIO, Antônio. **Viver a cidade, transformar a vida urbana**. São Paulo: ECidade, 2020. 36 p.; Digital. – (Outras palavras; v.1).

RUBIM, Antônio Albino Canelas. Crise e políticas culturais. In: BARBALHO, Alexandre [et al.], organizadores. **Cultura e desenvolvimento: perspectivas políticas e econômicas**. Salvador: Edufba, 2011. 287 p. (Coleção cult).

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. 6^a edição. São Paulo: Record, 2001.

CAPÍTULO 14

ARTE NA ESCOLA: PROCESSOS DE IDENTIDADE E CULTURA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Data de aceite: 02/01/2023

Isabel Soares de Carvalho

Graduada em Arte Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Pós-graduando(a) em Arte e Educação pela Faculdade FAPAF. Professora de ensino Fundamental e Médio na Escola Crescendo na Prática

sobre arte, identidade, a Saber BARBOSA (2009), BAUMAN (2005), entre outros que dialogaremos no desenvolvimento do trabalho, para entender de forma crítica e reflexiva a importância da arte, cultura e identidade no desenvolvimento do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Cultura. Arte. Identidade.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo contribuir com a contextualização e análise de um projeto de arte desenvolvido em uma escola de assentamento, compreender o papel da arte, da cultura e identidade em uma comunidade oriunda da luta pela Reforma Agrária no sudeste do Pará. A Escola Municipal Crescendo na Prática, é uma escola em um território de resistência. O trabalho teve início em forma de brincadeira nos momentos de intervalo, depois foi se fazendo presente e necessário no cotidiano da escola. A presente análise busca apresentar as experiências desenvolvidas por alunos do ensino fundamental de 3º e 4º ciclo no período de 2015 a 2016, no ambiente escolar, com foco principalmente em pinturas nos mais diversos espaços da referida escola. Para contribuir com esse diálogo, ressaltamos a importância de trazer autores que discutem

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo contribuir a la contextualización y análisis de un proyecto de arte desarrollado en una escuela de asentamiento, para comprender el papel del arte, la cultura y la identidad en una comunidad que surge de la lucha por la Reforma Agraria en el sureste de Pará. La Escuela Municipal Crescendo na Pratica es una escuela en un territorio de resistencia. El trabajo comenzó en forma de juego en los momentos de recreo, luego se hizo presente y necesario en el cotidiano de la escuela. El presente análisis busca presentar las experiencias desarrolladas por alumnos de 3º y 4º ciclo de la enseñanza fundamental en el período 2015-2016, en el ámbito escolar, centrándose principalmente en las pinturas en los más diversos espacios de esa escuela. Para contribuir a este diálogo, destacamos la importancia de traer autores que discutan sobre arte, identidad,

Saber BARBOSA (2009), BAUMAN (2005), entre otros que dialogaremos en el desarrollo del trabajo, para comprender de manera crítica y reflexiva manera la importancia del arte, la cultura y la identidad en el desarrollo del individuo.

PALABRAS CLAVE: Educación. Cultura. Arte. Identidad.

1 | INTRODUÇÃO

A arte desempenha um papel fundamental na atuação política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, nas lutas, mobilizações que impulsionam a coragem, renova as forças, embelezam os espaços que se convertem em afirmações de luta e resistência. Como podemos evidenciar a importância do lugar da arte nos processos educativos de nossas escolas? Está claro que ela perpassa os limites da sala de aula. No entanto, pensando a arte no cotidiano escolar, como princípio educativo e artístico dos indivíduos.

Esse trabalho tem por objetivo refletir sobre o ensino de artes e contribuir na elaboração de propostas fundamentais para as escolas do campo, compreendendo que são diversas as realidades, focando então na possibilidade de dialogar entre educadores e educandos na construção de trabalhos e sistematização de práticas que refletem o aprendizado, experiências, enfatizando a importância e a necessidade da arte, assim como o direito do sujeito do campo a vivenciá-la. Compreender a importância do resgate da memória histórica da luta, a formação da consciência estética, a arte de criar e ressignificar o fazer artístico, podem ser as grandes possibilidades nessa construção, dando visibilidade a identidade por conseguinte a cultura.

O ensino de arte é uma prática que oportuniza o acesso e possibilita ao indivíduo uma educação de várias linguagens, dando importância a suas expressões. A cultura é a maior riqueza que existe em cada ser humano, a cultura popular enriquece o imaginário, assim o indivíduo torna-se conhecedor do seu ser social e cultural.

A escola tem uma tarefa fundamental de possibilitar as condições necessárias que contribua com esse processo, processos que se manifestam nas linguagens artísticas, como saberes necessários, sociais e culturais na e inclusão do indivíduo nas esferas das sociedades. Sabendo disso é necessário cobrar das políticas públicas educacionais que a arte para nossas crianças não é apenas uma distração ela é sobretudo fundamental, necessária e de direito.

Cada processo histórico da humanidade vem acompanhado das suas formas de manifestações artísticas, de modo que a arte sempre esteve presente nas relações humanas até mesmo como forma de comunicação. Com o tempo, essas práticas foram se aprimorando a partir do surgimento de novas linguagens e de acordo com a história e as relações sociais de cada povo, de cada região. Por isso, defendemos que a presença da arte na escola, enquanto uma das dimensões da formação, deve respeitar os processos

socioculturais dos sujeitos em processo de formação, tomando como elemento da potencialidade artística as práticas individuais e coletivas.

Por isso a importância de contextualizar essa discussão, podendo essa ser uma ferramenta que embase o planejamento escolar na área da arte e suas relações com demais disciplinas. Pensar na atividade criadora, no processo de identidade do aluno para com sua realidade. Na escola, o processo de desenvolvimento artístico deve permitir o entrecruzamento do informal com o formal e ambos, uma vez que um e outro participam da vida, permeiam as práticas das pessoas.

O trabalho com a arte deve oferecer possibilidades de sujeitos manifestarem artisticamente esta relação. A educação pela arte pode manifestar-se em diferentes momentos da vida, nessa possibilidade cultura e identidade comungam das formas de aprendizagem e partilha de conhecimento.

Importante destacar que esse trabalho é uma descrição que busca contextualizar e analisar um projeto que vem se desenvolvendo no cotidiano escolar e que tem uma característica peculiar, pois acontece dando visibilidade aos processos criativos e busca contemplar a formação pela arte, entendendo a cultura e identidade de um local específico, ainda que sendo no ambiente escolar. A linguagem da arte, favorece o desenvolvimento desde a infância, podendo contemplar a formação cultural e social.

2 | CRESCENDO NA PRÁTICA: UMA ESCOLA EM CONSTRUÇÃO

A Escola Municipal Crescendo na Prática, está localizada na vila Palmares II no município de Parauapebas estado do Pará. Palmares é um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que recentemente completou 28 anos de existência e resistência em um território disputado pela mineração, pelos grandes empreendimentos no Sudeste do Pará. É nesse cenário que nasce a Escola Crescendo na Prática, hoje a primeira escola de tempo integral do campo no município.

É uma comunidade que junto com a escola partilha do anseio de ter uma escola do campo e para os povos do campo. Entende-se a educação do campo um direito, em todos os aspectos sociais, culturais que cultivem e zelem pela identidade dos indivíduos que dela fazem parte, ressalta Caldart (2004).

Caldart (2004) lembra que a pedagogia do movimento sem-terra, é acreditar na possibilidade da construção de uma educação libertadora, no assentamento Palmares a escola é levado a sério, pensando no bem estar dos alunos e no desenvolvimento de suas habilidades. Por isso se pensa a arte como ferramenta que possibilita a realização do ser humano em outras áreas e nos aspectos culturais e sociais, apresentando aspectos da própria identidade.

“A ideia de “identidade” nasceu da crise de pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o é e

erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia- recriar a realidade à semelhança da ideia. (BAUMAN, 2005, pg. 26).

Tarefa nada fácil, portanto necessária, a isso se deve o que tratamos aqui, ao mencionar a arte que possa contribuir na imaginação enriquecendo as possibilidades de criação, principalmente na liberdade de elaboração a partir da variedade de experiências acumuladas pelo indivíduo. Nesse processo de afirmação de uma arte engajada no contexto escolar, o educador tem um papel fundamental na formação da criança, fazendo apontamentos necessários despertando a curiosidade.

A arte esteve presente desde nossos primórdios como forma de comunicação, sinais da existência humana em diversas épocas. Com o avançar do tempo as formas e práticas foram modificando-se novas possibilidades, novas linguagens foram sendo desenvolvidas de acordo com cada povo, cada região, o ensino da arte faz parte da cultura de cada povo e da sua formação individual e coletiva familiar ou escolar.

“Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, assim como a matemática não tem como objetivo formar matemáticos, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente benvindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público”. (BARBOSA, 2009, p. 32).

Assim a arte é a maior forma de expressão humana. A arte assim como a cultura, (Loop 2010). tem o poder sensibilizador a partir da percepção da realidade é possível buscar novas formas de intervir, de explorar os caminhos da arte, tendo em vista a arte como um instrumento fundamental, podendo agir diretamente na formação do sujeito de olhar o mundo a sua volta, em meio às contradições.

3 | O MST E A LUTA PELA EDUCAÇÃO EM UMA ARÉA DE ASSENTAMENTO

Para melhor contextualizar o leitor acerca da escola e dos indivíduos participantes da atividade, o projeto foi desenvolvido em uma escola de Reforma Agrária, de movimento social. O MST tem ao longo de sua trajetória proporcionado formação nas diversas áreas do conhecimento, a luta por um curso de arte foi importante pra militantes, professores e lutadores da Reforma Agrária, de 2008 a 2012, na capital do estado do Piauí, estudantes de várias regiões do país, estiveram estudando, entre idas e vindas de seus estados oriundos, já nas fronteiras do trabalho da militância, sala de aula, trabalho de base.

De volta nos acampamentos e assentamentos, os desafios das intervenções artísticas dentro das escolas e nas comunidades; como ressignificar esses espaços para além das apresentações, do espetáculo que foca apenas o entretenimento de atividades pontuais. Loop 2010). Para além do que está colocada, vem ser um grande desafio para os educadores pensar o ensino da arte numa perspectiva da luta de classes, pensando as

várias linguagens artísticas: O teatro, dança, música, artes plásticas em uma totalidade, sem fragmentação, o trabalho de arte nas escolas do campo pode e deve ter avanços significativos.

É bem verdade que a arte assim como a cultura, em sua grande maioria não é pensada nessa perspectiva, está ligada diretamente a lógica do espetáculo, do entretenimento ou até mesmo apreciação, e dificilmente a produção artística tão pouco fugira dessa lógica, pois tudo tende a virar mercadoria até mesmo a vida. Vilas Boas, 2015, pontua que muitos valores foram engolidos por essa lógica, mas ainda é necessário pensar a arte para além do expressar a realidade, partindo da superação da representação suscitando a ação ressignificando a forma de interagir, refletir e agir.

Vale ressaltar que a intencionalidade é fundamental, sendo o papel do educador imprescindível nessa construção, já que o processo de formação da arte perpassa pela escola, e enquanto educadores precisamos ter a consciência necessária construir o ensino da arte em uma perspectiva emancipatória, a partir das experiências e os conhecimentos que adquiridos e os que estamos construindo. Como bem ressalta Barbosa, 2009.

Sem o conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. (BARBOSA, 2009, p. 33).

Partindo das nossas experiências com o trabalho de artes nas escolas, avançamos bastante na ressignificação dos tempos educativos, momentos culturais, murais, painéis dentre outros, enfim tivemos avanços significativos. Sabendo que são muitos os desafios enfrentados, as dificuldades que são constantes, falta de estruturas adequadas, políticas públicas de qualidade ou total.

Apresentaremos aqui algumas práticas e propostas, do nosso cotidiano em diversas modalidades de ensino e que são fundamentais em nosso processo de formação cotidiana, e na ressignificação da arte por meio de experiências práticas possíveis e enriquecedoras na produção de conhecimento.

4 | IMPORTÂNCIA DA ARTE NA ESCOLA

Diante do exposto, podemos considerar que a arte é de suma importância formação do ser humano, de acordo com Cândido 1995, assim como a literatura, arte é um direito. O desafio é buscar novas práticas que possibilite criar, recriar levando em consideração a relevância da arte na educação, como dimensão educadora no desenvolvimento das aprendizagens em que o sujeito reconheça a si mesmo como ser histórico inserido em um contexto, expressando assim sua visão de mundo. Os parâmetros curriculares nacionais de arte 1997 define a importância do conhecimento em arte:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (PCN, 1997, pg.20)

Esse conhecimento possibilita o desenvolvimento das habilidades, pensamento crítico e necessário no ensino e aprendizagem. São condições específicas e necessárias para se compreender a arte e poder vivencia-la.

Na concepção de Ferraz e Fusari 1999, a arte na escola exige metodologias e técnicas que podem ser simples, a realidade da escola é fundamental, nesse processo, o fazer pedagógico é que vai definir os passos e o resultado que se quer alcançar. Fundamentado no leque de possibilidades que a arte oferece, foi pensado um projeto de arte para uma escola de assentamento da Reforma Agrária.

Em 2011 propomos um projeto de intervenção na escola Crescendo na Prática, no Assentamento Palmares, Parauapebas Pará, inicialmente arte no recreio cujo objetivo seria a prática de atividades lúdicas, jogos, leituras, nos momentos de intervalo, o mesmo foi bem recebido e dando continuidade renomeamos arte na escola, que se estendeu em diversas modalidades e o mesmo veio a ser o trabalho de conclusão do curso de Artes em Teresina Piauí, em 2013. Desde então várias práticas foram fundamentando a importância da arte na escola e para os sujeitos do campo.

Na tentativa de unificar as indicações do currículo escolar com atividades de acordo com a temáticas da vida no assentamento, como aniversário, jornadas, a própria vida no campo, para isso foi socializado as ideias junto aos gestores afins de fundamentar a discussão da ideia assim como a prática em si. Cabe aqui ressaltar que todas as experiências têm base no trabalho coletivo, a partir da formação dos núcleos de base.

Poderíamos aqui relatar diversas práticas, já que são muitas, além disso o significado delas na vida de quem as concretizou, os educandos. Dando ênfase sobretudo ao trabalho coletivo, que sempre foi um dos princípios do trabalho artístico não somente nas escolas, como em demais espaços, oficinas nos encontros e atividades organizadas pelo Movimento Sem Terra.

Durante a realização das atividades o processo de sistematização das experiências desenvolvidas na escola foi de extrema importância para avaliarmos o alcance da produção em arte na escola, além de nos possibilitar uma reflexão mais ampliada sobre aspectos que mereceriam ser revistos em experiências futuras. A seguir a descrição passo a passo do trabalho de pintura mural realizado na escola Crescendo na Prática:

Etapa 1: A apresentação da proposta foi feita durante dois meses, no primeiro semestre e dois no segundo semestre do ano, considerando que o trabalho foi desenvolvido em turmas do ensino fundamental. Além disso, a carga horária destinada à realização da disciplina de artes é bem menor do que a destinada a outras disciplinas curriculares.

Etapa 2: Depois da socialização e organização das propostas iniciamos o processo de elaboração do percurso metodológico do trabalho. A ideia foi de começar pelas salas de aula, com a participação efetiva dos alunos, de forma que eles pudessem sentir-se participes de um projeto alternativo ao currículo escolar. Assim, o primeiro passo do trabalho prático foi propor aos alunos que ilustrassem individualmente diversos desenhos nas paredes das salas de aula.

A proposta foi desenvolvida em grupos. Os alunos discutiram e fizeram escolhas coletivas sobre desenhos que seriam ampliados e pintados nas paredes da escola. Sugerimos, também, que poderia haver a junção de diferentes desenhos compondo uma única proposta de pintura. Levamos dois meses no processo de criação de desenhos individuais e coletivos e, posterior escolha das criações que deveriam compor a proposta de arte na escola.

Etapa 3: Nesta etapa, após organização e sistematização desta etapa de trabalho, iniciamos, por grupo de educandos, o trabalho prático diretamente nas paredes das salas. A escola assumiu o projeto, contribuição na divulgação da proposta, fornecendo os materiais necessários e incentivando os coletivos de educandos a darem continuidade ao projeto.

Etapa 4: Nesta etapa, após concluirmos o processo de pinturas nas salas de aulas, passamos à pintura no pátio da escola. Em anexo nesse artigo segue as fotos dos alunos realizando os trabalhos de pintura. Nesta etapa, houve, também, intenso processo de interação com os alunos, de modo que eles próprios iam propondo formas metodológicas de trabalho e sugerindo os espaços de pinturas dos murais, a começar pelas salas de aula.

Assim, de acordo com a participação e sugestão das turmas, fomos revendo objetivos, tornando o trabalho mais significativo, de acordo com as experiências artísticas dos sujeitos. Nesse processo, algumas perguntas iam se colocando em nossos horizontes: de que forma o trabalho seria significativo para os sujeitos envolvidos? Seria só a arte pela arte? Para Fischer:

Em todas as suas formas de desenvolvimento, na dignidade e na comicidade, na persuasão e na exageração, na significação e no absurdo, na fantasia e na realidade, a arte tem sempre um pouco a ver com a magia. A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente. (FISCHER, 1971, p. 20).

A seguir, fomos alternando os murais, ora nas salas de aula, ora no pátio da escola. Dessa forma então fomos trabalhando alternadamente os murais nas salas e no pátio da escola com participação de jovens da comunidade que já foram estudantes da Escola Crescendo Prática mesma e atualmente. A partir de um convite encaminhado pela escola, estes alunos passaram a tomar parte nas atividades.

Nesse sentido, durante o processo de registro da atividade um educando disse: “eu não sabia que era capaz de fazer arte”. No contexto que a frase foi dita, entende-se

que a arte até então ainda é concebida como uma prática restrita a um dado grupo social. Além disso, acompanha o imaginário do povo que a arte é um dom, de modo que nem todo podem atuar neste tipo de prática. Por outro lado, quando o aluno percebe que é capaz de produzir formas artísticas a partir da sua vivência, a arte passa a adquirir novos significados para estes sujeitos. Com esse trabalho percebe-se que é necessário o continuo trabalho integrado as linguagens da arte.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além dessas atividades no campo das artes visuais propomos também a importância da discussão e práticas das demais linguagens artísticas. Apresentações teatrais a partir de leituras que condizem com a realidade do campo, dramatizações de Bertolt Brechert, teatro do oprimido, confecção de instrumentos musicais, utilização de mateiras recicáveis em diversas produções, rodas de conversa, e não menos importante a exposição dos trabalhos, apresentações dos alunos pra fundamentar significativamente todo o trajeto de tal produção, entender que é importante todo o processo desde o planejamento até o resultado final.

A arte e cultura devem ser um espaço de democracia, que precisa necessariamente combater as ideias dos valores estéticos impostos em nome de uma arte perfeita, apenas de embelezamento estético, é necessário ter como objeto o real significado que é a criação humana, que tem como principal característica a harmonia da natureza. Seu entendimento é fundamental quando se pensa uma formação humana valorando princípios norteadores da educação pela arte.

A parti dessa proposta de trabalho na escola do campo, percebe-se que os alunos ficaram mais próximos das linguagens da arte, não apenas os visuais, mas percebendo as diversas manifestações da arte em suas diversas linguagens no seu cotidiano. Propor um trabalho delicado, no intuito de aprimorar as habilidades nos indivíduos tem sido um desafio constante. Arte e cultura são importantes instrumentos para formação intelectual, social e formativa.

Quando se trata da aprendizagem pela arte, observa-se um leque de possibilidades. A arte possibilita ao indivíduo e à coletividade a fruição estética e a compreensão do mundo por meio de diferentes linguagens. Nesse sentido, a produção artística- cultural de um povo compõe o seu imaginário, propiciando ao próprio povo o reconhecimento de si enquanto ser sociocultural. A escola, nesse domínio, tem a tarefa fundamental de possibilitar as condições necessárias para o Desenvolvimento dessa relação entre arte e formação humana.

Situar esta reflexão em uma escola do campo é problematizar a questão do Direito dos povos do campo que, historicamente tiveram negados mesmo os direitos mais básicos, assim como o direito à sua própria cultura, suas diferentes Linguagens, sua relação com a

dimensão estética destas diferentes Linguagens.

Durante o processo de sistematização e diálogo, até então apresentamos práticas que foram sendo organizadas e apresentadas em diversos espaços do assentamento, sendo que o mesmo tem quatro escolas, e nos dispomos em está contribuindo com educadores e crianças, realizando oficinas e atividades interativas.

No total foram pintadas cinco salas de aula, três releituras de painéis no pátio, e mais quatro painéis independentes realizados por alunos do ensino médio e juventude do Assentamento que aderiram ao projeto. Diante disso o trabalho foi desde apresentar o projeto, organizar os grupos, dialogar sobre as possibilidades e propostas, produção de materiais.

Atualmente temos um projeto de pintura mural, sob o título, o muro da história cujo objetivo é sistematizar visualmente a história do assentamento no muro da escola Crescendo na Prática, o qual está em andamento, na segunda etapa do processo, as ilustrações estão sendo feitas a partir de fotografias. Que bom seria fazermos esse trabalho por nossas escolas em todo país, envolvendo a comunidade escolar e os sujeitos que fundamentaram a luta. Nesse sentido a arte se faz tão importante quanto necessária. E esse trabalho vem afirmar a importância da arte, da afirmação da identidade e da cultura no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Michel. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAUMAN, Zygmunt, 1925-2017 **Identidade**: entrevista a Benedito Vecch / Zygmunt Bauman; tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. – 7. ed.rev. –São Paulo, Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Arte**. Brasília, MEC, 1997.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: E. Popular, 2004.

CANDIDO, Antonio **O direito a literatura**”, in: vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995

CULTURA, ARTE E COMUNICAÇÃO, Rafael Litvin **Villas Boas** e Paola Masiero Pereira, (org.). 1.ed.— São Paulo: Outras Expressões, 2011.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; **Metodologia do ensino de artes**. FUSARI, Maria F. de Resende. - São Paulo: Cortez, 1999. -2^a ed.- (coleção Magistério. 2^a grau. Serie formação do professor)

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte** 9 ed.Rio de Janeiro LTC, 1971.

LOOP, C. M. **Cultura e arte**: sua relação com a formação da consciência – A experiência do colégio estadual Iraci Salete Strozak. UNB/Monografia, 2010.

MORAIS, Regis de: **A Educação do Sentimento**. São Paulo, Editora Letras & Letras, 2001.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA - É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paranaíba (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). Atualmente é pesquisador da Universidade Federal de Goiás e psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. Pesquisa nas áreas de psicologia, educação e teatro e nas interfaces fronteiriças entre essas áreas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: inconsciente, arte, teatro, arteterapia e desenvolvimento humano.

(Auto)biografia 91, 95, 96, 97, 101

(Músico)biografia 91, 98

A

Ajustes 80, 81, 82, 85, 90

Arquivos 10, 11, 57, 85

Arte 2, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 29, 31, 39, 41, 43, 54, 56, 57, 61, 64, 73, 74, 76, 79, 85, 91, 92, 96, 99, 107, 108, 116, 117, 120, 137, 155, 158, 159, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

B

Bahia 36, 43, 44, 58, 78, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 151, 152, 155, 157, 158, 160, 161, 162

C

Caminhos culturais 151, 152, 153, 155

Canto 46, 47, 50, 53, 67, 73, 159

Corporalidade 1, 2, 3, 52

Criação 2, 3, 5, 6, 8, 11, 13, 14, 16, 42, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 68, 74, 76, 82, 83, 109, 118, 119, 130, 145, 147, 155, 159, 162, 167, 170, 171

Cultura 2, 7, 10, 15, 16, 18, 26, 30, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 79, 80, 85, 93, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 130, 135, 137, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 174

D

Descrição 29, 80, 82, 84, 88, 89, 108, 112, 124, 166, 169

E

Educação 9, 12, 45, 59, 77, 80, 82, 89, 93, 94, 95, 97, 98, 101, 102, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 133, 135, 136, 137, 138, 141, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 173, 174

Educação patrimonial 118, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 133, 135, 136, 138, 141, 147, 148, 149, 150

Ensino coletivo de trombone 58, 70

Entrevista narrativa 91

Escola 8, 12, 13, 34, 83, 87, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 111, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 136, 137, 140, 142, 146, 149, 162, 164, 165, 166, 167,

- 168, 169, 170, 171, 172
- Extensão 20, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 89, 90, 108, 109
- F**
- Fala 5, 7, 39, 41, 42, 53, 55, 65, 66, 69, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 130, 132, 143
- Formação 11, 14, 15, 38, 39, 41, 45, 58, 59, 60, 62, 65, 67, 69, 70, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 88, 90, 91, 94, 95, 97, 98, 99, 102, 104, 114, 115, 118, 119, 125, 127, 130, 131, 134, 143, 148, 150, 159, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173
- Formação do ator 58, 62, 65, 67, 70, 73, 76, 79
- Forte do Barbalho 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161
- H**
- História de vida 91, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102
- I**
- Identidade cultural 44, 118, 129, 130, 139, 140, 141
- IFBA 151, 152, 154, 160
- L**
- Lavras - MG 140
- Linguagem 103, 104, 105, 116
- M**
- Memória 1, 9, 11, 21, 26, 39, 42, 45, 47, 62, 63, 64, 65, 75, 109, 113, 114, 116, 117, 118, 120, 124, 127, 130, 131, 132, 135, 139, 141, 142, 144, 145, 148, 155, 165
- Mímesis corpórea 1, 2, 3, 4
- Modelo Teórico CDG 58, 60
- Museus 10, 11, 15, 16, 17, 18, 153, 155
- P**
- Pandemia 17, 80, 81, 82, 85, 90, 104, 159
- Patrimônio 11, 16, 17, 18, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 156, 160
- Patrimônio cultural 16, 18, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149

- Perdões - MG 129
- Performance 1, 2, 3, 6, 8, 9, 48, 53, 55, 56, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 87, 88, 89, 90
- Pertencimento 22, 28, 98, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 152, 166
- Práticas interpretativas 58, 59, 61, 63, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 81, 90
- Preservação 10, 15, 17, 113, 118, 120, 121, 122, 127, 128, 129, 130, 131, 137, 141, 143, 147, 148, 149, 159
- Processos 2, 5, 6, 7, 34, 38, 46, 47, 48, 49, 51, 56, 57, 66, 72, 82, 83, 84, 85, 94, 106, 152, 154, 155, 162, 164, 165, 166
- Professor de música 91, 94, 99, 100, 101
- Proposta Musicopedagógica CDG 58, 78
- Proteção 122, 128, 129, 131, 137, 143, 148
- R**
- Roda de samba 1, 2, 3, 4, 5, 9
- S**
- Salvador 40, 43, 58, 78, 111, 116, 117, 151, 152, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163
- Samba 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 41, 42, 43, 153
- Sertão de Canudos 103, 104, 113, 116
- T**
- Teatro de formas animadas 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19

ARTE E CULTURA:

PRODUÇÃO, DIFUSÃO E REAPROPRIAÇÃO 3



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- ⬇️ www.facebook.com/atenaeditora.com.br

ARTE E CULTURA:

PRODUÇÃO, DIFUSÃO E REAPROPRIAÇÃO 3



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- ⬇️ www.facebook.com/atenaeditora.com.br