

Linguística,
LETRAS E
artes

DIÁLOGOS CULTURAIS,
CRIATIVIDADE
E EXPRESSÃO

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

 **Atena**
Editora
Ano 2024

Linguística,
LETRAS E
artes

DIÁLOGOS CULTURAIS,
CRIATIVIDADE
E EXPRESSÃO

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

 **Atena**
Editora
Ano 2024

Editora chefeProf^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira**Editora executiva**

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 O autor

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à

Atena Editora pelo autor.

Open access publication by Atena

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 da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Os manuscritos nacionais foram previamente submetidos à avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial desta editora, enquanto os manuscritos internacionais foram avaliados por pares externos. Ambos foram aprovados para 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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

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

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal de Uberlândia

Profª Drª 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 Miraniilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Thiago Barbosa Soares – Universidade Federal do Tocantins

Linguística, letras e artes: diálogos culturais, criatividade e expressão

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Gabriela Cristina Borborema Bozzo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
L755	Linguística, letras e artes: diálogos culturais, criatividade e expressão / Organizadora Gabriela Cristina Borborema Bozzo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-3002-5 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.025242012 1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Bozzo, Gabriela Cristina Borborema (Organizadora). II. Título. CDD 410
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

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

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, 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 da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza 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 da obra publicada, 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. A editora pode disponibilizar a obra em seu site ou aplicativo, e o autor também pode fazê-lo por seus próprios meios. Este direito se aplica apenas nos casos em que a obra não estiver sendo comercializada por meio de livrarias, distribuidores ou plataformas parceiras. Quando a obra for comercializada, o repasse dos direitos autorais ao autor será de 30% do valor da capa de cada exemplar vendido; 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. Em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a editora não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como quaisquer outros dados dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

A coletânea *Linguística, letras e artes: diálogos culturais, criatividade e expressão* apresenta oito estudos que contemplam a interdisciplinaridade que o subtítulo da obra propõe abordar, isto é, os temas da expressão e da criatividade, bem como a possibilidade de diálogos culturais, no âmbito da área Linguística, Letras e Artes, que constitui o título do e-book.

Nesse sentido, o primeiro capítulo aborda evidências de que bebês, no contexto da creche, se envolvem quando uma proposta musical criativa é utilizada. O segundo, por sua vez, escrito em espanhol, aborda o folclore e sua presença no piano espanhol no século XIX e início do século XX. O terceiro capítulo trata do ensino de música em redes municipais de duas cidades do Rio Grande do Sul (Tupandi e Teutônia), constituindo uma investigação acerca da implementação da legislação educacional. Já o quarto fala sobre autoficção como método para o alcance da decolonialidade dentro de vivências artístico-pedagógicas. O quinto capítulo consiste num estudo sobre o conceito de natureza na contemporaneidade a ser compreendido por meio da contribuição de obras meta-ficcionais. O sexto e penúltimo capítulo é uma resenha da peça didática do teatro épico de Brecht *Aquele que diz sim e aquele que diz não*. O sétimo capítulo relaciona diegeses fílmicas à mapas digitais interativos.

Por fim, o último capítulo propõe uma leitura comparada de romances de três autoras contemporâneas sob uma perspectiva pós-colonial.

Logo, como foi possível notar na breve apresentação dos capítulos, todos possuem relevância considerável para o tema da coletânea. Assim, destacam-se abordagens inovadoras que cotejam *corpus* relacionados tanto à ampla área elencada no título do e-book, bem como às especificidades de seu subtítulo.

Por fim, convém salientar que o e-book *Linguística, letras e artes: diálogos culturais, criatividade e expressão* destina-se a pesquisadores de todos os níveis da área de Linguística, Letras e Artes, bem como de áreas correlatadas. Todavia, destaca-se, neste público-alvo, os pesquisadores em formação, pois ideias elencadas nos estudos aqui presentes podem se tornar pontos de partida para novos estudos bem-sucedidos para pesquisadores nos estágios iniciais do percurso acadêmico.

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

CAPÍTULO 1	1
MINIATURAS MUSICAIS: EVIDÊNCIAS DO ENVOLVIMENTO DE BEBÊS COM UMA PROPOSTA MUSICAL CRIATIVA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE CRECHE	
Débora Niéri	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0252420121	
CAPÍTULO 2	22
EL LATIDO DEL FOLKLORE. LA PRESENCIA DEL FOLKLORE EN EL PIANO ESPAÑOL DE LOS SIGLOS XIX Y PRINCIPIOS DEL XX	
Ana Benavides González	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0252420122	
CAPÍTULO 3	40
O ENSINO DE MÚSICA NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DE TUPANDI E TEUTÔNIA: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	
Cristina Rolim Wolffenbüttel	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0252420123	
CAPÍTULO 4	52
A PERFORMANCE AUTOFICCIONAL COMO PROPOSIÇÃO PARA UMA CENA DECOLONIAL: PROCESSOS E EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS	
Andréa Stelzer	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0252420124	
CAPÍTULO 5	64
A CONTRIBUIÇÃO DAS OBRAS META-FICCIONAIS NO ENTENDIMENTO DO CONCEITO DE NATUREZA NA CONTEMPORANEIDADE	
Rodrigo Augusto Kovalski	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0252420125	
CAPÍTULO 6	82
UMA RESENHA DE <i>AQUELE QUE DIZ SIM E AQUELE QUE DIZ NÃO</i> , DE BERTOLT BRECHT	
Gabriela Cristina Borborema Bozzo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0252420126	
CAPÍTULO 7	86
HISTÓRIAS DE CINEMAS E MAPAS DIGITAIS	
Natália Fróes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0252420127	
CAPÍTULO 8	102
A PERSISTENTE MENTALIDADE COLONIAL EXPRESSA NA FICÇÃO	

LUSÓFONA AFRODIASPÓRICA

Marcelo Brandão Mattos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0252420128>

SOBRE A ORGANIZADORA116

ÍNDICE REMISSIVO117

MINIATURAS MUSICAIS: EVIDÊNCIAS DO ENVOLVIMENTO DE BEBÊS COM UMA PROPOSTA MUSICAL CRIATIVA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE CRECHE

Data de submissão: 08/11/2024

Data de aceite: 02/12/2024

Débora Niéri

RESUMO: Propostas musicais para bebês, utilizando sonoridades múltiplas e repertório de música de concerto contemporânea por sua hodiernidade, carecem de evidências científicas, tanto no que concerne aos métodos de análises quanto no que concerne ao envolvimento do bebê. Objetiva-se neste texto apresentar o envolvimento de bebês entre 0 a 2 anos de idade, em contexto de creche, com uma proposta musical criativa que relaciona o protagonismo do bebê (Malaguzzi, 2012), o som dentro de uma perspectiva ampla (Schafer (1991), Paynter (1991) e Delalande (1993, 2009)) e o movimento (LABAN, 1978; 1990). Caracteriza-se como pesquisa-intervenção, utilizando técnicas de gravação em vídeos para a coleta de dados e análise de episódios seguindo critérios de delimitação de Laevers (1994). O estudo visa à abertura no campo das análises da educação musical de bebês no Brasil e contribuir com evidências acerca

do envolvimento de bebês em relação a um repertório pouco investigado nesse campo a partir de abordagem pedagógico musical possível de ser trabalhada pelos professores não especialistas em Música da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical de bebês na creche; repertório musical contemporâneo; abordagem musical criativa; envolvimento de bebês.

Miniaturas Musicais se caracteriza como uma abordagem musical criativa voltada aos bebês entre 0 e 2 anos de idade, em situação de creche. Pode ser desenvolvida pelo professor da Educação Infantil, ou seja, pelo não-especialista em música, uma vez que se baseia na relação entre gesto (movimento) e som dentro de uma perspectiva ampla de música que compreende sonoridades múltiplas, das lalações à música contemporânea¹.

¹ Nesta pesquisa os termos "música contemporânea" ou "música moderna" dizem respeito às composições musicais, principalmente do século XX, que se pretendem livres do sistema tonal (GRIFFITS, 1987). Essa produção se baseia em outras maneiras de organizar o som, abarcando técnicas instrumental e vocal inusitadas, privilegiando o timbre, a paisagem sonora, o ruído e a tecnologia.

A proposta foi sendo delineada aos poucos, fruto de anos de envolvimento da pesquisadora com a educação musical de bebês em creches e com as práticas criativas musicais.

Enquanto pesquisa acadêmica foi aplicada em contexto durante estágio de pós-doutoramento realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2018, sob a supervisão da Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, sendo os dados submetidos à minuciosa análise com o auxílio de um instrumento de observação (EON)² elaborado no âmbito da pesquisa, que permitiu observar o envolvimento do bebê com o som.

Objetiva-se neste capítulo, apresentar um recorte da pesquisa - a proposta sonora-musical criativa e sua aplicação no contexto da creche.

Propostas musicais para bebês, utilizando sonoridades múltiplas (SCHAFER, 1991) e repertório de música contemporânea (DELALANDE, 1993; 2009) (PAYNTER, 1991), baseadas na relação entre escuta e movimento, por sua hodiernidade, carecem de evidências científicas, tanto no que concerne à sua aplicabilidade tanto no que diz respeito ao envolvimento do bebê.

O estudo envolve interfaces das áreas da Psicologia, Sociologia da Infância, Educação e Música e visa à abertura no campo das análises da educação musical de bebês no Brasil e contribuir com evidências acerca do envolvimento de bebês em relação a um repertório pouco investigado nesse campo a partir de abordagem pedagógico musical possível de ser trabalhada pelos professores não especialistas em Música da Educação Infantil.

Em termos metodológicos, caracteriza-se como pesquisa-intervenção no contexto da educação, e não na perspectiva da psicologia ou da medicina. O sentido utilizado alinha-se às ideias de Damiani,

[...] “denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências” (DAMIANI, 2012, p. 2884).

Utiliza-se das técnicas de gravação em vídeos e Diário de Campo para a coleta de dados. A otimização da transcrição dos dados de vídeos era indispensável, pois caso não houvesse delimitações e recortes as análises poderiam ficar, em função do volume de dados, superficiais. Optou-se, portanto, pela ideia de recorte oferecida pela Escala Laevers (1994) no que tange a escolha de episódios e delimitação de tempo de análise de vídeos (de 2').

² Esse instrumento de observação intitulado EON (Esquema de Observação Nieri) foi apresentado em artigo no prelo

Em relação à fundamentação teórica Miniaturas Musicais se orienta pelo conceito de escuta. Tanto no sentido de escutar os bebês, na perspectiva de Loris Malaguzzi (1999), ou seja, de observá-los e considerá-los protagonistas, uma vez que o interesse do bebê e suas ações espontâneas são os ganchos para o desenvolvimento das propostas e experiências sonoras e musicais; como no sentido de escuta musical (SCHAFFER 1991; PAYNTER, 1991), no que diz respeito à apreciação de obras de compositores da música de concerto dos séculos XX e XXI e à exploração e criação de jogos sonoros.

No campo da música, a fundamentação teórica se alinha às ideias de Delalande no que concerne à questão da ampliação da escuta do repertório musical e ao conceito de gesto sonoro-musical ou de conduta musical estabelecido pelo autor, que focaliza o comportamento e a atitude de quem faz ou escuta música. O jogo sonoro nessa concepção é entendido como possibilidade de compreender e descrever as condutas musicais dos sujeitos (1993; 2009).

Do educador musical canadense, Murray Schafer destaca-se a pertinente relação do sujeito com os sons do meio em que está inserido. Schafer observa, em seu capítulo intitulado “Música, paisagem sonora e mudanças na percepção” (1991, p.151), o encontro, as reações e as interações do homem com os sons do seu contexto social. Tudo isso, ressalta uma prática sonoro musical criativa que, ligada ao cotidiano, inspira o sujeito a fazer música que tenha significado para ele. A ‘paisagem sonora’ ao mesmo tempo, que serve de inspiração ao fazer musical, também fortifica o sentimento de pertencimento do lugar em que se vive, podendo constituir-se num elemento de coesão.

Também se busca inspiração nas ideias de John Paynter (1972; 1991), principalmente em duas: a de que ritmo é movimento e pode ser regido por outros princípios além do pulso e da métrica, tal como a ressonância e que pode ser aleatório, fluido ou direcionado para métricas pouco usuais ou complexas (no sentido de ser tecida juntamente); e da necessidade de se ter uma estrutura sonora para tornar, de fato, a linguagem musical comunicativa.

Outro princípio diz respeito ao uso da “canção sem palavra” de Edwin Gordon (2000). De acordo com o pesquisador, as palavras exercem um interesse muito grande no bebê, podendo desvirtuar o foco da aprendizagem musical para aprendizagem do idioma.

No campo do movimento as orientações advêm da Teoria do Movimento de Rudolf Laban (1978; 1990), que discorre acerca da qualidade do movimento, estruturada em quatro fatores principais- fluência, espaço, peso e tempo que se referem às direções, níveis, planos espaciais e de fluxo do movimento. A experiência de movimento que Laban sugere envolve o sujeito como um todo e “ensina” o corpo. O aspecto que se destaca no trabalho com bebês refere-se principalmente ao fluxo/fluência, níveis e espaços do movimento.

O PROJETO *MINIATURAS MUSICAIS*

“Miniaturas” não é uma proposta que se baseia na concepção de “aula de música” para bebês. Considera-se nesta proposta que o bebê desenvolve suas explorações e aprende a todo o momento, independente do lugar em que esteja, seja na creche, seja em casa, seja na rua. No entanto, a escuta atenta do adulto e o ambiente facilitador constitui o cerne para que essas experiências sejam potencializadas. Daí a importância de uma formação em educação sonora-musical para os profissionais responsáveis pelos bebês em creches; para que possam intermediar, ampliar, amparar, oferecer e potencializar as descobertas e invenções sonoras dos bebês. Cabe ao adulto observar o espaço e perceber nele potencialidades sonora-musicais. Permitir experiências estéticas sonoras e musicais no cotidiano da creche de forma corriqueira, no tempo do bebê e sem a expectativa de aprendizado do adulto, exige uma escuta atenta do bebê e uma formação em contexto que capacite o adulto para desenvolver esse trabalho.

Se propõe no projeto possibilitar que situações ricas em sonoridades sejam promovidas; perceber quando se pode ampliar uma experiência sonoro-musical de um bebê; estar atento para quando a imitação por parte de um adulto de um gesto ou som de um bebê pode despertar curiosidade, convidando-o há um tempo maior de vivência com o evento; perceber quando o bebê quer dizer alguma coisa com os olhos e mãos... enfim... é escutar os bebês, no sentido malaguzziano.

A ideia principal do “Miniaturas” é a de que o adulto esteja preparado e disponível para improvisar sonoro-musicalmente, a partir da proposta do bebê, seja ela de movimento ou de som. É de instigar, por meio da escuta, o bebê a perceber sonoridades, ser um ouvinte atento e curioso.

O desenvolvimento musical não é entendido como resultado nem como objetivo primordial, mas como um processo que tem seu início na fase inicial da vida pela oferta de experiências estéticas sonoras e musicais, e que perdura, se modifica e se desenvolve ao longo da vida.

A ênfase das análises do “Miniaturas” recai na exploração vocal e corporal, e principalmente na escuta sem o uso de objetos. Se aposta nas relações que o bebê pode estabelecer com o sonoro a partir desse brincar livre por meio do seu corpo e voz; com os demais bebês e em relação ao corpo-voz do adulto brincante que está junto dele nesses momentos. Orienta-se, portanto, por dois eixos centrais: a relação entre o som e o movimento e a Escuta.

A partir da escuta dos bebês é que se propõe uma improvisação sonora e gestual. Essas vivências relacionam-se aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantis e não às expectativas de aprendizagem, alinhando-se às expectativas da Base Curricular Nacional (BRASIL, 2017). O trabalho, inspirado nas ideias de Delalande (1993; 2009), Gordon (2000), Schafer (1991; 2001); Paynter (1972; 1991) e Laban (1978; 1990), inter-

relaciona campos de experiência descritos na Base Curricular Nacional, tais como os do “corpo, gestos e movimentos”, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, “traços, sons, cores e imagens” e “espaços e tempos” ao ofertar experiências inspiradas na ideia de comunicar-se (TREVARTHEN & MALLOCH, 2007).

A proposta do Miniaturas prevê a emergência de cenas intersubjetivas entre professor-bebê; entre bebê-bebê e entre bebê-pesquisadora. Dessa forma, ocasiões ocorrem em que algo especial se dá entre uma dupla ou um trio. É comum que os demais bebês fiquem observando essas cenas. Cada bebê é único e está em seu momento. Respeita-se essa individualidade.

Não se exige uma postura dos bebês; não se exige que fiquem em roda, nem sentados; nem que participem se não estiverem interessados. Os bebês se aproximam e se afastam quando desejam. Nesse sentido, têm escolha. Enquanto acontecem as intervenções os bebês continuam brincando com o que desejam.

A ideia do pouco uso de palavras (não se utiliza nem em comando nem em canções) foi inspirada na afirmação de Gordon de que as palavras exercem um fascínio nos bebês, de modo que a ênfase acaba recaindo na palavra e não na música em si. Dessa forma, pouco se utiliza as palavras e quando é utilizada em algumas composições, o tratamento conferido acaba resultando na perda do sentido semântico das palavras, como acontece frequentemente na música contemporânea.

No Miniaturas as sonorizações vocais dos bebês não são utilizadas para analisar o desenvolvimento cognitivo-musical dos bebês; mas como objeto propositor artístico que pode ser trabalhado como gancho para pequenas improvisações; como tanto como imitação, como pequenas improvisações elaboradas no momento da intervenção, como matéria-prima a ser manipulada para servir de material de escuta para outras intervenções.

As ações espontâneas dos bebês geram três tipos de atividades básicas e fundamentais no Projeto:

- pequenos improvisos vocais da pesquisadora a partir da vocalização ou balbucio dos bebês;
- jogos vocais cumulativos; nos quais a pesquisadora, atenta às sonoridades produzidas pelos bebês imita-os, acumulando-os aos novos sons que vão surgindo.
- imitação pela pesquisadora dos movimentos corporais e dos sons vocais realizados por um bebê;
- imitação dos movimentos corporais do bebê que por sua vez, orientam improvisações vocais ou corporais por parte da pesquisadora.

Adessi destaca o valor dessas improvisações livres vinculadas ao universo do bebê, afirmando que “vocalizações mais repetitivas com ritmos culturalmente codificados e afinação parecem estimular menos a criança do que os jogos vocais, que entram em

sintonia com a criança numa improvisação livre de estilo vocal” (2012, p. 27).

A escuta de obras de compositores contemporâneos, tais como Ligetti, Berio, Redolfi, entre outros, constitui outro eixo essencial do projeto. Essa escuta de obras é sempre feita com movimentos fluidos que podem ser agenciados pela pesquisadora ou pelo bebê.

Outro ponto a ser considerado no “Miniaturas” é a escuta de gravações dos jogos, das improvisações, das vocalizações e da paisagem sonora feitas em vivências anteriores.

DAS INTERVENÇÕES

As intervenções foram desenvolvidas em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Prefeitura Municipal de São Paulo, localizado na Zona Sul da cidade que atende crianças de 0 a 3 anos de idade.

Apesar do CEI contar com duas turmas de berçário, em função do curto prazo para a realização do estágio pós-doutoral optou-se por realizar a coleta de dados somente no berçário I. Na ocasião das intervenções, essa turma contava com sete (7), cinco (5) do sexo masculino e dois (2) do sexo feminino, compreendendo a faixa etária de um ano e dois meses e um ano e quatro meses de idade. Dois bebês frequentavam a creche somente no período da manhã; um desses bebês não participou de nenhuma intervenção e o outro participou de uma apenas. A grande maioria dos dados refere-se aos cinco bebês que frequentavam o período vespertino, todos do sexo masculino. No entanto, os bebês faltam muito por não estarem bem de saúde, de modo que poucas intervenções foram desenvolvidas com os cinco.

Foram realizadas quinze (15) intervenções iniciadas em junho de 2018, sendo realizadas uma vez por semana. Dessas intervenções destacam-se aqui alguns episódios com suas respectivas análises.

EPISÓDIO 1

Eixo: Paisagem Sonora

Tempo total do vídeo: 28'

Tempo total da Observação: 2'

Conteúdos de movimento e som do Episódio: escuta e paisagem sonora.

Descrição: A pesquisadora gravou uma seleção de trechos de paisagem sonora da creche e sons (lalações, vocalizações, choros, risos) dos próprios bebês da creche ao longo da pesquisa. A partir desse banco sonoro gravou um Cd com alguns sons selecionados e intercalados com momentos de silêncio (pausas) entre uma paisagem sonora e outra. A pesquisadora brincava de imitar os movimentos dos bebês, enquanto o Cd estava pausado (momentos de silêncio); e parava o movimento quando o Cd reproduzia a paisagem sonora.

Cena: Nesta cena o jogo de imitação dos movimentos se estabelece com Davi. Os registros de campo atestam que os outros bebês estavam observando atentamente o que

estava acontecendo, contudo, não é possível conferir esses dados pois a posição (fixa) da filmadora só focalizou Davi.

Escuta: gravada

Agência do movimento: da pesquisadora

Autoria da atividade: da pesquisadora

Bebês presentes: 3 (Davi, Martin e Pedro)

DESCRIÇÃO E ANÁLISES DE VÍDEO

Infelizmente a gravação dessa intervenção focaliza somente Davi, apesar de ter mais dois bebês, o Martin e o Pedro em sala. Davi estava sorrindo e olhando para a pesquisadora. Estava sentado, mas demonstrava uma alegria mexendo o corpo, colocando uma perna sobre a outra. Dava uns saltos sentado, impulsionando o corpo com as pernas. Seus olhos brilhavam e sua boca sorria. Percebia que a pesquisadora o estava imitando. Levantou, engatinhou e ficou em pé de novo. Correu para o colchonete que fica no chão da sala. Sentou-se e olhou imediatamente para a pesquisadora esperando a “vez” dela. Assim que teve início a paisagem sonora, a pesquisadora interrompe o movimento e Davi, imediatamente vira o corpo e os olhos em direção à fonte do som. Cessa seu movimento e os olhos estão bem abertos. A paisagem sonora termina e ele percebe isso porque volta novamente para a brincadeira de fazer os movimentos, esperando que a pesquisadora os repita. Seus movimentos são fluidos, agora deitado, com a cabeça apoiada no colchão. Senta-se e bate três vezes com as duas mãos no colchão. Não deixa de sorrir em nenhum momento. A pesquisadora repete seu gesto e ele se “esconde” na almofada dando risadas. Nesse momento começa a segunda paisagem sonora (dessa vez um homem gritava a venda de gás). Davi tira a cabeça de “dentro” das almofadas e olha direto na direção do aparelho de gravação. “Se mantém imóvel, deitado sobre as almofadas, durante todo o tempo em que dura a paisagem sonora 22”. A paisagem termina com um padrão rítmico de pancadas, mais ou menos assim: Semínima, semínima, duas colcheias + uma semínima.

E ele começa a engatinhar, batendo as palmas das mãos no chão. A pesquisadora o acompanha. Esta foi a única paisagem rítmica; que tinha de fato, um ostinato. Interessante notar que os movimentos de Davi, antes fluidos se tornaram agora marcados, pulsados. Não seguem o ritmo do ostinato, mas definitivamente o movimento é mais rígido, marcado com palmas no chão. No silêncio, Davi começa a rolar no chão. Davi apresenta o movimento receptivo³ todas as vezes que a gravação é retomada. Como os trechos sonoros gravados são curtos, ele apresenta sempre o mesmo padrão: suspende o movimento e o retoma quando os episódios gravados terminam. Esse fato pode indicar que alternar pequenos

3 Movimento receptivo” significa a suspensão do movimento que o bebê estava a realizar (fora ou dentro da intervenção) para voltar-se à cena, para observar algum evento que lhe chamou a atenção. Somente são considerados “movimentos receptivos” as ações que se relacionam com a intervenção sonoro-musical. Movimento receptivo também se refere aquelas situações em que o bebê aguarda a sua vez para atuar no jogo (NIÉRI, 2018, p.61)

trechos de escutas contemporâneas com movimentos e brincadeiras pode ser uma maneira de apresentar esse repertório aos pequenos. A música é apresentada aos 00:48". Um segundo depois Davi olha imediatamente para o lugar onde está a caixinha de som. O exemplo musical tem a duração de 15"; Davi permanece escutando atentamente por 5". Aos 01':04" o exemplo musical é retomado. Davi suspende os movimentos corporais e escuta, exatamente um segundo depois e permanece 11" escutando atento. Nada indica que ele não esteja escutando enquanto realiza seus movimentos ativos. No entanto, o foco na escuta se revela claramente pelo movimento receptivo.

EPISÓDIO 2

Eixo: Exploração Sonora

Tempo total do vídeo: 11:57"

Tempo total da Observação: 2'

Conteúdos de movimento e som do Episódio: escuta e paisagem sonora.

Descrição: Exploração sonora de um jogo de saboneteiras previamente preparadas sonoramente para esta intervenção

Cena: A pesquisadora dispõe o jogo no chão. O jogo é composto por uma cesta de vime e 12 saboneteiras (infantis) devidamente lacradas com fita adesiva. Algumas contêm lantejoulas, outras canutilhos, outras pequenos parafusos, outras arroz, outras feijão, outras estão vazias. A ideia é que os bebês percebam os diferentes tipos de sons conforme seus próprios gestos e percebam que algumas não produzem sons. Os bebês exploraram livremente as saboneteiras.

Escuta: ao vivo

Agência do movimento: do bebê

Autoria da atividade: da pesquisadora

Bebês presentes: 5 (Martin, Matheus)

DESCRIÇÃO E ANÁLISES DE VÍDEO

Martin estava no colo da professora. Assim que coloquei a cesta no chão se levantou e veio sorrindo, em direção a pesquisadora. Ainda cambaleando (ele não andava muito firme ainda) abaixa-se e pega o objeto na cesta com a mão direita. Imediatamente começa a chacoalhar. Interrompe o movimento, pega outro com a mão esquerda chacoalha por três vezes também (embora o gesto tenha menos força/intensidade) e começa a bater os dois chocalhos. A partir daí pega a cestinha e passa a colocar as saboneteiras dentro e fora da cesta. Disputa o objeto que está dentro da cesta quando outro bebê tenta pegá-lo. Puxa bem forte, conseguindo retirar o objeto da mão do amigo. Repete o gesto de chacoalhar por três vezes. Olha para o amigo. Chacoalha novamente o seu. Pega a saboneteira do amigo, enquanto este pega a cesta. Chacoalha os dois juntos. Fica com o objeto na

mão esquerda porque o amigo pega o objeto que da sua mão direita. O gesto parece ser sempre o mesmo: movimenta o objeto na frente ou na lateral do corpo, como se estivesse “riscando”. Geralmente são três gestos. O gesto é sempre de exploração sonora. Martin não leva o objeto à boca em nenhum momento. Ele parece querer ouvir o som.

Aqui se podem perceber as ideias de Delalande (2009) de que existe uma diferença entre o brincar com um objeto e a sua exploração sonora. Martin repete o gesto porque sabe que se o fizer daquela forma, produzirá som.

Ele se senta pega o objeto, repete o gesto. Percebe que não tem som e busca outro. Quando percebe sua sonoridade levanta-se e vai mostrar para a professora. O processo de intersubjetividade fica claro quando o objeto e a brincadeira (foco e intenção) são compartilhados por bebê e professora. Ele se afasta com o objeto na mão e vai em direção a pesquisadora. Martin sempre procura um adulto para compartilhar suas experiências. No meio do caminho encontra mais um objeto (esse sem nada dentro); repete os mesmos gestos e entrega os objetos para a pesquisadora que improvisa um jogo de intercalar som e silêncio. Martin fica observando atentamente. Pega o seu objeto e chacoalha; levanta-se e vai mostrar para a professora. Pega outro objeto do chão, senta-se e continua a chacoalhar. O primeiro gesto do bebê parece ser o de chacoalhar o objeto com a mão direita como se estivesse desenhando um risco no ar; não tem uma frequência de pulso, é fluido e o movimento é leve. Mas em quase todas às vezes se repete por três vezes. Destaca-se que a primeira ação do bebê ao pegar o objeto foi o de escutar o som e quando engatinha até a professora para lhe mostrar sua descoberta sonora repete o mesmo gesto que realizou durante sua exploração individual.

Matheus, está de costas, tentando pegar um brinquedo na prateleira. Ao escutar a pesquisadora chacoalhando uma das saboneteiras, se volta imediatamente para a direção do som. Ao ver a cesta vem depressa. Pega uma saboneteira e chocalha (essa não tinha som); sorri muito feliz. O gesto é o mesmo de Martin, porém um pouco menos longo: um movimento para frente e para trás como se estivesse “riscando”; o número de vezes também é diferente; repete oito vezes seguidas o gesto; senta-se, pega outro. Chacoalha 19 vezes esse objeto que tem som; continua sorrindo muito satisfeito. Sempre direciona o olhar para a pesquisadora. Pega outro, e com dois objetos, um em cada mão se levanta e vai em direção à professora. Olha para ela sorrindo, muito satisfeito. É interessante notar que Matheus mantém a saboneteira perto do ouvido. Seu gesto varia entre o ritmado (primeiro gesto) e o segundo (mais lento (movimento de virar o objeto de um lado para o outro). Os gestos de Matheus têm muita energia, vigor, intensidade. Seu corpo todo acompanha sua exploração sonora; os pés, as pernas, os braços, seus olhos, sua boca; tudo demonstra envolvimento, concentração e felicidade.

As ideias de Delalande são aqui corroboradas: os bebês repetem os gestos para que os sons se repitam. Quando gostam de algum som, repetem o movimento. Acompanham os movimentos das mãos com o corpo. O objeto passa a ser uma extensão do corpo.

EPISÓDIO 3

Eixo: Exploração Vocal e entoação de canto atonal

Tempo total do vídeo: 25'

Tempo total da Observação: 2'

Conteúdos de movimento e som do Episódio: canto atonal; movimento do som.

Descrição: Contorno melódico atonal; tempo métrico com movimentos fluidos. Destaque para os intervalos dissonantes. Ideia de que som tem movimento.

Cena: A pesquisadora está em posição fetal, imóvel, em silêncio, esperando alguma reação dos bebês para iniciar os movimentos e o canto. Ao ser requerida pelo bebê, passa a entoar uma pequena peça atonal composta para atividade com movimentos fluidos de corpo.

Escuta: ao vivo

Agência do movimento: da pesquisadora

Autoria da atividade: da pesquisadora

Bebês presentes: 3 (Matheus, Pedro, Martin e Matheus)

DESCRIÇÃO E ANÁLISES DE VÍDEO

A gravação desta intervenção não contemplou em nenhum momento todos os bebês juntos. Dessa forma, o tempo do vídeo das observações de cada bebê, foi diferente.

Matheus fica olhando muito seriamente para a pesquisadora deitada no chão; parece pensar em como despertá-la. Olha, mexe em meus cabelos. Está concentrado, buscando encontrar uma solução para me acordar. Investe esforço na atividade; Passa a bater as mãos no chão para tentar me “acordar”. Não desiste; observa o ambiente e vê uma bola. Busca a bola, me chama e entrega a bola. Mostra-se muito satisfeito quando me levanto e pego o que me oferece. Canto para ele que abre bem a boca em forma de A; não pronuncia o A, mas parece estar se esforçando para buscar esse “A” dentro dele. Estabelece contato visual comigo, olhando bem nos meus olhos, mexe no meu rosto e tenta fazer o A da canção. Sorri; mexe de novo no meu cabelo, demonstrando afetividade. Sorri. Olha para os lados, procurando alguma coisa. Encontra um pedacinho de papel no chão e vem me mostrar. A expressão facial do seu rosto demonstra que está feliz. Aguarda a minha reação enquanto mostra o “achado”. Em termos de conteúdo musical percebo que ele procura “cantar” a canção comigo. Não entoa, mas busca esse som dentro dele. Essa tentativa dura aproximadamente 50”. Esse momento pode-se ser caracterizado como intersubjetividade. Nós dois estamos compenetrados, no mesmo foco, buscando fazer a mesma coisa. Ele está seguro e não procura pela educadora em nenhum momento.

Matheus se movimenta no plano alto; tem segurança ao caminhar. Não está preocupado com o movimento, nesse momento. Está ocupado, primeiro, em “despertar” a

pesquisadora; e em segundo, a imitar a canção entoada pela pesquisadora.

Após três minutos de observação do vídeo desta intervenção registra-se a primeira vocalização dos bebês. Uma vocalização curta, mas nota-se a tentativa do bebê de reproduzir o que a pesquisadora estava a cantar.

Durante o tempo em que Danilo foi observado a pesquisadora cantava um trecho de uma canção atonal e se movimentava com movimentos fluidos. Soma à canção um jogo sonoro de glissando descendente em U feito com as duas mãos para cima que termina com uma batida do objeto ao chão e com a sílaba PA.

Danilo está em pé segurando o objeto com as duas mãos pra cima, imitando o gesto da pesquisadora. Mas não faz o som. Olha fixamente para a pesquisadora e entrega o objeto para ela. Seu olhar parece querer dizer: -“agora é sua vez”. A pesquisadora repete o processo (glissando em U), levantando o objeto com as mãos para cima e terminando com uma batida do objeto no chão ao mesmo tempo em que diz PA!. Entrega o objeto novamente para ele, que segura e levanta novamente as duas mãos para cima. O objeto cai para trás, mas ele não o pega. Ele está atento à pesquisadora. Sua expressão facial é séria. Coloca as mãos na boca e fica observando. Pega novamente o objeto, tirando as mãos da boca. Derruba-o, coloca a mão na orelha e encosta num pufe para observar a pesquisadora que agora está no centro da sala. A pesquisadora se volta pra ele. Faz a brincadeira do glissando. Ele observa depois pega o objeto repete o gesto das mãos pra cima (mas não vocaliza), deixa cair pra trás e dá uma risada. Ele se aproxima da pesquisadora, sorri, e tenta encontrar os sons dentro da boca dela. Mexe em sua própria boca, depois na boca da pesquisadora. Coloca as mãos no rosto da pesquisadora. Parece procurar os sons no rosto e na boca da pesquisadora. Mexe na boca da pesquisadora fazendo brum, brum... fica um tempo fazendo esse som, no que é acompanhado pela pesquisadora.

A pesquisadora canta um trecho de uma canção atonal, se movimentando com movimentos fluidos. Algum bebê, levantando as mãos para cima, entrega um objeto (um pequeno puff quadrado e colorido) para a pesquisadora, que se utiliza desse gesto para fazer um jogo sonoro. Um glissando com U que termina com uma batida do objeto no com a palavra PA! O objeto é integrado à entoação da canção.

Martin estava no colo da professora, olha atentamente para a pesquisadora e sorri. Parece achar divertido. A pesquisadora não está olhando para ele, mas ele não desvia o foco e não para de sorrir. Pesquisadora entoa uma melodia e utilizando a sílaba PA, e está em plano médio. Martin está sentado no colo da educadora, em plano baixo.

A pesquisadora recebe um objeto de um bebê e faz sons com ele. Martin abaixa a cabeça e gargalha. A pesquisadora recebe mais objetos (iguais) e propõe um jogo rítmico. Martin pisca os olhos quando o objeto atinge o chão com um PA! E depois sorri, satisfeito. Mexe os pezinhos. O sorriso não sai do rosto, mas não faz menção de se levantar. Está seguro e confortável no colo da professora.

Martin olha para o bebê que interage nesse momento com a pesquisadora e volta a

olhar para a pesquisadora. Martin sai do colo da professora e se aproxima à pesquisadora. Pega o objeto. Está sentado no chão com o objeto no colo. Levanta-se pega o objeto, mas seu olhar não se desvia da pesquisadora que faz o jogo com o seu objeto. Ele sorri. Ele anda com o objeto, faz uma vocalização em aaaaaaaa e olha para a professora para, evidentemente mostrar o que está fazendo.

Merece ser destacado o fato, de que os bebês observam atentamente a boca da pesquisadora enquanto entoa o canto. Danilo chega a mexer com as mãos na boca da pesquisadora como se estivesse investigando de onde vem aquele som ou como ele se processa dentro da boca. A duração dos movimentos receptivos de Martin e de Danilo indica um nível alto de concentração sem perder contato em nenhum momento.

EPISÓDIO 4

Eixo: jogos sonoros: autoria dos bebês

Tempo total do vídeo:

Tempo total da Observação: 2'

Conteúdos de movimento e som do Episódio.

Descrição: A atividade consistia em entoação de trechos dissonantes com movimentos fluidos. Danilo estava observando a pesquisadora atentamente. Ela se aproxima e canta bem próximo dele. Ele lhe entrega a bola.

Cena: Pesquisadora entoa trechos dissonantes e se movimenta fluidamente. Aproxima-se do bebê que estava brincando com uma bola. Inicia-se um jogo interativo.

Escuta: ao vivo

Agência do movimento: da pesquisadora

Autoria da atividade: da pesquisadora

Bebês presentes: 2 (Danilo e Matheus)

DESCRIÇÃO E ANÁLISES DE VÍDEO

Danilo observava a pesquisadora cantar e se movimentar fluidamente sentado num dos cantos da sala do berçário. Estava colocando uma pequena bola (de massagem) na boca. A pesquisadora senta-se bem em frente a ele e canta a canção. Ele lhe entrega a bola. A pesquisadora faz o som do going-going (jogo sonoro inventado por Matheus e que a essa altura todos os bebês já faziam – de rodar a bola fazendo going–going com a boca. Quando a bola corria solta e em uma direção fazíamos sempre um único som – qualquer som, mas contínuo) e entrega a bola novamente pra ele, que está esperando com as duas mãozinhas esticadas. Ele pega a bola, dá uma risada alta e faz um movimento de cima para baixo com a bola nas mãos por 9 vezes, sendo as quatro primeiras mais altas e intensas e as demais mais curtas porque sua intenção era colocar a bola na boca novamente. O movimento fica fraco até que a bola alcança a boca. A pesquisadora canta novamente a

melodia. Danilo está com a bola na boca, mas seus olhos estão focados diretamente na pesquisadora. Assim que se atenta ao silêncio da canção, entrega novamente a bola para a pesquisadora que retoma novamente a mesma ideia: jogo do going-going seguido da entoação da melodia, devolvendo a bola pra Danilo. Danilo aguarda pacientemente todo o processo e dá risada novamente quando a bola lhe é entregue. Já está com a boca aberta, sorrindo, e por isso seus movimentos foram mais contidos. A bola foi pra boca, novamente, mas seus olhos não se desviam em nenhum instante da pesquisadora. Ele brinca um pouco com a bola na boca e devolve a bola para a pesquisadora que repete o processo. Não vocaliza, mas seu bem-estar e envolvimento ficam nítidos pelo olhar focado, pela espera da devolução da bola (no caso, foi guiado pela escuta do canto) e pela alegria, sorrisos e movimentos de pernas que fazia. Sempre que pegava a bola, balançava o corpo todo, impulsionando as pernas (estava sentado sobre as pernas).

Ressalta-se que muito embora a atividade fosse a mesma, gerou jogos diferentes entre os bebês. Mais uma vez destaca-se aqui a importância da individualidade e da atenção do adulto para o interesse do bebê.

Durante o jogo Matheus faz uma vocalização imitando a pesquisadora. Não era igual, mas muito parecido.

A pesquisadora chama a atenção para a vocalização de Matheus, repetindo-a. Mas nem mesmo nesse momento, Danilo desvia sua atenção da pesquisadora, continuando a observá-la atentamente e entregando-lhe a bola depois de brincar com ela na boca. Fico a perguntar que som tem aquela bola na boca dele.

As análises demonstram que o padrão de recepção-ação se mantém durante os dois minutos de observação. Danilo aguarda sua vez no jogo para atuar e muito embora a duração dos eventos varie, percebe-se que a ação tem tempo maior do que a recepção.

EPISÓDIO 5

Eixo: jogos sonoros: autoria dos bebês

Tempo total do vídeo: 13:12”

Tempo total da Observação: 2’

Conteúdos de movimento e som do Episódio.

Descrição: Ah, Ah! (jogo do colchão por Martin).

Cena: Martin estava sozinho no berçário neste dia e propôs várias brincadeiras à pesquisadora.

Escuta: ao vivo

Agência do movimento: do bebê

Autoria da atividade: do bebê

Bebês presentes: 01 (Martin)

DESCRIÇÃO E ANÁLISES DE VÍDEO

Martin estava sozinho no berçário neste dia. Talvez por isso interagiu muito com a pesquisadora que, neste dia, lhe dedicou uma atenção individualizada. Estava animado propondo várias brincadeiras. Em um momento da intervenção, olha para a pesquisadora, vocalizando alguns sons e caminhando até os colchões que estão dispostos próximos às paredes da sala. Solicita que a acompanhe e isso fica claramente evidenciado, apesar de ainda não falar, pela forma com que vai andando e olhando para trás e vocalizando para ela. Senta-se no colchão e passa a vocalizar (ah, ah, ha...) acompanhando com impulsos corporais (como se fosse levantar). A vocalização acompanha o ritmo do movimento demonstrando que Martin já está preparado para o trabalho de estabelecimento de pulso; fato muito importante de um professor observar antes de trabalhar a marcação do pulso rígido. Martin suspende o movimento, olha para a pesquisadora e diz:

- ah?

A pesquisadora entende que ele quer que ela o imite. Quando o faz ele se mostra muito satisfeito! Sorri, muito feliz!

Assim que a pesquisadora cessa a imitação, Martin retoma o processo, estabelecendo o jogo. O jogo permanece por pouco tempo, mas se repete em várias outras ocasiões. Em outra intervenção Matheus faz o jogo de Martin em outro espaço: o da sala de música da creche! Martin repete sempre a mesma vocalização e o mesmo movimento corporal e sempre propõem o jogo sobre um colchão. Apesar de o jogo ser repetido algumas vezes durante a mesma intervenção e em outras, as observações revelam que a duração do envolvimento do bebê com o jogo não ultrapassa os dois minutos. Nesta observação especificamente em 1':40" Martin desvia a atenção para outro foco. Esses fatos indicam que as experiências educativas com os bebês devem ser organizadas de modo há respeitar o tempo e interesse próprios de cada pequeno. Os jogos não duram muito tempo, mas são significativos para os bebês, principalmente para aquele que o elaborou.

EPISÓDIO 6

Eixo: jogos sonoros: autoria dos bebês

Tempo total do vídeo: 16'

Tempo total da Observação: 2'

Conteúdos de movimento e som do Episódio.

Descrição: Davi estava na cestinha, Mariana começa a percutir a porta, Davi passa a realizar movimentos fluidos com o corpo.

Cena: Pesquisadora aguardava em silencio alguma vocalização dos bebês enquanto realizava movimentos fluidos com o corpo

Escuta: ao vivo

Agência do movimento: do bebê

Autoria da atividade: do bebê

Bebês presentes: 3 (Mariana, Davi e Danilo)

DESCRIÇÃO E ANÁLISES DE VÍDEO

Pesquisadora aguardava em silêncio alguma vocalização dos bebês enquanto realizava movimentos fluidos com o corpo. Davi sentou-se numa cadeirinha de balanço. Mariana esteve presente nesta única intervenção. As intervenções aconteciam no período vespertino e a bebê frequentava a creche somente no período da manhã. Estava tentando interagir ou entender o que estava acontecendo. Em nenhum momento estranhou a pesquisadora. Pelo contrário. Queria ficar no colo e chorou muito quando a intervenção terminou e a pesquisadora disse que iria embora. Demonstrava querer interagir. Encostou-se à porta de vidro e começou a dar bater o “bumbum” nela o que gerou um padrão rítmico. Assim que ela parava, a pesquisadora iniciava repetindo seu padrão. Quatro batidas, mais ou menos regulares, sem uso da voz. Davi estava sentado numa cadeirinha de balanço. Observava com atenção ao movimento de Mariana e da pesquisadora. Assim que a pesquisadora terminou o padrão, ele entrou no jogo, repetindo o mesmo padrão com a sílaba Bá!

Ba Ba Ba Ba.

Ele balançava os pezinhos aleatoriamente, ou seja, os movimentos dos pés eram fluidos e livres em relação à vocalização que estava bastante regular.

Mantivemos o jogo por 2 minutos completos!! Sempre respeitando a ordem: Mariana, pesquisadora e Davi. Davi deixou, inclusive, de olhar para a pesquisadora e Mariana. Passou a brincar com o seu pé e tirar as sandálias. Mas se manteve no jogo e “entrou” no seu momento em todas as sequências. Danilo que sempre gostou de fazer brum...brum.... com os lábios. Entrou no jogo. Mariana começou a imita-lo. Nesse momento, a coordenação do movimento do quadril se desestabilizou. Manteve-se encostada na porta, ainda percutia, mas não manteve o padrão quase regular que vinha fazendo no jogo. Sua atenção voltou-se para o brum... Então, outro jogo foi iniciado. Mantivemos a vocalização de Davi e incluímos a onomatopeia de Danilo.

Interessante ressaltar que o jogo se estabeleceu com cada bebê em um canto da sala. Davi estava (e permaneceu o tempo todo) no balanço, brincando com outras coisas, tais como sua sandália. Danilo estava andando pela sala e Mariana encostada na porta que dá acesso ao parque (no fundo da sala). O que de fato, estava em jogo ali, naquele momento, era a escuta. Eles estavam livres. Não estavam em roda. Mas o foco daqueles minutos foi o jogo direcionado pela escuta e o interesse dos bebês. O jogo foi dado por eles. A pesquisadora somente considerou o que estava acontecendo sonoramente e “entrou” no jogo, o que fez com quem eles se sentissem incentivados a continuarem a proposta.

As análises apontam que a relação entre tempo de espera (movimento receptivo)

e tempo de ação (gesto repetitivo) é bastante regular nas fichas de Mariana e Davi, o que demonstra que o jogo estava bem estabelecido e os bebês estavam, de fato, envolvidos na atividade. Os tempos de recepção são mais longos do que os de ação, isso porque estávamos em três no jogo (até Danilo entrar, posteriormente, aumentando o padrão de recepção). As observações de Danilo em tempo posterior, ou seja, depois que ele entra em ação, evidenciam que o jogo permanece por quase 4 minutos. Um tempo bastante representativo em relação ao que se tem observado do tempo de envolvimento dos bebês em jogos.

Esse jogo, de fato, foi muito intenso. Não foi mais repetido em nenhum outro momento (Mariana não participava das intervenções porque só permanecia na creche durante o período da manhã), mas os bebês apresentam um nível alto de envolvimento, revelados por meio da regularidade dos tempos que expressam concentração e atenção ao jogo.

EPISÓDIO 7

Eixo: jogos sonoros: autoria dos bebês

Tempo total do vídeo: 22'

Tempo total da Observação: 2'

Conteúdos de movimento e som do Episódio.

Descrição: Elaboração de jogos sonoros pelos bebês

Cena: Danilo estava olhando a cena que se desenrolava entre a pesquisadora e Matheus. Estava em pé, imóvel. A pesquisadora se aproxima dele e faz uma estrutura sonora com um puff que estava bem próximo dele.

Escuta: ao vivo

Agência do movimento: do bebê

Autoria da atividade: do bebê

Bebês presentes: 02 (Danilo e Matheus).

DESCRIÇÃO E ANÁLISES DE VÍDEO

Danilo estava olhando a cena que se desenrolava entre a pesquisadora e Matheus. Estava em pé, parado, sem realizar nenhum movimento. A pesquisadora se aproxima dele e faz uma estrutura sonora com um puff que estava bem próximo dele. Ele acompanhava com o olhar. Espera. Pega o puff e imita o gesto da pesquisadora. Eleva os braços muito para trás, acaba se desequilibrando, derruba o puff e sorri. Danilo vem buscar o puff que está nas mãos da pesquisadora. Solta, imitando o gesto e tentando vocalizar como a pesquisadora estava fazendo! Sorri. A pesquisadora pega outro puff (diferente somente na cor) e repete a estrutura com a boca bem aberta. Danilo se interessa pela boca. Vocaliza

procurando imitar a pesquisadora e ao final, tampa a própria boca com as mãos.

Espera a pesquisadora repetir a estrutura e foca novamente na boca dela. Parece querer entender de onde vem o som. Toca sua própria boca e agora acaba fazendo um brum-brum, movimentando os dedos sobre os lábios. A pesquisadora repete o seu som. Ele aguarda. Assim que a pesquisadora termina, ele repete o movimento dele novamente. No turno da pesquisadora, ele toca novamente com as mãos na boca dela, como se quisesse investigar a fonte sonora. Repete o som dele. Fica instituído o jogo. Danilo o adora e sempre o propõem durante as intervenções. Esse jogo serviu de base para algumas estruturas sonoras, tais como a que se fez intercalando glissandos ascendentes e descendentes (feitos com uma almofada em formato de bala que Martin ofereceu à pesquisadora) com os brum-brum de Danilo

A duração do tempo entre espera e ação varia entre 2” e 5”; o que mais uma vez, corrobora a ideia de que momentos ricos e de intersubjetividade podem acontecer em momentos relativamente curtos na visão de um adulto, mas significativos e ricos para os pequenos.

EPISÓDIO 8

Eixo: jogos sonoros: autoria dos bebês

Tempo total do vídeo:

Tempo total da Observação: 2’

Conteúdos de movimento e som do Episódio.

Descrição: Elaboração de jogos sonoros pelos bebês

Cena: A pesquisadora observava os bebês a fim de lhes imitar os movimentos ao som de uma música contemporânea.

Escuta: ao vivo

Agência do movimento: do bebê

Autoria da atividade: do bebê

Bebês presentes: 01 (Matheus)

DESCRIÇÃO E ANÁLISES DE VÍDEO

Matheus estava interagindo com a pesquisadora; procurava chamar sua atenção por meio de movimentos corporais e vocalizações. Apanhou uma bola que estava no chão do berçário e vem em direção à pesquisadora, vocalizando um “guem-guem”. Queria comunicar algo; queria que brincasse com ele. A pesquisadora repete o “guem-guem” rodando a bola com as mãos. Imediatamente, Matheus dá uma gargalhada! Nesse momento, Martin que também queria participar da brincadeira jogou uma bola menor do que a de Matheus, e a pesquisadora aproveitou para fazer um som contínuo enquanto esta rolava ao chão. Repetiu o guem-guem rodando a bola. O jogo estava estabelecido. Matheus pegou a

bola maior fez o “guem-guem” e esperou até que pesquisadora lançasse a bola menor no chão, entoando um som contínuo. Quando a bolinha parou (e o som também), Matheus retoma o “guem-guem”. Ele sabia o que era uma bola. A pesquisadora teve a oportunidade de vê-lo em dias anteriores brincando de chutar a bola com os pés (como se jogasse futebol) e arriscando um “oooo” (que muito provavelmente significava “gol”), revelando uma brincadeira que, com certeza, amava. Mas quando, durante as intervenções, trazia as bolas para a pesquisadora era o jogo do “guem-guem” que esperava; isso era evidenciado pela forma como ficava feliz quando, esticando a bola e rodando-a nas mãos, vocalizava e entregava a bola para a pesquisadora, esperando que esta fizesse sua parte no jogo. O jogo “guem-guem” foi feito diversas vezes, nesta intervenção com Matheus e em outras ocasiões com Matheus e outros bebês. Mas era ele quem sentia mais gostava do jogo e demonstrava um grande contentamento quando era realizado.

Durante a vocalização do “guem-guem” explora-se o plano da dinâmica que vai do piano (fraco em termos de intensidade sonora) até o meio-forte. O som contínuo é feito em inversamente. De *forte* para o *piano*.

As análises demonstram um padrão regular de tempo de espera (movimento receptivo da vocalização da pesquisadora com a bolinha pequena; e repetição do guem-guem com a bola maior) e de ação (seu momento de vocalizar no jogo) do bebê. O tempo vai de 8 a 20”, mas percebe-se que o tempo de “movimento receptivo” que Matheus precisa aguardar excede o da ação. Mas ele não se aflige. Espera o seu momento de realizar o jogo. Apesar de não se pensar em desenvolvimento musical para facilitar os estudos musicais futuros, aqui vale apontar que essa postura (de esperar o tempo certo para a ação) é importante para os estudos musicais formais e em conjunto. A vocalização de Matheus foi considerada do tipo “composição”, conforme Delalande (2009), porque sempre o repete da mesma forma – mesmo registro, mesmo som e mesma duração (com pequenas diferenças entre uma interpretação e outra).

ALGUNS RESULTADOS

No caso da música, pode-se dizer que o movimento receptivo indica um alto nível de envolvimento do bebê, uma vez que está focado, direcionado para a cena, e, portanto, aprendendo. O gesto imitativo, destacando aqui, o dedo em riste, é a única ação que acontece concomitante com a escuta. Tanto os movimentos ativos como as vocalizações se dão sempre nos momentos de relaxamento da escuta, ou seja, depois que se acabava de prestar atenção nos sons os bebês até respiravam profundamente, indicando um alto nível de envolvimento durante a escuta. Isso permite dizer que os bebês possuem ampla capacidade de escuta atenta, sem ser ativa, ou seja, conseguem se concentrar somente na escuta por um tempo representativo. Esse é um dado relevante no cenário da educação musical de bebês pois a ideia de que os bebês precisam de ação e brinquedos o tempo

todo é comum entre os educadores musicais. Escutar a paisagem sonora é um exercício rico e possível de ser realizado com bebês, exigindo apenas boa vontade dos educadores. Não é necessário ter formação musical específica para a realização do trabalho.

Como ficou claro, os bebês demonstram um alto envolvimento quando suas invenções e seus movimentos são valorizados. Portanto, utilizar as ações dos bebês, seus movimentos e vocalizações específicas, é recomendável em qualquer processo de experiência educativa com os pequenos, não somente na música. Isso suscita uma reflexão no campo da educação musical a respeito das coreografias de canções tão comumente utilizadas no trabalho com bebês. Esse tipo de atividade pode até constar do plano do especialista ou do professor, mas em pequena proporção. É importante que se ofereça variados modelos de movimentos (fluidos, marcados, pulsados, pesados, leves, com direção e sem direção) para que o bebê, há seu tempo, decida se quer inventar ou imitar. Uma experiência musical que respeita o direito da infância não deve obrigar o bebê a realizar movimento nenhum em qualquer situação, mas oferecer possibilidades.

No que tange a exploração sonora, era esperado que cada bebê se concentrasse em sua exploração do objeto, no entanto, os dados evidenciam que os bebês observam relativamente bastante neste eixo, indicando que não só exploram e compõe, mas que aprendem observando em qualquer situação.

Infere-se que as cenas (momentos em que alguns momentos estão observando jogos ou eventos de intersubjetividade entre adulto e outro bebê), são momentos de aprendizado para os pequenos.

Os dados indicam que os bebês vocalizam pouco no momento da intervenção. Quando se compara as vocalizações e os movimentos receptivos dos bebês fica claro que eles optam por observar. De todos os eixos, possivelmente, as entoações, vocalizações e os padrões atonais representem o maior desafio para os bebês porque não se serve de palavras nem de objetos. Nem tampouco correspondem aos que eles (já) entendem por música. Isso porque os bebês estão formulando o conceito de música por meio do que lhes é apresentado no seio familiar, social e educacional do qual faz parte. E a abordagem da música contemporânea, como se viu pela revisão da literatura, está praticamente alijada dos contextos dos bebês. Poucos são os trabalhos específicos em educação musical que oferecem essa vertente musical. No estudo de caso em questão, representava de fato, uma novidade, não só para os bebês como também para a professora da turma e para a diretora (fato por elas relatado, uma vez que estiveram presentes em muitas intervenções). No entanto, os bebês se servem dessas vocalizações e entoações em outras situações; a professora deixa claro que em várias ocasiões os bebês utilizaram as entoações da pesquisadora em suas brincadeiras. Além disso, as vocalizações (inclusive as imitativas) aparecem nas criações de jogos e em outras categorias, tais como em exploração sonora. Dessa forma, pode-se dizer que oferecer esse repertório é função do professor e direito do bebê. Mas seria necessário capacitar os professores para esse trabalho. Talvez dos eixos

apresentados pelo “Miniaturas” este seja o que exige, de fato, uma capacitação para a realização do trabalho.

Quanto à criação dos jogos pelos bebês pode-se dizer que emergiram pelo envolvimento e intersubjetividade que o bebê estabeleceu com a pesquisadora e com os outros bebês em situações de intervenção, sem um momento previamente estabelecido para isso. Os dados demonstram que os jogos são um eixo relevante no trabalho com os bebês, no sentido de valorizar a produção e a construção do processo pelo bebê e que eles acontecem quando se dá a abertura e o tempo necessários para a criação dos bebês.

Em relação à Escuta Ativa, se esperava que os bebês estranhassem a sonoridade, o que poderia interferir na concentração, causar enfado ou até mesmo choro. No entanto, não foi isso que aconteceu. Mais uma vez os bebês demonstraram ser excelentes ouvintes e pelo pouco número de vocalizações pode-se inferir que os pequenos compreendem quando a vocalização não está em jogo na proposta.

Destaca-se que nos momentos em que se observa que os bebês estão “fora da intervenção” estavam tranquilos, fazendo outra atividade, brincando com algum brinquedo ou ainda, deitado, chupando chupeta. Em nenhum momento, se verificou choro ou mal-estar; em nenhuma situação os bebês foram obrigados a participar da intervenção. Ocasão alguma foi feito roda.

Por apresentar um bom índice de envolvimento dos bebês pode-se dizer que a proposta do “Miniaturas” de proporcionar experiências de exploração, apreciação e criação sonoro-musicais a partir do que emerge de cada bebê e tendo em conta um repertório musical baseado em um conceito amplo de música é viável no contexto da creche, se caracterizando como produtor e de qualidade, pois considera o bebê como produtor de cultura ao mesmo tempo em que possibilita ampliar suas referências culturais.

REFERÊNCIAS

ADESSI, Anna Rita. Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da “troca de fraldas”. Revista da ABEM. Londrina. v.20. n.27. 21-30. jan. jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre Pesquisas do tipo-intervenção. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas, p. 2882-2890, 2012.

DELALANDE, F. **Le Condotte Musicali**. Bologna: Clueb, 1993.

_____. **La nascita della musica**. Esplorazioni sonore nella prima infanzia. Editora: Franco Angeli, Milão, 2009.

GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GRIFFITHS, P. **A música moderna**. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 1987.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LAEVERS, F. (org). **The Leuven Involvement Scale for Young Children**. Manual and Video. Centro for Early Childhood & Primary Education. Katholieke Universiteit Leuven. Belgium, 1994.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. IN: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NIÉRI, Débora. **Miniaturas Musicais**: evidências do envolvimento do bebê com uma proposta musical criativa. Relatório de Estágio de Pós-Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

PAYNTER, John. **Sound and Structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____. **Hear and Now**: an Introduction to Modern Music in Schools. London: Universal, 1972.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

TREVARTHEN, C . MALLOCH, S. **Communicative musicality**: Narratives of expressive gesture and being human. Oxford: Oxford University Press, 2007.

EL LATIDO DEL FOLKLORE. LA PRESENCIA DEL FOLKLORE EN EL PIANO ESPAÑOL DE LOS SIGLOS XIX Y PRINCIPIOS DEL XX

Data de submissão: 25/10/2024

Data de aceite: 02/12/2024

Ana Benavides González

Catedrática del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid
Profesora Asociada de la Universidad Carlos III de Madrid

Este estudio es un resumen del libro: Benavides, A., *Músicas de barro y marfil. La relación entre el folklore y el piano del siglo XIX*, ed. Arguval, Málaga, 2019. Su versión inglesa estará disponible en *Crossing Paths: Spanish Piano Music and Folklore from the Eighteenth to Early Twentieth Centuries* (Walter A. Clark, traductor), ed. Routledge (2024-5).

RESUMEN: Hasta prácticamente a día de hoy, muchos estudiosos han comprimido la historia del piano en el espacio y en el tiempo y se han beatificado ideas erróneas sobre nuestro patrimonio musical bajo etiquetas poco solventes y con frecuencia absolutamente falsas. El despachar toda la trayectoria del piano español vinculándola única y exclusivamente a lo andaluz ha sido uno de los tópicos más erróneos y extendidos. El piano español tiene un campo de acción muchísimo mayor y no únicamente limitado al sur, que, dicho sea de paso, no es reducto única y exclusivamente

del flamenco. El objetivo de este estudio es mostrar la vigencia del folklore popular en el piano español, una vigencia que se vuelca en el teclado desde vertientes muy diversas, como el canto o la danza. Mediante el uso de una metodología paralela, con la valoración de fuentes directas e indirectas atentas tanto a la música popular como académica, veremos su adecuación al piano. El resultado de este trabajo quiere resaltar esta aportación sobre el repertorio pianístico español del siglo XIX y principios del XX, no solo para entablar conexiones desatendidas y a menudo sorprendentes, sino por una razón de fuerza mayor; la impronta popular vertida en la partitura es a menudo el único testimonio vivo de una expresión autóctona ya extinta o modificada. Es necesario y urgente adquirir la perspectiva necesaria, para estudiar esta realidad con amplitud. Es hora de que el piano español despliegue la gran riqueza y variedad de tendencias que ofrece, como reflejo fiel de un folklore que en opinión de muchos es de los más ricos del mundo.

PALABRAS CLAVE: Canción, danza, España, folklore, música, piano.

Saber quién se ha sido, equivale a saber con qué se cuenta al ir a poner la proa hacia el futuro. Las cifras de ese futuro dependerán menos de esperanzas y anhelos que de las sumas y de las restas realizadas sobre los haberes del pasado.

Américo Castro¹



Las primeras manifestaciones musicales fueron del género popular. El pueblo siempre hizo música, espontánea y sin trabas académicas, una música a cielo descubierto. Por ello no es de extrañar que desde siglos atrás, el folklore haya prestado ancho campo al artista, una herencia que se materializa desde el ritmo, la melodía, la armonía, el timbre o incluso la forma. Canciones, danzas, tímbricas o esquemas formales propios del entorno popular han saltado al pentagrama y dado pie a centenares de obras pianísticas, especialmente recurrentes durante el siglo XIX y principios del XX. Desde Manuel de Falla hasta Leonard Bernstein, pasando por Felipe Pedrell, son muchos los que han reconocido esta herencia de lo popular en la música “académica”. Stravinsky veía en el arte moderno una vivificación del popular, y en términos similares se expresaba el gran flamencólogo Félix Grande. Si el arte es estilo, el folklore es idioma, decía, y el idioma no puede pervivir sin su constante estilización.

España es un país único y múltiple a un tiempo. Único por la delimitación clara de sus fronteras, precisión marcada por el mar y las montañas que la separan del resto de Europa. Pero es a un tiempo un país múltiple, heterogéneo y complejo, marcado por una

¹ En Benavides, A., *Músicas de barro y marfil. La relación entre el folklore y el piano español del siglo XIX*, ed. Argual, Málaga, 2019, p. 15.

diversidad procedente de sus gentes, de sus culturas y de su historia. Historia y geografía han trazado un paisaje de fuertes contrastes bajo una unidad compleja. Ha sido España tierra de invasores y de invadidos con las consiguientes aportaciones e intercambios siempre canalizados a través de la música. Por ello, pese a ser un país no demasiado extenso, posee una enorme variedad de música popular y toda esta gama de color autóctono ha teñido el repertorio pianístico desde el siglo XVIII hasta hoy.

Son muchas las civilizaciones que a lo largo de cientos de años ha albergado España y que sin duda han ido dejando poso y moldeado su fisonomía. A través de su historia, íberos, celtas, fenicios, griegos, cartagineses, romanos, godos, bizantinos y, por último, árabes, judíos y gitanos, han dejado en la Península Ibérica vestigios claros de su estancia y sedimentos visibles de su cultura. La llegada del arte cristiano tras la caída del romano imperio tiene un momento fecundo y de máxima actividad sobre todo a partir del siglo III. La iglesia española establece cuatro provincias: la Carthaginensis, la Baetica, la Gaellica y la Tarraconensis, cada una contaba con sus propias liturgias y cantos, aunque habría que esperar al IV Concilio de Toledo, presidido por Isidoro de Sevilla y celebrado en 633, para hablar de una liturgia propiamente nacional. Por otra parte, contamos con la influencia árabe, importantísima tras su establecimiento en la Península Ibérica, pues además de su larga permanencia de más de ocho siglos (desde 711 hasta 1609, fecha en la que Felipe III decreta su expulsión prácticamente definitiva), estimaban en alto grado al músico y practicaban música tanto en el ámbito cortesano como popular y con gran variedad de instrumentos. El descubrimiento de América supuso un intercambio de influencias mutuas que repercutirá en múltiples manifestaciones, enriquecedoras tanto para la metrópoli como para los territorios americanos. En lo que a música respecta, estas influencias se ven reflejadas en muchas de las danzas de estirpe americana, como la zarabanda o la chacona -protagonistas a finales del XVII y durante el XVIII no únicamente en España sino también en gran parte de Europa- o en las posteriores habaneras, tangos y guajiras.

Como vemos, la realidad de la música popular española canalizada a través del piano es compleja y extensa. El campo de acción es muy amplio, abarcando toda la geografía peninsular y con manifestaciones tanto cercanas al flamenco como alejadas de él. La armonía, la melodía, el ritmo o el timbre de manifestaciones populares de toda España dejarán su huella en el piano español de los siglos XIX y XX de forma claramente distintiva:

En la música popular de Andalucía, encontraréis la gracia y la originalidad, y la melancolía del estilo árabe; en la de Galicia, notaréis recuerdos y semblanzas de los celtas, griegos y fenicios; en la de Asturias, León y parte de Castilla, observaréis la gravedad de las melodías gótico-cristianas; en la de Vizcaya, el carácter primitivo de los antiguos íberos; en la de Cataluña hallaréis antiguas reminiscencias de los juglares y trovadores provenzales, base primordial del canto popular propiamente dicho, que el pueblo conserva por tradición².

2 Palabras de J. M. Varela Silvari. En Benavides, A., *Músicas de barro y marfil. La relación entre el folklore y el piano español del siglo XIX*, ed. Arguval, Málaga, 2019, p. 44.

Lo autóctono presta fondo y forma al repertorio pianístico español. Si desde el siglo XVI al XVIII, la música española se afana por seguir directrices europeas, la llegada de Domenico Scarlatti a España cambiará de lleno el mundo de la tecla, encontrando en el napolitano uno de sus más insignes abanderados. Cuando el napolitano llega a España en 1729, la música que domina en toda Europa tiene un lenguaje bastante similar. Francia, Italia y posteriormente Alemania dominan el panorama musical y los compositores europeos siguen en mayor o menor grado las pautas marcadas por estos países. En lo que a España respecta, la nueva dinastía borbónica, entronizada con Felipe V a comienzos de la centuria, abre la vía de penetración de la música italiana. Son 28 los años de vinculación directa de Domenico Scarlatti con España desde su llegada y hasta su muerte en Madrid en 1757, con una contribución decisiva en lo relacionado con el mundo de la tecla en particular y con la música española en general. No obstante, al igual que compositores y repertorio asimilan el arte scarlattiano, también el alma y nombre de Domenico acaban hispanizándose en un proceso muy similar al acontecido con el Greco tras su paso por Toledo.

Scarlatti llega a España en 1729 de la mano de M^a Bárbara, hija del rey portugués Joao V y prometida del futuro Fernando VI. La corte se establece hasta 1733 en Sevilla y posteriormente en Madrid. El mismo recorrido haría el célebre maestro napolitano. Domenico Scarlatti tenía la obligación de tocar todas las noches el clave para la real pareja y componer para ella. De ahí que muchas de sus sonatas para tecla fueran escritas para M^a Bárbara. Por ello, en las “Tablas de las tocatas” con incipits de las sonatas scarlattianas aparece a menudo la inscripción *Rna*. Domenico Scarlatti absorbe el espíritu de su segunda patria, la más definitiva en su arte. Por sus páginas se deslizan giros de canciones populares, cantos de arrieros y guiños a la guitarra, fácilmente reconocibles en los pentagramas scarlattianos. La música popular española traspasa de lleno su obra melódica, armónica y rítmicamente, y sus más de 500 sonatas para tecla constituyen su mejor testimonio. Interferencias populares se manifiestan además mediante cadencias andaluzas, tresillos, apoyaturas, modulaciones abruptas o recreaciones de la guitarra, recursos todos ellos presentes en la música autóctona y que fraguarán en los pentagramas de multitud de artistas desde Scarlatti hasta hoy. En la escritura scarlattiana, concretamente musicólogos como Linton Powell o Gilbert Chase han visto rastros de *bulería* (Sonatas K. 405 y 492), *jota* (Sonata K. 204), *fandango* (K. 243), *seguidilla* (K. 454 y 491), *petenera* (K. 105) o incluso el estilo improvisado de la *saeta* en las sonatas K. 414, 443, 470, 490 y 499. Otros estudiosos han visto reminiscencias en las sonatas K. 322 y K. 128 de la *tonadilla*, tan en boga en los últimos años de la vida de Scarlatti, y en opinión de Kenneth Gilbert, las últimas sonatas son las más afines a la música andaluza.



¿Cuáles son los medios extraídos directamente del acervo popular para recrear una nueva obra académica? ¿Cómo se adoptan estos elementos en el pentagrama? Como diría Felipe Pedrell, el pueblo recibe, transforma y da lo que él ha transformado, y dichoso el artista que convierte en obra de arte lo que del pueblo recibe. El delicado compromiso y difícil equilibrio entre el dato popular y la inspiración creadora tiene múltiples mecanismos. Pese al sello personalísimo de algunos de nuestros compositores, no hay duda de la evidencia de ciertos recursos que delatan cierta cercanía y familiaridad y nos sitúan en la órbita de lo popular. La obra se hilvana conforme a unos principios compositivos estandarizados y se aderezan con elementos extraídos del acervo folklórico que le otorgan un sello español más o menos reconocible. Se burlan ambas barreras, la de la música reglada y la del pueblo, y se yergue una página equilibrada y poliédrica en donde conviven en perfecta armonía la expresión individual y personal de cada compositor y el caudal de la tierra.

Entre las fórmulas más reconocibles del trasvase popular a la partitura académica destacan el canto y la danza. Ambos nos brindan huellas palpables de raíz autóctona.

El **canto** popular existe desde que los pueblos empiezan a cantar y el germen de muchas de las futuras formas musicales proviene precisamente de la canción danzada. En opinión de Higinio Anglés, España ha conservado cantos profanos de la era visigótica (siglos VII-XI) que son de los más antiguos de Europa. Son cantos monódicos, diatónicos, de ritmo libre y modalidad similar a la del canto gregoriano. La canción será acompañante fiel de trovadores y juglares, y desde 1799 a 1833 daría paso en España a una primera etapa de

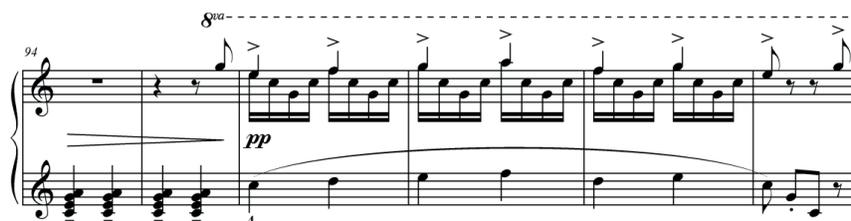
desarrollo de la canción dividida en dos tendencias: una europeísta, muy influenciada por el canto italiano, y otra popular, centrada mayormente en la tradición de la escuela bolera española.



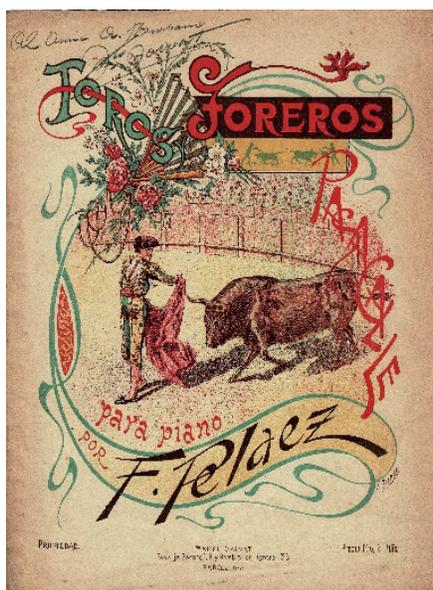
Adaptaciones de canciones populares encontramos en: *Variaciones sobre la canción española "Madre, la mi madre" de J. Gomis*, de Santiago de Masarnau o en la *Polonesa y Variaciones para fortepiano al tema de la canción "Arrimada a una fuente"*, de Jacinto Codina (¿?-1818). Cándido Candi (1844-1911) se inspira en una canción popular catalana "La filla del martxant" para componer su *Fantasia para piano*. Rogelio del Villar (1875-1937) sigue motivos leoneses para sus *Seis canciones leonesas para piano* y procedentes de diferentes provincias españolas son las melodías que inspiran a José Inzenga (1828-1891) para sus *Cantos populares de España. Miscelánea para piano*. Una canción popular valenciana, "Una tarde que me hallaba en mi jardín", está presente en *Quejas o la maja y el ruiseñor*, de Enrique Granados (1867-1916). El mismo Granados se decanta por la *Parranda a tres* de la recopilación de José Inzenga para su *Danza española n° 1 (Danzas españolas)* y nutrirá sus *Goyescas* de otras muchas melodías de cantos nacionales.

De norte a sur, de este a oeste, puede afirmarse que todas las regiones españolas han suministrado en mayor o menor medida cantos y melodías populares al repertorio pianístico. Son muchas y variadas las melodías procedentes del canto popular que han cristalizado en obras de repertorio para piano. En cuanto a su naturaleza y temática es posible una clasificación en canciones de cuna, infantiles, de trabajo, canciones de filiación taurina, canciones de ronda y canciones de baile.

Entre las canciones de cuna cabría destacar: *El despertar del niño* de Dámaso Zabalza o *En la cuna*, de Juan María Guelbenzu. La *Rapsodia vascongada* de José María Usandizaga concluye con la canción infantil cantada incluso a día de hoy “Cuando Fernando VII”:



La misma melodía la recoge Lázaro Núñez-Robres como “Canto vascongado” en *La música del pueblo. Colección de cantos españoles recogidos, ordenados y arreglados para piano* (Madrid, ca. 1883). Y la misma tonada la volvemos a encontrar en el ámbito catalán bajo el nombre “Lo de siempre”, y presente en *potpourris* y recopilaciones varias sobre motivos populares catalanes, incluso bien entrado el siglo XX, como nos muestra una grabación conservada en la Biblioteca Nacional de Jaime Simó Planas y la Orquesta Planas (Compañía Odeón, Barcelona, 1940).

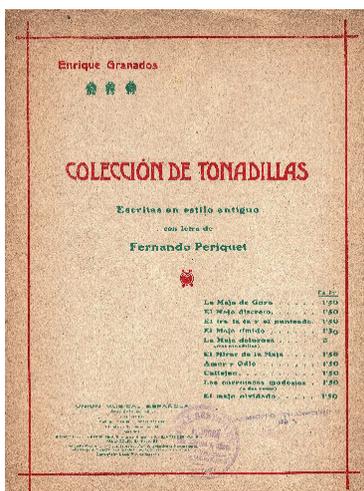


Las canciones de trabajo, destinadas a acompañar y acompasar fundamentalmente las tareas del campo o la venta ambulante en el siglo XIX, son por lo general melodías desnudas y sencillas, cantos monótonos que hacen más llevadero el trabajo o bien sirven

de aliciente para potenciar las ventas. *Canto de los remeros del Volga*, compuesta en 1922, es una transcripción al piano de Manuel de Falla de una canción popular rusa. Luis Leandro Mariani inicia *El Florero (Alma andaluza)* con una copla a solo llena de melismas y arabescos que tratan de recrear en el piano el pregón del florista vendiendo sus flores, curiosamente en un recurso casi idéntico al que encontramos en el inicio de la canción “El macetero”, de Antonio Molina.

La Giralda, de Eduardo López Juarranz o *Toros y toreros* de F. Peláez (pseudónimo de Felipe Pedrell) nos dejan deliciosas piezas al piano como el pasodoble o el pasacalle, ambas de inspiración taurina y originalmente para banda. En la misma línea se halla *Puenteareas. Pasodoble-rapsodia sobre motivos gallegos* de Reveriano Soutullo (1880-1932).

Según García Matos, es la canción de ronda la principal inspiración del folklore español. Estas canciones tienen lugar en vísperas de fiesta, en ronda de enamorados y bajo temática amorosa. Aquí podemos insertar gran número de canciones del género tonadillesco. La tonadilla era en un principio una canción cantada a solo o con acompañamiento de guitarra. Posteriormente se le añadiría un diálogo, se ampliaría el número de intérpretes e instrumentos y se alzaría como forma independiente, dando paso a la *tonadilla escénica*. La tonadilla, que viene en parte alimentada por la necesidad de identidad autóctona tras la invasión francesa, es una de las fórmulas más representativas del teatro nacional. Con el tiempo, algunos de sus aires más típicos, como la *seguidilla bolera* o la *tirana* que acapararían enorme interés hacia finales del XVIII, se desligan de la tonadilla original para irrumpir en los escenarios como cantos bailados independientes y generalmente acompañados al piano o a la guitarra.



Una de las canciones bailadas más genuinas del género tonadillesco fue la *tirana*. “La Tirana” fue el apodo dado a una actriz del XVIII, María del Rosario Fernández, y de

la que se conserva un retrato pintado por Goya en la Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid. Las tiranas se incluían generalmente en las tonadillas y a menudo en el número final, reemplazando a la seguidilla. Estaban generalmente acompañadas de la guitarra. El baile cayó en desuso, pero sus canciones, en compás de 6/8, tempo vivo y ritmo sincopado, siguieron vigentes aún en tierras extranjeras. La *tirana* se propagó entre los aficionados de todo tipo; desde Viena y demás cortes europeas hasta San Petersburgo. El mismo Beethoven en sus canciones dedicadas a varios países, datadas entre 1815 y 1818, compuso una *Tirana*. La tonadilla no solo inspiró a Enrique Granados sus obras pianísticas sino también su *Colección de tonadillas* para canto y piano. Y muchos otros ejemplos se rastrean ya desde el siglo XVIII en adelante: *Cuatro tiranas nuevas a solo con bajo para guitarra, forte piano o salterio*, de Gil Leocadio Zarzaparrilla, publicitada en el Diario de Madrid en 1786; *Boleras, Tirana, Manchegas. 3 Airs caractéristiques des danses nationales espagnoles pour piano* (ca. 1840) de Santiago de Masarnau; *El barberillo del Lavapiés. Fantasía muy fácil para piano*, de Manuel Fernández Grajal; *Rondó brillante a la tirana para piano forte sobre los temas del Trípoli y la Cachucha* (ca. 1825) de Pedro Albéniz o *El Pelele (Goyescas)* de Enrique Granados.

Las canciones de baile constituyen sin duda el corpus más numeroso. Ya desde el siglo XVIII, España sería muy conocida en el resto de Europa por sus canciones y bailes, y por ello no es de extrañar que muchos se inserten en la partitura para piano. Son muchas las incursiones de bailes característicos españoles en antologías o colecciones populares al piano.

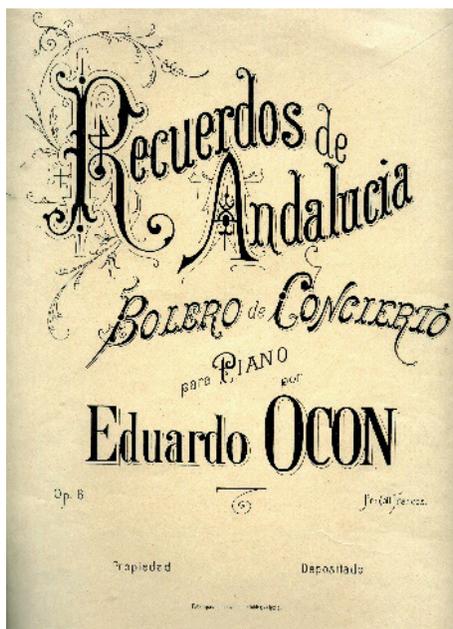


Tres estadios generales pueden establecerse en el desarrollo histórico de la danza: la danza del pueblo, posteriormente su adaptación llevada a círculos aristocráticos y escenarios, y por último su recreación estilizada en la partitura en forma de adaptaciones varias, en sinfonías, óperas y en obras instrumentales, especialmente pianísticas. No cabe

duda de que el insertar danzas suponía para compositores y editores un enorme atractivo que revertía en un incremento significativo en las ventas. Así lo expresa Beethoven en una carta a su editor londinense George Thomson, en donde menciona su voluntad de componer seis sonatas introduciendo aires escoceses para captar la atención de este público y reavivar las ventas.

Determinantes en el proceso de gestación de la obra y en su posterior interpretación, la danza está presente en multitud de composiciones instrumentales y su buen conocimiento es necesario de cara a una válida interpretación, como ya apuntaría la clavecinista Wanda Landowska. Junto a la forma, carácter y tempo, son básicamente tres las particularidades dancísticas que se perpetúan en el piano: el aspecto rítmico o el metro, la estructura melódica y su engranaje armónico. Cada uno de ellos tendrá mayor o menor incidencia según la danza en cuestión. El *zortzico* destaca sobre todo por su compás peculiar de 5/8, los *fandangos* y sus derivados como *malagueñas*, *granáinas* o *murcianas* se distinguen armónicamente por la inclusión del sistema modal a menudo alternado con el tonal. El *zapateado*, con su casi omnipresente 6/8, es ante todo ritmo constante y percutido bajo un tempo vivo. *Sardanas* y *habaneras* quedan delimitadas tanto por su perfil melódico como por su alternancia rítmica. También el esquema formal nos delimita muchas de las danzas como el *fandango* y derivados que suelen adoptar por regla general el esquema ABA correspondiente a ritornello instrumental-copla-ritornello instrumental.

El bolero, el fandango, la habanera, la jota, la seguidilla, el zapateado o el zortzico son las danzas que más ejemplos han dejado en la partitura pianística.



Es el **bolero** una de las danzas españolas más populares y de más reciente creación. Antecesora de las sevillanas modernas y descendiente de la seguidilla, el bolero es, en opinión de Rafael Mitjana o Domingo Manfredi Cano, un invento del bailarín gaditano Sebastián Cerezo. Para Estébanez Calderón fue el bolero obra de Antón de Sevilla. Según Eduardo Ocón, en sus *Cantos Españoles*, su origen no es anterior a 1750, y Pedrell o Barbieri lo sitúan en fecha posterior, en torno a 1780. La danza como tal se conforma con un compás ternario, tempo moderado y ordinariamente cantado y acompañado de guitarras, clarinetes, violines y flautas o incluso por una pequeña agrupación. El bolero es descendiente directo de la seguidilla. Comparte mucho del carácter, así como su compás ternario y su patrón rítmico, pero a diferencia de ella, el bolero es más pausado en el tempo y suele empezar en tono menor, después modular a mayor para concluir nuevamente en menor, como vemos en *Recuerdos de Andalucía. Bolero de concierto* de Eduardo Ocón. El ritmo básico del bolero y de la seguidilla lo marca la mano izquierda y es el que sigue:



Ejemplos de boleros al piano vemos en: *Capricho andaluz*, de Cipriano Martínez Rücker; *Capricho andaluz*, de Genaro Vallejos; *Bolero*, de Manuel Guervós; *Bolero (Brisas de Andalucía)*, de Rafael Cebrenros; *Serenata española*, de Joaquín Malats; *Puerta de tierra. Bolero y Jerez (Iberia)* de Isaac Albéniz o las danzas VII y XII (*Danzas españolas*) de Enrique Granados.



El **fandango** tiene un origen incierto. Hilarión Eslava lo sitúa en el canto llano eclesiástico, Joan Corominas lleva su etimología al fado portugués y Julián Ribera se decanta por su origen árabe. Gana más peso la procedencia hispanoamericana y de hecho el *Diccionario de Autoridades* (1732) lo describe como “baile introducido por los que han estado en los Reinos de Indias, que se hace al són de un tañido mui alegre y festivo”. Lo cierto es que ya el término lo encontramos en el siglo XV. Concretamente en el Jerez de 1464 se llamaban fandangueros a los esclavos amantes de bailes y escándalos nocturnos. A finales del XVIII, el fandango ya estaba codificado en sólidas reglas y con la triple referencia, como sucediera con la jota, al canto, al baile y al sustento instrumental. Contaba con un esquema muy concreto y que básicamente se ha mantenido hasta hoy: copla cantada en modo mayor y *ritornello* instrumental con la cadencia andaluza como protagonista y con secuencias armónicas constantes sobre dominante y tónica, fórmulas habituales en otras danzas del XVIII, como eran la *folía*, el *canario* o la *zarabanda*, y que propiciaban la incorporación de variaciones e improvisaciones que nutrirían el patrón base. En Hispanoamérica, el fandango ha germinado en un extenso número de variantes: el *fandango de lengua* de Colombia; el *fandango potosino* de Bolivia; el *fandanguillo* de Puerto Rico y el *fandanguillo criollo* de los Andes. El *joropo* venezolano o el *karuru* (o *kaluyo*) boliviano son variedades surgidas del baile español, así como la *zamacueca* o el *jarabe* mexicano. En España el fandango se ha diversificado en multitud de variantes y desde principios del siglo XX, el fandango se aflamencas y consolida como uno de los palos flamencos más importantes.

Ejemplos en el piano español encontramos en: *Fandango*, de Antonio Soler; *Fandango con variaciones*, de José Martí; *6 Variaciones al Minuet afandangado*, de Félix Máximo López; *El Fandango (Colecciones de aires populares)*, de Manuel Fernández Grajal o *El fandango de candil (Goyescas)*, de Enrique Granados.





La **jota** no solo encandiló a Glinka a mediados del XIX, sino a varias generaciones de artistas tanto españoles como extranjeros. Ya en el siglo XIX aparece la jota en muchas zarzuelas como símbolo del carácter heroico de los españoles, pues fue sin duda un emblema durante la Guerra de la Independencia. Fue la jota uno de los bailes más representativos y extendidos por toda la geografía española durante el siglo XIX y hoy asimilada en infinidad de variantes. José Inzenga y Rafael Mitjana la derivan de una danza griega. La tradición atribuye su invención al árabe Aben Jot, que llega como refugiado a Aragón en el siglo XII tras ser expulsado de Valencia por su “canto licencioso”, en palabras de Luisa Lacál. Eduardo Martínez Torner y Julián Ribera afirman que proviene del árabe *xhata* (baile), una palabra común del dialecto hablado en la península por los musulmanes españoles. Aunque ya hay huella de lo posteriormente se denominaría jota en las *Cantigas del rey Alfonso X el Sabio*, el término, según Manuel García Matos, no aparecerá de forma explícita hasta el XVII, concretamente en un manuscrito abulense que lleva por título *Cifras para arpa*. Caracterizada por el tempo vivo, compás ternario, alternancias de tónica y dominante y de copla y danza, hay múltiples variedades de jotas populares por toda España e Hispanoamérica, destacando la jota aragonesa y navarra, como la que nos deja al piano Joaquín Larregla en su ¡Viva Navarra! Gran jota de concierto.

Otros ejemplos de jotas al piano encontramos en: *Zaragoza*, de Vicente Zurrón; *Aragón y Castilla. Nueva jota*, de Pedro Tintorer; *Pamplona. Gran jota*, de Dámaso Zabalza; ¡Viva Navarra! Gran jota de concierto, de Joaquín Larregla; *Jota aragonesa. Capricho español*, de Vicente Costa y Nogueras; *Jota*, de José María Usandizaga; *Aragón (Suite*

Espagnole n° 1), Zaragoza y Navarra, de Isaac Albéniz; *Rapsodia aragonesa*, *Jota de la miel de la Alcarria* y *Rondalla aragonesa*. *Danza española n° VI* de Enrique Granados.



Es la **seguidilla** o “baile de seguida” el baile más antiguo de España, según Manuel García Matos y otros investigadores. Tomás Navarro Tomás ve los orígenes de la seguidilla poética en las antiguas jarchas hispano-hebreas de los siglos XI y XII y en las cantigas gallegas del XIII. La seguidilla musical es, en opinión de Eduardo Martínez Torner, posterior a la literaria y su origen más inmediato lo halla en los cancioneros de los siglos XV, XVI y XVII, como en el *Cancionero de Palacio*. Felipe Pedrell atribuye su origen a Castilla La Mancha, aludiendo a una cita del baile en el *Quijote*. Cervantes las mencionará además en *El celoso extremeño*, *Rinconete y Cortadillo* o en *La gitanilla*. La designación proviene según el *Diccionario de Autoridades* “por el tañido a que se cantan, que es consecutivo o corriente”. Lo que mejor define las seguidillas es su carácter alegre y festivo. La seguidilla pianística ha tomado de la popular muchos de los elementos más característicos como es su estructura alternada de copla y estribillo, canalizado en el teclado mediante el contraste de texturas, su carácter alegre, el tempo vivo, el modo mayor y el compás ternario. La seguidilla daría paso posteriormente al bolero y a las sevillanas.

Ejemplos de seguidillas pianísticas vemos en: *Seguidillas manchegas del Teatro del Príncipe*, de José Nonó; *En la Feria (Alma andaluza)*, de Luis Leandro Mariani; *Del Toboso*. *Seguidilla de estilo antiguo*, de José Melchor Gomis o *Castilla (Seguidillas)* de la *Suite Espagnole n° 1*, de Isaac Albéniz.

El **zapateado** popularizado fuera de España gracias, sobre todo, a Sarasate, parece originario de tierras gaditanas, de ahí que a menudo se le denomine *zapateado de Cádiz*.

Del Cádiz de 1802 datan las primeras noticias del zapateado, tal y como atestigua la prensa gaditana. Relacionado con el antiguo *canario* y muy en boga a mediados de siglo XIX, se le asociaba básicamente al sonido percutido producido por los pies e inicialmente acompañado de canto. Durante el XIX, el zapateado se asociaba por lo general a temática alegre y festiva tal y como demuestran los dos zapateados de *Cantos españoles*, de Eduardo Ocón. Posteriormente, el zapateado se aflamencó y evolucionó hacia un baile más sobrio, con predominio del juego de pies y con hombres como protagonistas. El zapateado pianístico se caracteriza por su tempo vivo, carácter alegre y por un ritmo ternario constante a base de ataques percutidos y precisos que subrayan los pasos de baile en sus posiciones básicas (punta, talón, planta y golpe). Aunque contamos con zapateados antiguos en 3/8 y 3/4 de principios del XIX, como vemos en el *Zapateado* de Santiago de Masarnau, pronto se estandarizará en compás de 6/8. Es un aire tonal, con recurrencia del modo mayor y figuraciones compuestas mayormente de corcheas o negras. Es recurrente en la mano izquierda introducir un silencio de corchea en el primer y cuarto tiempos del compás provocando así sus característicos ritmos a contratiempo y que vendrían a equivaler a las alternancias de punta y tacón de la versión bailada.

Ejemplos de zapateados al piano encontramos en: *Zapateado*, de Santiago de Masarnau; *Zapateado (Andalucía)* y *Alma gitana*, de Joaquín Larregla; *Zapateado (Alma andaluza)*, de Luis Leandro Mariani; *Zapateado (Cantos de mi tierra)*, de Cipriano Martínez Rücker o *Zapateado*, de Enrique Granados (*Seis piezas sobre cantos populares españoles*).



El **zortzico** (zorzico), original del País Vasco, se caracteriza actualmente por ser danza instrumental y por su compás de 5/8, su tempo moderado, su carácter tonal (mayor o menor) y por la inexistencia de giros modales. Es una danza muy lineal y sin pasajes

contrastantes o cantos centrales. El zortzico lo bailan generalmente hombres y se suele acompañar de dos instrumentos muy arraigados en el folklore vasco y tocados por una misma persona: el txistu, instrumento de viento similar a la flauta de pico, y el tamboril, un tambor pequeño que se cuelga del hombro izquierdo. Aunque originalmente encontramos partituras en 6/8, finalmente el zortzico cristalizó en compás de 5/8, con ritmos puntillados y constantes de corcheas y semicorcheas y con la particularidad de que casi siempre el segundo y el cuarto tiempo lo constituyen corcheas con puntillo.

Son muchos los zortzicos pianísticos conformando obras independientes. Estos son algunos ejemplos: *Zortzico*, de Nicolás Ledesma; *Zortzico*, de Fabián de Furundarena; *Aritzari*, de Dámaso Zabalza; *¡Navarra!*, de Genaro Vallejos; *Ocho zortzicos*, de Manuel Mendizábal; *Zortzico*, de José Tragó; ¡¡Adiós montañas mías!!, de Joaquín Larregla y *Zortzico (España. Six Album Leaves)*, de Isaac Albéniz.

Como conclusión podemos observar cómo arte y folklore se juntan en el ser humano, en espacios y tiempos, como formas hermanas. La música popular presta ancho campo al artista. Tal y como decía Stravinsky, el auténtico arte moderno no hace más que vivificar y dar nueva luz al testimonio del pueblo. Si las primeras manifestaciones musicales del ser humano fueron del género popular, la evolución posterior hizo posible una música más reflexiva y compleja, atenta a reglas y formalismos académicos, abriendo así una nueva vía en su historia. Desde entonces ambas, la popular y la académica, han caminado juntas, pero a menudo atentas la una a la otra.

Sin embargo, lo más importante de este trabajo es el cubrir un vacío en cuanto a los estudios dedicados a la conexión del repertorio popular y académico. No se puede ni apreciar ni interpretar de forma adecuada una partitura de raíz popular si no se conoce su fuente original. No se puede valorar una jota de Albéniz si no se reconoce la popular danza, con sus matices y elementos constituyentes. Los compositores del XIX supieron reconocer y valorar el acervo popular y conectarlo con sus nuevas composiciones. Si Mariani, Martínez Rucker, Ocón, Albéniz o Granados crearon obras de raigambre española era porque conocían su folklore y estaban plenamente familiarizados con él. Pero lo que es más importante y decisivo para la música popular es el hecho de que la impronta al piano dejada por nuestros compositores, transcrita más o menos fielmente, es con frecuencia el único testimonio vivo de una expresión autóctona ya extinta o modificada. Si sabemos cómo suena una antigua seguidilla o un bolero es porque compositores como Isaac Albéniz o Eduardo Ocón se afanaron por volcar estos géneros en la partitura pianística. Y gracias a ellos, se conservan al día de hoy.

La música autóctona evoluciona y se transforma conforme lo hace la propia humanidad. Y creo que es sano que así sea. Se transforma en manos propias y ajenas. El fandango actual no tiene mucho en común con el primitivo del XVIII y el polo de Manuel García mutó considerablemente en manos de Albéniz. Poco queda del antiguo bolero

del XIX en el celeberrimo *Bolero* de Ravel y aún menos en los cantados por Armando Manzanero, Los Panchos o Luis Miguel. Lo más importante es que a pesar de todo, ciertos elementos han permanecido en esencia. Como decía Joaquín Rodrigo, es importante mantenerse fiel a la tradición, pero inyectándole nuevas palpitations. Solo así será posible que obras como *La Fiesta* o *Spain* de Chick Corea, pese a ser nuevas y firmadas por un compositor extranjero, nos suenen españolas. Y es que el gran compositor norteamericano desde su propia fantasía no se olvidó de recrear la cadencia andaluza, el ritmo sincopado y demás ornamentos y modulaciones, elementos todos ellos tan inherentes a la música popular española como lo es el arroz a la paella.

O ENSINO DE MÚSICA NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DE TUPANDI E TEUTÔNIA: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Data de submissão: 08/11/2024

Data de aceite: 02/12/2024

Cristina Rolim Wolfenbüttel

Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGED)
Universidade Estadual do Rio Grande do
Sul (Uergs)
Osório – Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-7204-7292>

RESUMO: O estudo investigou a aplicação da legislação educacional referente ao ensino de música em Tupandi e Teutônia, no Rio Grande do Sul, analisando a implementação da Resolução CNE/CEB 2/2016, que estabelece diretrizes para o ensino de música na educação básica. A metodologia qualitativa, por meio da análise de documentos oficiais e Projetos Político-Pedagógicos, revelou que ambos os municípios integram a música nos currículos escolares, mas com abordagens distintas. Teutônia demonstra uma abordagem mais consistente e integrada, com música como disciplina específica desde a Educação Infantil e uma série de atividades musicais comunitárias, refletindo um compromisso com a educação musical. Já Tupandi apresenta uma implementação menos uniforme, com variação na profundidade do ensino de música entre

as escolas, mas ainda assim seguindo as diretrizes nacionais. A pesquisa destacou a necessidade de considerar o contexto local na formulação de políticas educacionais e a importância da contratação de professores especializados para fortalecer o ensino de música nas escolas. Conclui-se que ambos os municípios avançaram significativamente, mas com diferentes graus de efetividade e impacto cultural na comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica, Projetos Político-Pedagógicos, Políticas educacionais, Lei 11.769/2008, Resolução CNE/CEB 2/2016.

MUSIC EDUCATION IN THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEMS OF TUPANDI AND TEUTÔNIA: A STUDY ON THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL LEGISLATION

ABSTRACT: The study investigated the application of educational legislation regarding music education in Tupandi and Teutônia, in Rio Grande do Sul, analyzing the implementation of Resolution CNE/CEB 2/2016, which establishes guidelines for music teaching in basic education. The qualitative methodology, through the analysis of official documents and Political-

Pedagogical Projects, revealed that both municipalities integrate music into school curricula, but with distinct approaches. Teutônia demonstrates a more consistent and integrated approach, with music as a specific subject from Early Childhood Education and a series of community musical activities, reflecting a commitment to music education. Tupandi, on the other hand, presents a less uniform implementation, with variation in the depth of music teaching among schools, but still following national guidelines. The research highlighted the need to consider the local context in the formulation of educational policies and the importance of hiring specialized teachers to strengthen music education in schools. It is concluded that both municipalities have made significant progress, but with different degrees of effectiveness and cultural impact on the community.

KEYWORDS: Basic education, Political-Pedagogical Projects, Educational policies, Law No.11.769/2008, CNE/CEB Resolution No. 2/2016.

INTRODUÇÃO

O ensino de música nas escolas brasileiras tem percorrido um caminho marcado por avanços e retrocessos ao longo das últimas décadas. Esse percurso é reflexo das diversas mudanças na legislação educacional, que ora incluíam, ora excluíam a música como componente curricular obrigatório. Um breve histórico dessa trajetória nos remete à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que introduziu a Educação Artística no currículo escolar, englobando as diferentes linguagens artísticas, incluindo a música. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 (LDB 9394/1996) reafirmou a importância do ensino da arte, mas não especificou as linguagens artísticas a serem abordadas (Brasil, 1996).

Um marco significativo nesse processo foi a promulgação da Lei nº 11.769, de 2008, que tornou obrigatório o ensino de música (Brasil, 2008). Mais recentemente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2, de 2016 (Resolução CNE/CEB 2/2016) estabeleceu diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica, fornecendo orientações mais específicas para sua implementação nas escolas (Brasil, 2016).

Neste contexto de constantes mudanças e adaptações, o presente estudo se propôs a investigar como o ensino de música está sendo implementado nas redes municipais de ensino de Tupandi e Teutônia, dois municípios localizados no Vale do Caí, no Rio Grande do Sul. Esta pesquisa se insere em um projeto mais amplo, em andamento, que busca compreender a situação do ensino de música em todo o estado do Rio Grande do Sul, analisando as normativas exaradas pelos conselhos municipais de educação e como a legislação nacional sobre o ensino de música na Educação Básica se apresenta nesses documentos (Wolffenbüttel, 2017).

A escolha de Tupandi e Teutônia para a pesquisa se justifica pela relevância desses municípios no cenário educacional e cultural da região. Ambas as cidades têm demonstrado

iniciativas interessantes no campo da educação musical, o que as torna casos pertinentes para análise da implementação da legislação vigente, em especial a Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016).

O objetivo geral deste estudo foi investigar como o ensino de música está sendo implementado nas redes municipais de ensino de Tupandi e Teutônia, à luz da legislação vigente, com especial atenção à Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016). Para alcançar esse objetivo, foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa: Como o ensino de música está registrado nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de Tupandi e Teutônia? Houve realização de concursos públicos para professores de música nestes municípios? Quando ocorreram e quantos professores ingressaram? De que forma a Resolução CNE/CEB 2/2016 está sendo aplicada nas redes municipais de ensino de Tupandi e Teutônia?

Ao buscar respostas para essas questões, este estudo pretendeu contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos desafios e oportunidades na implementação do ensino de música nas escolas, bem como fornecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas educacionais nessa área.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa, que se mostrou mais adequada para compreender em profundidade o fenômeno estudado, permitindo a análise interpretativa dos dados coletados (Denzin; Lincoln, 2018). A escolha desta abordagem justificou-se pela natureza do objeto de estudo, que envolveu a análise de documentos e a interpretação de práticas educacionais, aspectos que demandam uma compreensão contextualizada e não quantificável (Bogdan; Biklen, 2007).

O método utilizado foi a pesquisa documental, que, segundo Cellard (2008), permite a reconstrução de parte da história por meio da análise de documentos preservados. Este método foi escolhido por sua capacidade de fornecer informações sobre a implementação do ensino de música nas redes municipais de ensino de Tupandi e Teutônia, através da análise de documentos oficiais e Projetos Político-Pedagógicos (PPPs).

A coleta de dados foi realizada em duas etapas principais. Primeiramente, foram solicitados às Secretarias Municipais de Educação de Tupandi e Teutônia os PPPs das escolas municipais. Em seguida, buscou-se acesso a documentos oficiais relacionados ao ensino de música nestes municípios, incluindo editais de concursos públicos para professores de música e normativas locais sobre a implementação da Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016). Todos os documentos foram obtidos por meio de solicitação formal às secretarias ou através de busca nos sites oficiais dos municípios.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Esta técnica foi escolhida por sua capacidade de

permitir uma compreensão aprofundada do conteúdo manifesto e latente nos documentos analisados. O processo de análise seguiu as três fases propostas pela autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase de pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante de todos os documentos coletados, buscando uma familiarização inicial com o material. Em seguida, procedeu-se à escolha dos documentos que compuseram o corpus da pesquisa, seguindo os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2011).

Durante a fase de exploração do material, os documentos foram codificados e categorizados. As categorias de análise foram definidas a priori, com base nas questões de pesquisa e no referencial teórico, mas também emergiram a posteriori, a partir da leitura e análise dos documentos. As principais categorias incluíram: presença do ensino de música nos PPPs, realização de concursos públicos para professores de música e aplicação da Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016).

Na fase final de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, buscou-se estabelecer relações entre os dados obtidos, o referencial teórico e o contexto mais amplo da educação musical no Brasil. Esta etapa permitiu a elaboração de inferências e interpretações que contribuíram para responder às questões de pesquisa e alcançar o objetivo geral do estudo.

Ao longo de todo o processo de pesquisa, foram observados os princípios éticos pertinentes à pesquisa em educação, garantindo o anonimato das instituições e indivíduos mencionados nos documentos, quando necessário, e respeitando os direitos autorais e de propriedade intelectual dos materiais analisados (Flick, 2009).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico desta pesquisa foi estruturado em três eixos principais: políticas educacionais, legislação educacional com foco na Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016), e pressupostos epistemológicos da educação musical. Essa tríade forneceu o suporte necessário para a análise e compreensão da implementação do ensino de música nas redes municipais de Tupandi e Teutônia.

Políticas Educacionais

As políticas educacionais são compreendidas como um conjunto de ações e diretrizes que orientam a educação formal, estabelecidas pelo poder público. Segundo Mainardes (2006), essas políticas não são simplesmente implementadas, mas interpretadas e recriadas no contexto da prática. O autor propõe a abordagem do ciclo de políticas, que considera três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

No âmbito da educação musical, Penna (2004) argumenta que as políticas educacionais têm um papel fundamental na definição do espaço da música na escola. A

autora destaca que a presença ou ausência da música no currículo escolar é frequentemente resultado de decisões políticas, que podem ser influenciadas por diversos fatores, incluindo pressões de grupos de interesse e tendências pedagógicas.

Ball (1994) acrescenta que as políticas educacionais não são apenas textos, mas também discursos, e que sua implementação envolve processos de interpretação e tradução por parte dos atores educacionais. Essa perspectiva é particularmente relevante para compreender como as políticas de educação musical são interpretadas e implementadas nos contextos específicos de Tupandi e Teutônia.

Legislação Educacional - Resolução CNE/CEB 2/2016

A legislação educacional brasileira tem passado por diversas transformações no que diz respeito ao ensino de música. A LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996) estabeleceu o ensino da arte como componente curricular obrigatório, mas não especificou as linguagens artísticas a serem contempladas. A Lei 11.769/2008 (Brasil, 2008) alterou a LDB 9.394/1996, tornando a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte.

A Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016) representa um marco importante nesse processo, pois define diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica. Segundo Queiroz (2017), essa resolução fornece orientações mais específicas e detalhadas sobre como o ensino de música deve ser implementado nas escolas, abordando aspectos como a formação de professores, a inclusão da música nos projetos político-pedagógicos das escolas e a necessidade de espaços adequados para as práticas musicais.

Figueiredo (2017) destaca que a Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016) reafirma a importância da música como conhecimento em si, superando a visão utilitarista que muitas vezes permeia o ensino de arte nas escolas. O autor argumenta que essa legislação oferece um respaldo importante para a consolidação da educação musical no contexto escolar brasileiro.

Pressupostos Epistemológicos da Educação Musical

Os pressupostos epistemológicos da educação musical fundamentam-se na compreensão da música como forma de conhecimento e expressão humana. Kraemer (2000) propõe que o conhecimento pedagógico-musical se constitui na intersecção de diversas áreas do conhecimento, incluindo a musicologia, a pedagogia, a sociologia e a psicologia.

Swanwick (2003) defende uma abordagem da educação musical baseada no que ele chama de “C(L)A(S)P” - Composição, Literatura, Apreciação, Técnica e Performance. Segundo o autor, essas cinco atividades devem estar presentes de forma equilibrada no ensino de música, proporcionando uma experiência musical abrangente e significativa.

Por sua vez, Souza (2004) argumenta que a educação musical deve considerar os contextos socioculturais dos alunos, reconhecendo e valorizando suas experiências musicais extraescolares. A autora propõe uma pedagogia musical crítica, que questione as hierarquias e valores estabelecidos no campo da música.

Green (2008) contribui com o conceito de “práticas musicais informais” na educação musical formal, sugerindo que as formas de aprendizagem musical que ocorrem fora da escola podem enriquecer e tornar mais significativo o ensino de música no contexto escolar.

Esses pressupostos epistemológicos forneceram uma base teórica para analisar e compreender as práticas de educação musical nas escolas de Tupandi e Teutônia, permitindo uma reflexão crítica sobre como o ensino de música está sendo concebido e implementado nesses contextos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da implementação do ensino de música nos municípios de Tupandi e Teutônia revelou um panorama rico e diversificado, refletindo as complexidades inerentes à aplicação de políticas educacionais em contextos locais específicos. Os resultados obtidos através da análise documental, particularmente dos PPPs e dos editais de concursos públicos, bem como da investigação sobre a implementação da Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016), proporcionaram análises interessantes sobre como estas duas cidades do Rio Grande do Sul estão interpretando e aplicando as diretrizes nacionais para o ensino de música. A discussão a seguir apresenta uma análise desses resultados, contextualizando-os à luz do referencial teórico adotado e considerando as particularidades de cada município. Esta abordagem comparativa permite compreender as especificidades locais e identificar padrões e desafios comuns na implementação do ensino de música na educação básica.

O Ensino de Música em Tupandi

A análise da implementação do ensino de música em Tupandi revelou aspectos significativos em relação às políticas educacionais, à legislação e aos pressupostos epistemológicos da educação musical. Os resultados serão apresentados e discutidos em três subseções: análise dos PPPs, concursos públicos realizados e implementação da Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016).

A análise dos PPPs das escolas de Tupandi evidenciou a presença da música como componente curricular em todas as instituições educacionais examinadas. Este fato corrobora a perspectiva de Penna (2004), que destaca o papel fundamental das políticas educacionais na definição do espaço da música na escola.

Observou-se que duas escolas da rede de Tupandi apresentam uma abordagem mais aprofundada do ensino de música, integrando-o não apenas como disciplina

específica, mas também como ferramenta pedagógica em outras áreas do conhecimento. Esta prática alinha-se com a proposta de Kraemer (2000), que compreende o conhecimento pedagógico-musical como uma intersecção de diversas áreas do conhecimento.

Por outro lado, em outras duas escolas municipais, a abordagem da música tende a ser mais instrumental, sendo utilizada principalmente como apoio pedagógico. Esta diferença na implementação do ensino de música entre as escolas reflete o que Ball (1994) descreve como processos de interpretação e tradução das políticas educacionais pelos atores educacionais.

A análise dos editais de concursos públicos, outro foco da investigação, revelou que Tupandi realizou um certame específico para professores de música em 2018. Este fato demonstra um alinhamento com as diretrizes da Resolução CNE/CEB 2/2016, que enfatiza a importância da contratação de profissionais especializados para o ensino de música (Brasil, 2016).

A realização deste concurso pode ser interpretada como uma resposta ao que Mainardes (2006) descreve como o contexto da prática no ciclo de políticas, onde as políticas são interpretadas e implementadas. A contratação de professores licenciados em música representa um passo significativo na consolidação do ensino de música no município.

A implementação da Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016) em Tupandi apresenta avanços significativos, mas também desafios. A inclusão do ensino de música nos PPPs das escolas e a realização de concurso público para professores de música demonstram um esforço em atender às diretrizes da resolução.

No entanto, observou-se que a implementação não é uniforme em todas as escolas do município. Esta variação pode ser compreendida à luz da perspectiva de Queiroz (2017), que destaca a complexidade da implementação das diretrizes nacionais nos contextos locais.

Das duas escolas municipais parecem estar mais alinhadas com a proposta de Swanwick (2003), oferecendo uma experiência musical mais abrangente que inclui composição, apreciação e performance. Já nas outras escolas, o ensino de música parece estar mais focado na apreciação e no uso instrumental da música.

É importante notar que o município de Tupandi oferece uma variedade de atividades e cursos de música gratuitos para a comunidade, incluindo aulas de diversos instrumentos e participação em corais e orquestras municipais. Esta iniciativa está em consonância com a proposta de Souza (2004) de considerar os contextos socioculturais dos alunos e valorizar suas experiências musicais extraescolares.

A implementação do ensino de música em Tupandi, embora apresente variações entre as escolas, demonstra um esforço significativo em atender às diretrizes da Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016) e em proporcionar uma educação musical abrangente e significativa. Como argumenta Figueiredo (2017), esta legislação oferece um respaldo

importante para a consolidação da educação musical no contexto escolar brasileiro, e Tupandi parece estar caminhando nessa direção.

O Ensino de Música em Teutônia

A análise dos PPPs das escolas de Teutônia revelou uma presença significativa da música no currículo escolar. Esta constatação alinha-se com a perspectiva de Penna (2004), que enfatiza o papel crucial das políticas educacionais na definição do espaço da música na escola.

O Referencial Curricular de Teutônia/RS (Teutônia, 2020) apresenta a música como disciplina específica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de integrá-la como ferramenta de ensino em outras áreas do conhecimento. Esta abordagem diversificada reflete o que Kraemer (2000) propõe sobre o conhecimento pedagógico-musical como uma intersecção de diversas áreas do conhecimento.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a música está no componente Arte, o que demonstra uma interpretação específica da legislação, alinhando-se com o que Ball (1994) descreve como processos de interpretação e tradução das políticas educacionais pelos atores locais.

A análise dos dados revelou que Teutônia realizou concursos públicos específicos para professores de música. Segundo o Portal da Transparência de Teutônia, em 2020, o município contava com sete professores licenciados em Música e seis professores de Artes, todos concursados, com uma carga horária semanal de 25 horas. Esta prática está em conformidade com as diretrizes da Resolução CNE/CEB 2/2016, que enfatiza a importância da contratação de profissionais especializados para o ensino de música (Brasil, 2016).

A realização destes concursos pode ser interpretada à luz da abordagem do ciclo de políticas de Mainardes (2006), representando o contexto da prática, onde as políticas são efetivamente implementadas. A contratação de professores licenciados em Música demonstra um compromisso com a qualidade do ensino musical no município.

A implementação da Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016) em Teutônia apresenta um quadro positivo e abrangente. A inclusão do ensino de música nos PPPs das escolas, a realização de concursos públicos para professores de música e a oferta de atividades musicais extracurriculares demonstram um esforço significativo em atender às diretrizes da resolução.

Teutônia se destaca por sua abordagem integral do ensino de música, que vai além da sala de aula. O município, conhecido como a Capital Nacional do Canto Coral, oferece uma variedade de atividades musicais comunitárias, incluindo mais de 40 sociedades organizadas de canto coral, a Orquestra de Teutônia, a Orquestra Jovem de Teutônia e o Conjunto Instrumental do Colégio Teutônia (Teutônia, 2020). Esta abordagem está em consonância com a proposta de Souza (2004) de considerar os contextos socioculturais

dos alunos e valorizar suas experiências musicais extraescolares.

A implementação do ensino de música em Teutônia parece estar alinhada com a proposta de Swanwick (2003), de oferecer uma experiência musical abrangente. As escolas oferecem oportunidades de composição, apreciação e performance, tanto no currículo regular quanto em atividades extracurriculares, como um projeto de música, mencionado no Referencial Curricular (Teutônia, 2020).

Além disso, a forte presença da música na comunidade de Teutônia proporciona um ambiente rico para o que Green (2008) chama de “práticas musicais informais”. A integração dessas práticas no ensino formal de música pode enriquecer significativamente a experiência educacional dos alunos.

A implementação do ensino de música em Teutônia demonstra um esforço consistente e abrangente em atender às diretrizes da Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016). Como argumenta Figueiredo (2017), esta legislação oferece um respaldo importante para a consolidação da educação musical no contexto escolar brasileiro, e Teutônia parece estar não apenas cumprindo, mas excedendo essas expectativas.

A análise comparativa entre Tupandi e Teutônia revela semelhanças e diferenças significativas na implementação do ensino de música, conforme as diretrizes da Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016). Ambos os municípios demonstram esforços consideráveis para integrar a música em seus currículos escolares, mas com abordagens e níveis de implementação distintos.

Em relação aos PPPs, tanto Tupandi quanto Teutônia incluem a música como componente curricular em todas as instituições educacionais analisadas. No entanto, Teutônia apresenta uma abordagem mais consistente e abrangente, com a música como disciplina específica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em todas as escolas. Em Tupandi, observa-se uma variação maior entre as escolas, com algumas apresentando uma abordagem mais aprofundada e outras utilizando a música principalmente como apoio pedagógico. Esta diferença reflete o que Ball (1994) descreve como processos de interpretação e tradução das políticas educacionais pelos atores locais.

Quanto aos concursos públicos, ambos os municípios realizaram processos seletivos específicos para professores de música, alinhando-se às diretrizes da Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016). Contudo, Teutônia demonstra um compromisso mais robusto, contando, em 2020, com sete professores licenciados em Música, além de seis professores de Artes, todos concursados. Tupandi, por sua vez, realizou um concurso específico em 2018, representando um passo importante, mas em escala menor comparado à Teutônia.

A implementação da Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016) apresenta avanços em ambos os municípios, mas com características distintas. Teutônia se destaca por sua abordagem maior, integrando o ensino de música não apenas nas escolas, mas em toda a comunidade. O município, reconhecido como Capital Nacional do Canto Coral, oferece uma variedade de atividades musicais comunitárias que vão além do ambiente escolar.

Esta abordagem está em consonância com a proposta de Souza (2004) de valorizar as experiências musicais extraescolares dos alunos.

Tupandi, embora também ofereça atividades musicais extracurriculares, apresenta uma implementação menos uniforme entre suas escolas. Esta variação pode ser compreendida à luz da perspectiva de Queiroz (2017), que destaca a complexidade da implementação das diretrizes nacionais nos contextos locais.

Ambos os municípios parecem estar alinhados, em diferentes graus, com a proposta de Swanwick (2003) de oferecer uma experiência musical abrangente. Teutônia, com seu projeto de música e diversas atividades musicais comunitárias, parece proporcionar mais oportunidades de composição, apreciação e performance. Tupandi, embora também ofereça estas experiências, apresenta uma variação maior entre suas escolas.

A forte presença da música na comunidade de Teutônia proporciona um ambiente particularmente rico para o que Green (2008) chama de “práticas musicais informais”. Embora Tupandi também valorize estas práticas, a escala e a variedade parecem ser mais limitadas em comparação com Teutônia.

Ambos os municípios demonstram esforços significativos na implementação do ensino de música, alinhando-se às diretrizes da Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016). No entanto, Teutônia apresenta uma abordagem mais abrangente e consistente, integrando profundamente a música não apenas no currículo escolar, mas na identidade cultural da comunidade. Tupandi, por sua vez, demonstra avanços importantes, mas com uma implementação menos uniforme entre suas escolas.

Esta análise comparativa ressalta a importância do contexto local na implementação de políticas educacionais, como argumentado por Mainardes (2006), e demonstra como diferentes interpretações e traduções dessas políticas podem resultar em práticas educacionais distintas, mesmo sob as mesmas diretrizes nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da implementação do ensino de música nas redes municipais de Tupandi e Teutônia revelou importantes reflexões sobre a aplicação da legislação educacional, especialmente da Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016), no contexto local. Os principais achados desta pesquisa podem ser sintetizados da seguinte forma:

Registro do ensino de música nos PPPs: Em ambos os municípios, a música está presente nos PPPs das escolas. Em Teutônia, observa-se uma abordagem mais consistente e abrangente, com a música como disciplina específica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em Tupandi, há uma variação maior entre as escolas, com algumas apresentando uma abordagem mais aprofundada e outras utilizando a música principalmente como apoio pedagógico.

Concursos públicos para professores de música: Ambos os municípios realizaram

concursos específicos para professores de música. Tupandi realizou um concurso em 2018, enquanto Teutônia demonstrou um compromisso mais robusto, contando em 2020 com sete professores licenciados em Música e seis professores de Artes, todos concursados.

Aplicação da Resolução CNE/CEB 2/2016: A implementação da resolução apresenta avanços em ambos os municípios, mas com características distintas. Teutônia se destaca por sua abordagem holística, integrando o ensino de música não apenas nas escolas, mas em toda a comunidade. Tupandi, embora também ofereça atividades musicais extracurriculares, apresenta uma implementação menos uniforme entre suas escolas.

Estes resultados se relacionam com a pesquisa mais ampla sobre o Rio Grande do Sul, demonstrando como as diretrizes nacionais são interpretadas e implementadas em contextos locais específicos. A variação na implementação entre os dois municípios estudados sugere que fatores como tradição cultural, recursos disponíveis e interpretação das políticas pelos atores locais desempenham um papel crucial na efetivação das políticas educacionais.

As implicações destes achados para as políticas públicas e práticas educacionais são significativas. Primeiramente, evidencia-se a necessidade de considerar os contextos locais na formulação e implementação de políticas educacionais. A experiência de Teutônia, em particular, demonstra como a integração da música na identidade cultural da comunidade pode potencializar o ensino de música nas escolas.

Além disso, a pesquisa ressalta a importância da formação e contratação de professores especializados em música, conforme preconizado pela Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2016). A realização de concursos públicos específicos para professores de música em ambos os municípios é um passo importante nessa direção.

Por fim, este estudo aponta para a necessidade de um acompanhamento contínuo da implementação das políticas de educação musical, considerando não apenas a presença formal da música nos currículos, mas também a qualidade e abrangência das experiências musicais oferecidas aos estudantes.

Futuros estudos poderiam explorar mais profundamente o impacto dessas diferentes abordagens na aprendizagem e desenvolvimento musical dos alunos, bem como investigar estratégias para promover uma implementação mais uniforme e efetiva do ensino de música em diferentes contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theories and methods**. 5. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 maio 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE handbook of qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

FIGUEIREDO, S. L. F. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GREEN, L. **Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy**. London: Routledge, 2008.

KRAEMER, R-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul./dez. 2012.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TEUTÔNIA. **Referencial Curricular**. Teutônia: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. Música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-21, 2017.

A PERFORMANCE AUTOFICCIONAL COMO PROPOSIÇÃO PARA UMA CENA DECOLONIAL: PROCESSOS E EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS

Data de submissão: 06/11/2024

Data de aceite: 02/12/2024

Andréa Stelzer

Professora Adjunta 4 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando como Professora de teatro no CApUERJ e Professora Colaboradora da Pós-graduação em Artes (PPGARTES/UERJ) na linha de pesquisa Arte, Pensamento e Performatividade. Pós-doutorado em literatura comparada pela UFRJ e doutorado em Teatro pela UNIRIO

RESUMO: Este ensaio é parte do meu projeto de pesquisa como Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Artes da UERJ (PPGARTES/UERJ), no qual atuo como docente e pesquisadora. O texto buscou investigar as diferentes formas de escritas de si a partir de memórias, testemunhos, relatos e documentos reais na cena contemporânea a fim de contribuir com as discussões decoloniais trazendo para o centro da cena contra narrativas da História hegemônica. Buscou-se uma análise de duas performances dos discentes da minha disciplina de pós-graduação, examinando os métodos e os processos de criação de uma cena autoficcional e refletindo sobre a potencialidade destas experiências tanto no campo afetivo quanto no político.

PALAVRAS-CHAVE: Performatividade; Cena Decolonial; Autoficção.

THE AUTOFICTIONAL PERFORMANCE AS A PROPOSITION FOR A DECOLONIAL SCENE: ARTISTIC-PEDAGOGICAL PROCESSES AND EXPERIENCES

ABSTRACT: This essay is part of my research Project as a Collaborating Professor in the Postgraduate Program in Arts at UERJ (PPGARTES/UERJ), in which I work as a teacher and researcher. The text sought to investigate the different forms of self-writing based on memories, testimonies, reports and real documents in the contemporary scene in order to contribute to decolonial discussions by bringing to the center of the scene narratives against the hegemonic history. It also search an analysis of two performances by posgraduate students, in my discipline, examining the methods and processes of creating an autofictional scene and reflecting on the potential of these experiences both in the field affective as well as political.

KEYWORDS: Performativity; Decolonial Scene; Autofiction.

1 | INTRODUÇÃO

Este ensaio trata de investigar as diferentes formas de escrita de si na cena contemporânea e a sua importância para o surgimento de novas proposições para a cena performativa decolonial. O espaço biográfico e as escritas de si foram investigados enquanto um caminho que vai do eu subjetivo para o coletivo, unindo ética, estética e política. A cena autoficcional surge como um gênero híbrido, de deslocamento e migrância entre as fronteiras estabelecidas entre a memória e a imaginação, fato e ficção, arte e vida, num processo de reinvenção das subjetividades que também abarca o coletivo.

Partiu-se de algumas questões: De que forma as performances autoficcionais operam como práticas decolônias? De que forma a escrita de si, ao falar de um eu subjetivo e político, torna possível a emergência de contra narrativas a fim de reconstruir uma história própria esquecida pelo discurso hegemônico?

Se as narrativas de si constroem os sujeitos efêmeros que nós somos, isso se faz na relação com a memória, tanto no processo de elaboração de experiências passadas quanto nas experiências traumáticas. O desafio está em trazer de volta as vivências dolorosas e transformá-las em linguagem, lá onde a linguagem, com sua capacidade performativa, faz voltar a viver não somente a busca de uma forma e do sentido da história pessoal, mas também a sua dimensão terapêutica. Essas narrativas agem como um trabalho de choque e de ética. Ao revelarem o que foi silenciado, fazem da memória o caminho que vai do individual ao coletivo como passo obrigatório de fazer História.

No espaço biográfico contemporâneo, de acordo com Leonor Arfuch (2010, p.60) assistimos uma confluência de múltiplas formas e gêneros, que vão desde memórias, testemunhos, autobiografias, romances, filmes, teatro autobiográfico, diários íntimos, autoficções, e as novas variantes como talk show e reality show. Assistimos a exercícios de ego-história e às vezes não há muita diferença entre esses exercícios de intimidade e a intrusão nas vidas célebres ou comuns com as quais vemos na televisão. Sendo assim, como definir o valor biográfico? O valor biográfico se torna um interessante vetor analítico, entendido por uma dupla dimensão narrativa e ética da vida como um dever da experiência, como um processo de singularidade apoiado na garantia de uma existência real.

Neste caso, torna-se interessante analisar a experiência do espaço biográfico, ou da escrita de si, não como um exercício narcísico de mostrar a própria intimidade, mas como um fator de encruzilhada entre o eu subjetivo e o eu político, estabelecendo novas formas de perceber as experiências das subjetividades até então desconhecidas. A busca por um olhar ético e estético torna possível a transposição deste real para a cena, assim como a investigação de uma poética adequada para cada narrativa de vivência das subjetividades.

A escrita de si possibilita pensar em formas de elaboração das narrativas da esfera do privado, revelando outra dimensão do espaço público, político e social. Assim, não se dissocia de um pensamento estético e político no sentido da partilha de um olhar sensível,

tal como afirmou o filósofo Rancière (2005), como uma política dos afetos ao revelar novas formas de perceber a realidade.

Num primeiro momento, este ensaio buscou refletir sobre a noção de autoficção como um dispositivo para a criação inventiva das narrativas de si entre o ficcional e o real, a memória e a imaginação, confluindo para performar histórias contra hegemônicas e de resistência. A autoficção, como proposição de uma escrita de si, apresenta a insurgência de pequenas histórias, de poéticas liminares entre dores, sofrimentos íntimos e ficção em grande parte das criações cênicas. Histórias que entram em confronto com as pretensões macropolíticas de um humano universal para esperar-se em relações mais plurais onde as dores importam.

A cena autoficcional apresenta possibilidades para a reinvenção dessas identidades, a reconstrução de universos simbólicos e de um saber que foi negligenciado no processo de colonização. Nesse sentido, propõe abrir caminhos para uma cena decolonial.

Num segundo momento realizou-se uma análise de duas performances que têm no título a palavra umbigo, como um movimento espiralar em torno da casa ancestral, apresentadas como trabalho final na minha disciplina do PPGARTES. Ambas as performances partiram de uma criação a partir de documentos, memórias, notícias e de um processo performativo autoficcional buscando uma reconstrução do eu a partir de um trauma do passado. As performances constituem um ato potente a fim de questionar e recriar a sua própria história e, assim, quem sabe construir novas possibilidades de existência no futuro.

2 | AUTOFICÇÃO E SUAS DERIVAÇÕES PARA UMA ESCRITA DE SI

O teatro contemporâneo beneficiou-se amplamente das conquistas da arte da performance. A principal delas é deslocar a ênfase para a realização da própria ação do ator/performer e não sobre seu valor de representação. A cena passa a ter como centralidade o corpo do ator/performer que, cada vez mais, se afirma como sujeito na escrita cênica.

A performatividade do ator torna-se um fator central para o exercício dos espaços biográficos, pois ao ator não compete apenas exercer a sua atuação no palco, mas a isso se acresce o trabalho de pesquisa, de investigação e o olhar preciso sobre o que deseja revelar sobre determinado real. A forma como os atores se apropriam de suas experiências, memórias e documentos estabelece um espaço de criação autoral por meio de sua performance na cena.

A questão da presença viva do sujeito como testemunha de sua própria experiência de vida se encontra mais evidente nas cenas documentais ditas autofissionais e biodrama. A matéria aqui são as próprias memórias íntimas colocadas em cena, sem deixar, contudo, de buscar uma poética apropriada para cada situação. Na autoficção, assim como no biodrama, é interessante notar que, em uma sociedade em mutação, cada pessoa é um arquivo de saberes, de experiências e de conhecimentos. A grande questão é que esses

arquivos são um mundo em extinção, que podem ser registrados, conhecidos e tornados sensíveis por meio da arte.

A escrita de si torna-se um fator relevante a fim de refletir sobre a virada decolonial da cena teatral. Uma das formas mais constantes da escrita de si na cena teatral tem sido a autoficção. A autoficção é um gênero criado por Serge Doubrovsky (1988) que, para desafiar o conceito de autobiografia e de pacto autobiográfico cunhado por Philippe Lejeune, decidiu escrever um romance sobre si próprio, intitulado *Fils*. Doubrovski queria provar que a autoficção não se trata de uma reapresentação dos acontecimentos em sua ordem cronológica, tal como a autobiografia, mas de um fluxo de consciência, sem que haja frases concatenadas, como num processo de análise terapêutica ou como um processo de cura.

Doubrovsky lembra que, quando se escreve autobiografia, tenta-se contar toda sua história desde as origens. Na autoficção, porém, pode-se recortar a história em fases diferentes, dando uma intensidade narrativa própria à obra. Um dos princípios para que haja autoficção é que os nomes de autor, narrador e personagem sejam totalmente ou parcialmente homônimos, ou seja, o autor deve assumir esse risco. De acordo com Eurídice Figueiredo:

A autoficção, tal como concebida por Doubrovsky, seria uma variante 'pós-moderna' da autobiografia na medida em que ela não acredita mais numa verdade literal, numa referência indubitável, num discurso histórico coerente e se sabe reconstrução arbitrária e literária de fragmentos esparsos de memória. Outro aspecto importante seria a questão da linguagem: Doubrovsky considera que quem faz autoficção hoje não narra simplesmente o desenrolar de fatos, preferindo antes deformá-los, reformá-los através de artifícios (Figueiredo, 2013, p. 62).

Já para o escritor Evandro Nascimento (2017), a autoficção não deve ser considerada um gênero fixo, mas um dispositivo ou categoria reflexiva, diferente da autobiografia. Como se a autoficção viesse a desconstruir a generalidade do gênero autobiografia, supostamente fundamentada no pacto de verdade. Segundo o autor, uma categoria reflexiva descreve um processo inacabado em seus vários estágios (no caso as mutações da autoficção ao longo do tempo e nos diversos espaços), já um conceito tenta se fixar num estado permanente, por exemplo, a configuração estável de um gênero (a dita autobiografia tradicional). Por um lado, trata-se de ficção, ou seja, algo da ordem do imaginário, do inventado; por outro, trata-se de acontecimentos e fatos estritamente reais.

É essa oscilação entre um eu real e uma vida imaginária que vai dar a singularidade de todo relato autoficcional. A autoficção viria para gerar a perturbação identificatória do eu autobiográfico, instalando-se como dúvida estética e existencial entre o eu verdadeiro e o eu ficcional. Segundo Nascimento:

A melhor autoficção expõe a fissura entre eu empírico e eu verbal, tornando todo autorretrato necessariamente "monstruoso", fragmentário, disperso,

desnatural, ali onde a autobiografia tende à monumentalização. (Nascimento, 2017, p.)

Segundo Nascimento, o móvel da autoficção é a alterficção de um outro que nunca se revela em sua identidade última, sempre como máscara ou rosto em transformação (e não somente pela passagem do tempo). O termo alterficção serve de duplo reflexivo da autoficção, evitando desse modo o congelamento na busca identitária.

Para o dramaturgo Sergio Blanco, a autoficção é o exercício da busca da singularidade por meio da arte como uma maneira de enfrentar e de resistir à intimidação provocada pela dessubjetivação, em que pessoas são transformadas em objetos. A autoficção é uma forma de escrita para encontrar a si mesmo através das suas próprias experiências para, assim, encontrar os outros. A autoficção é a tentativa de relatar a si mesmo, de ir, pouco a pouco, se (re)inventando, de criar um ato de poetização das suas experiências, é também um ato de resistência em um mundo globalizado e, por isso, também é um ato político. Blanco afirma a importância da autoficção como um meio de encontrar o eu nos outros:

Qualquer uma das minhas autoficções foi escrita não para me expor, mas para me procurar. Todas elas foram escritas a partir de um eu que procura na escrita uma oportunidade de encontrar-se a si mesmo para assim encontrar os outros. É por meio dessa escrita do eu que descobri essa possibilidade de me dizer, isto é, a possibilidade de construir o meu relato e, portanto, achar aos outros (Blanco, 2023, p. 11).

As autoficções de Blanco buscam ir do singular para o plural, tentando que o íntimo, o supostamente íntimo, se torne público. Nesse sentido, pode-se aproximar a autoficção do termo *escrevivência*, cunhado por Conceição Evaristo, pois não se trata de escrever as suas próprias vivências narcisicamente, mas de realizar uma escrita subjetiva que vai em direção aos outros, que abrange o coletivo e toda a comunidade.

Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita e, muitas vezes, o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade (Evaristo, 2020, p. 38).

Segundo Evaristo, a *escrevivência* surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Nela, o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. No romance *Becos da memória* (2018), Evaristo parte de uma perspectiva autobiográfica e das memórias de infância e, com a força da vivência, vai desfazendo os estereótipos representativos de mulheres negras na literatura e na história do Brasil. O procedimento memorialista torna-se um gesto político para tensionar a historiografia e romper os silenciamentos e colonialismos do poder.

Assim, o termo autoficção foi investigado a partir de diversos autores de forma a

percebê-la enquanto um dispositivo para a reinvenção de sua própria vida e não como um mero registro documental. A autoficção como reinvenção de si como outro, ou pelo outro, propõe o não congelamento na busca identitária e também um processo que caminha junto com o coletivo.

Tal cena autoficcional procura unir arte e política por meio da fabulação de suas próprias histórias de vida a fim de entrecruzar o eu subjetivo e o coletivo, a memória e a imaginação produzindo contra narrativas de resistência à uma única História hegemônica. Partiremos, então, para a análise das produções performativas dos discentes a partir de propostas autoficcionais de escritas de si a fim de refletir sobre a cena decolonial.

3 | AS PERFORMANCES SOBRE O UMBIGO: PROPOSIÇÕES PARA UMA CENA DECOLONIAL

Um dos traços fundamentais do pensamento decolonial, segundo o sociólogo Anibal Quijano, é a colonialidade do poder (2005), que se trata da constituição de um poder mundial, capitalista, moderno/colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. Essa colonialidade é marcada por uma profunda herança escravista e patriarcal onde proliferam até hoje violências de classe, de raça e de gênero. Assim, interessa também refletir em como dar voz aos invisibilizados, aos grupos subalternos e suas formas de saber. Os documentos passam a ser a própria performance dos sujeitos com seus corpos que revelam seus ritos e ancestralidade.

A pesquisadora Leda Maria Martins, em seu livro *Performances do tempo espiralar: Poéticas do corpo-tela* (2021), nos conduz por uma reflexão sobre corpos, tempos e ancestralidades, aproximando a noção de arquivo a uma forma performática de habitar temporalidades múltiplas. Segundo Martins, o corpo-tela é uma espécie de corpo-arquivo, é local e meio através do qual se reorganizam e atualizam os amplos repertórios afro-diaspóricos. Nessas poéticas, a corporeidade negra fecunda as cenas, expandindo a noção de corpo como lugar e ambiente de produção e inscrição de conhecimento, de memória, de afetos e de ações, tal como um corpo-imagem que insiste em reexistir:

O corpo assim instituído e constituído, faz-se como um corpo-tela, um corpo-imagem, acervo de um complexo de alusões e repertórios de estímulos e de argumentos, traduzindo certa geopolítica do corpo: o corpo pólis, o corpo das temporalidades e espacialidades, o corpo gentrificado, o corpo testemunha e de registros. Um corpo historicamente conotado que personaliza as vozes que denunciam e nomeiam o itinerário de violências de nossa rotina cotidiana, mas que, sem tréguas, escavam vias alternas para uma outra existência, mais plena e cidadã. Um corpo/voz inventário que limpa, restabelece, restitui, reivindica, respira e inspira, em perene processo de cura, escavando vias alternas de outros devires possíveis, sempre desejoso de transformações do corpus social." (Martins, 2021, p. 162).

Segundo Martins, o corpo-tela é também um corpo político, autofalante, arauto do ainda não dito ou repetido, porque antes censurado, excluído, e, diante disso, se interpõe uma outra corporeidade que argui, postula, propõe, expressa: “Um corpo biografema, que enovela o vivido com o imaginário, criando suas próprias autoficcções.” (Martins, 2021, p 162)

Assim, o corpo-tela apresenta uma ação performativa que propõe fissuras nas bases do pensamento hegemônico e nos ajudam a refletir sobre as colonialidades que imperam nos dias atuais. De certa forma toda performance apresenta um corpo-tela de sua própria existência, que vai revelar o corpo como um documento entre o vivido e o imaginado, ou ainda um corpo político, enquanto ativismo que busca resistir enquanto subjetividade.

As performances apresentadas pelos discentes transitam entre discussões decoloniais expondo procedimentos de criação e percursos metodológicos subjetivos, bem como posicionamentos políticos, éticos e sociais. A diversidade epistemológica e a riqueza das reflexões proporcionadas pelas ações performativas dialogam com questões eminentes da cena contemporânea, tais como: ancestralidade, interculturalidade, diversidade de gênero, saberes tradicionais, colonialismo, dramaturgia, dança, ritual, corpo geopolítico etc.

Assim, analisaremos as duas performances que partiram de uma escrita autoficcional, cuja temática gira em torno do umbigo como um retorno para o lugar da infância, de uma ancestralidade presente em seus corpos. As duas performances apresentam um processo de criação dos discentes Fabiana Alcantara e Davidson Xavier durante as aulas, buscando compreender os caminhos traçados até a performance final.

Fabiana Alcantara apresentou uma performance inspirada na obra de uma artista plástica. Ela apresentou a imagem de uma tela com um rasgo no meio como se fosse um umbigo, obra da artista argentina Sol Casal. Nessa imagem, a artista fazia intervenções com o seu corpo atravessando o buraco do umbigo, como se buscasse um novo nascimento. Fabiana procurou fazer uma recriação da obra ao construir a sua tela com um rasgo no meio e dali retirava documentos que contavam a sua história de vida. Ao apresentar seus documentos, a discente refletiu sobre a forma como somos construídos pelo sistema capitalista e pelo olhar dos outros. Fabiana questionou se são, de fato, os documentos que apresentam quem somos nós ou se somos nós que fabulamos a nossa própria história.

Davidson Xavier apresentou a performance chamada “Umbigo de sonhos” como uma dança-testemunho em que buscava uma lembrança afetiva e, ao mesmo tempo, fazia uma reflexão geopolítica do lugar onde viveu na sua infância com sua avó paterna, no interior de Minas Gerais. Ele traz as memórias no corpo que dança, nas músicas que canta, na voz em *off* de sua avó e nos momentos narrados com poesia, relembrando o lugar em que viveu. O umbigo está presente nas imagens de seu corpo dançando e nas palavras que constroem o imaginário de sua ancestralidade, num giro entre presente, passado e futuro, procurando descobrir quem é Deigo. A sua performance buscou questionar as diferentes

formas de reinvenção de si.

3.1 “Umbigo: uma performance sobre autodocumentação” de Fabiana Ferreira de Alcantara

A performance de Fabiana partiu da temática do umbigo como algo pessoal e relativo às entranhas do sujeito. Ela buscou estabelecer uma conexão entre a ideia de umbigo como particularidade do sujeito, comparado ao uso de documentos pessoais, porém, estes, criados, e inventados a partir de um desejo classificatório de mundo e de universalização de acesso. A documentação pessoal ao mesmo tempo em que explica e dá sentido a uma existência, burocratiza e apaga outras possibilidades de estar no mundo. Ela tece considerações quanto ao documento como possibilidade e, ao mesmo tempo, desidentificação na produção de escritas de si.

A performance de Fabiana foi decorrente de um exercício apresentado anteriormente, no qual foi pedido que trouxessem um objeto que tivesse relação com outra pessoa. Nesse exercício, Fabiana mostrou alguns dos objetos-documento que ela guardou num álbum de infância. Apresentou um pedaço do cordão umbilical cortado no momento em que nasceu. Um pedaço deste corpo-memória impulsionou a sua fabulação em torno da escrita de si e o seu olhar crítico relativo à sociedade em que vive.

Ao longo da pesquisa, Fabiana encontrou um trabalho de Sol Casal, uma artista nascida em Buenos Aires, Argentina, que vive em São Paulo. Suas foto-performances mostram uma imagem ampliada de umbigo impresso em tecido, com um rasgo no meio, onde ela faz intervenções com partes do seu corpo, como se quisesse escapar. Uma nova possibilidade de nascimento, ou reencontro consigo mesma, por meio daquele orifício.



Figura 1- Fotografia da artista Sol Casal
“Umbigo”, 2008.

Acesso www.solcasal.com.br/umbigo

Fabiana realizou uma transposição poética dessa obra artística para a construção da sua performance autoficcional e reportou-se às relações do tratamento e da averiguação do que consistem os arquivos, os documentos de uma vida e do que, de fato, representam na sociedade para gerar uma autodocumentação. Para isso, ela partiu do seu umbigo petrificado e do caderno de memórias da infância para um movimento espiralar, a fim de gerar um outro registro, uma outra narrativa de si, a partir da própria documentação pessoal.

O movimento espiralar com o qual Fabiana dispôs a documentação, como se saísse de uma membrana umbilical associada ao elemento artístico de Sol Casal, remete ao conceito de tempo espiralar, de Leda Maria Martins (2021), ao propor a percepção das inscrições da história para além do que fora registrado pelo ocidente, por meio da “oralitura”, no qual a oralidade tem a mesma força da palavra escrita. Fabiana propõe uma reflexão acerca do que de fato consta de nós em documentos e se eles realmente nos representam.



Figura 2- Performance de Fabiana Alcantara

“Umbigo: uma performance sobre autodocumentação”. Fotografia da autora, 2023.

A performance de Fabiana buscou questionar os documentos como representação de si na sociedade e a importância de fabular as suas próprias narrativas, demonstrando a relevância de um outro olhar para as realidades impostas e para a afirmação dos sujeitos envolvidos numa história sempre lacunar. Afinal, o espaço biográfico é um terreno fértil para a criação de novas fabulações de si por meio do encontro da memória com a imaginação em busca de um eu sempre em transformação.

3.2 “Umbigo de sonhos”, de Davidson Xavier

A performance de Davidson consiste numa dança-testemunho desenvolvida a partir de experiências autoficcionais e da exploração de sua ancestralidade, especificamente da figura de sua avó paterna, que morava no interior de Minas Gerais. A cena apresenta aspectos da vida, do sonho, do testemunho, tornando-se um espaço cênico onírico, envolto em mistérios, marcando a intersecção entre elementos pessoais e cênicos.

“Deiço” é a autoficção de Davidson, em que seus gestos se tornam linguagem, conjugando dança, narração e canções. Nesta autoficção, ele trai a verdade, buscando ficcionalizar partes apagadas de sua história, não se importando em inventar uma não verdade correspondente. Percebe-se, nesta performance autoficcional, que o importante não é dizer a verdade do que é exposto, mas a presença da materialidade do corpo enquanto se diz, ou seja, a presença corporal do performer que resolve reinventar a si mesmo a partir de um outro (Deiço), criado por meio das memórias de sua infância.

A performance apresenta um autodepoimento de sua história ao relatar a história de seus ancestrais e relacionando-a com uma pesquisa geolocalizada das pessoas que vivem na mesma localidade. Ele também propõe uma discussão sobre as narrativas de dor e do trauma, evidenciando a fronteira sutil entre o terapêutico e o dramatúrgico no universo autoficcional.

Sua performance questionou o porquê de expor os momentos traumáticos de sua vida e se isso seria uma espécie de purgação. Deiço resolveu mergulhar no momento da morte de sua avó e buscou dizer tudo o que ele queria ter dito ou feito antes dela morrer. A falta ou a perda de sua avó deixou um vazio e fez com que sua performance preenchesse essa falta por meio da dança, da voz em *off* e das músicas cantadas por sua avó.

Davidson revisita os documentos familiares, suas memórias, os documentos históricos e políticos da região norte mineira e explora a autoficção a fim de transformar registros íntimos em experiências coletivas. O vazio deixado por sua avó atua como um disparador de afetos que conecta o passado ao presente em uma performance do tempo espiralar, tal como explicitou Leda Maria Martins (2021).

“Umbigo de sonhos” possibilitou a refletir sobre o caminho das suas experiências de vida e o processo de criação dramatúrgica, que une as memórias de infância, os documentos, os objetos documentais, os sons reais, os arquivos, os sonhos, os traumas, as fabulações, a ancestralidade e a memória performada por meio da dança. Sua performance parte de uma jornada pessoal para alcançar uma História coletiva, ao desafiar as vias coloniais refletindo sobre a identidade e pertencimento em um contexto culturalmente diverso.



Figura 3- Performance de Davidson Xavier
“Umbigo de sonhos”, fotografia da autora, 2023.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cena performativa realizada por meio das narrativas de si, das memórias, dos testemunhos e de documentos reais torna possível construir uma verdade singular das subjetividades silenciadas pelo colonialismo do poder e pela História oficial. A escrita de si não busca somente falar de uma verdade através da apresentação de documentos, mas também é necessário saber articular o jogo entre eles e encontrar uma poética adequada para abordar o real na cena.

Mais do que contar uma história íntima e narcísica de um eu subjetivo, a cena autoficcional procura relacionar o eu subjetivo com o coletivo e o político. A escrita de si possibilita a experimentação de diferentes métodos para refletir ética e esteticamente sobre uma experiência de vida, que pode partir de um trauma individual para chegar a uma trama do coletivo.

Ambas as performances analisadas, cuja temática girava em torno do umbigo, estão relacionadas à memória da casa da infância, seja para buscar a própria subjetividade como reinvenção de si, ou como forma de cura de um trauma ao performar a sua própria trama. Assim, a escrita de si na cena autoficcional possibilita refletir sobre o pensamento e as poéticas decoloniais e também contribuir para o surgimento de novas epistemes e metodologias acerca das experiências artístico-pedagógicas na cena contemporânea.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: Dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

BLANCO, Sergio. A autoficção: uma engenharia do eu. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis, 2023.

DOUBROVSKY, Serge. **Autobiographis: de Corneille à Sartre**. Paris: PUF, 1988.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FIGUEIREDO, Eurídice. **Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção, autoficção**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, Evandro. **Autoficção como dispositivo: Alterficção**. Rio de Janeiro: Revista Matraga, 2017.

QUIJANO, Anibal. "A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas". *In*: Lander, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

STELZER, Andréa. Autoficção e intermedialidade na cena contemporânea. **Urdimento – Revista de estudos em artes cênicas**. Florianópolis, 2016.

A CONTRIBUIÇÃO DAS OBRAS META-FICCIONAIS NO ENTENDIMENTO DO CONCEITO DE NATUREZA NA CONTEMPORANEIDADE

Data de submissão: 18/11/2024

Data de aceite: 02/12/2024

Rodrigo Augusto Kovalski

Universidade Estadual do Centro-Oeste
(UNICENTRO)
Palmeira – PR
<http://lattes.cnpq.br/6086971450255598>

Os enredos são como múltiplos labirintos e se desdobram num jogo infundável de espelhos, especulações e conjecturas, às vezes com a perícia de intrigas policiais e o rigoroso gosto da aventura, para quase sempre desembocar na perplexidade metafísica. (Jorge Luis Borges – *Ficções* (1944), 2007.)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo levar o leitor a uma reflexão acerca do conceito de natureza, no contemporâneo, onde primeiramente é apresentado *O conceito de natureza dentro da história do pensamento Ocidental*, diálogo de Thomas Kesselring (1992) sobre as fases ou maneiras de pensar a natureza ao longo dos séculos pela humanidade. Posteriormente, são apresentadas as obras meta-ficcionais *A vida dos animais* (2002) de John M. Coetzee e *La Pachamama y el humano*

(2011) de Eugenio Raul Zaffaroni, as quais posteriormente serão analisadas sobre o foco da ficcionalidade de Umberto Eco, no seu livro *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção* (1994). Metodologicamente esta pesquisa se enquadra como bibliográfica e de base qualitativa. E, como possíveis resultados, esta pesquisa nos leva a reflexão que nosso estilo de vida dominado pela técnica já tem condições não reversíveis a natureza, o que nos força a contar com eles como se fossem eventos naturais. Com isso, confirma-se, mais uma vez, a tese de que o homem está hoje localizado fora da natureza, ao menos quanto à própria autoconsciência. Dever-se-ia desta forma, renunciar a estratégias cujas consequências são contrárias à conservação de uma biosfera diferenciada, mesmo que isso custasse um certo preço econômico, pois a sobrevivência não é apenas uma questão de força, mas de diversificação e de multiplicidade. Ainda, além da urgência prática da obrigação ecológica que temos, esta prognose coincide com a nova visão de natureza, a qual se tentou demonstrar por meio das obras meta-ficcionais. Assim, se continuarmos absolutizando a ideia do concurso que é subjacente ao nosso sistema econômico e domina o

nosso comportamento social, permaneceremos presos ao conceito de natureza de séculos anteriores.

PALAVRAS-CHAVE: Meta-ficcional, Natureza, Contemporâneo.

THE CONTRIBUTION OF META-FICTIONAL WORKS TO THE UNDERSTANDING OF THE CONCEPT OF NATURE IN CONTEMPORANEITY

ABSTRACT: This article aims to lead the reader to reflect on the concept of nature in contemporary times. It first presents *The Concept of Nature in the History of Western Thought*, a dialogue by Thomas Kesselring (1992) on the phases or ways in which humanity has thought about nature over the centuries. Subsequently, the metafictional works *The Life of Animals* (2002) by John M. Coetzee and *La Pachamama y el humano* (2011) by Eugenio Raul Zaffaroni are presented, which will later be analyzed from the perspective of Umberto Eco fictionality in his book *Six Walks through the Woods of Fiction* (1994). Methodologically, this research is classified as bibliographic and qualitative. And, as possible results, this research leads us to reflect that our lifestyle dominated by technology already has conditions that are not reversible to nature, which forces us to count on them as if they were natural events. This confirms, once again, the thesis that man is today located outside of nature, at least in terms of his own self-awareness. We should therefore renounce strategies whose consequences are contrary to the conservation of a differentiated biosphere, even if this comes at a certain economic price, since survival is not only a question of strength, but of diversification and multiplicity. Furthermore, in addition to the practical urgency of our ecological obligation, this prognosis coincides with the new vision of nature, which has been attempted to demonstrate through metafictional works. Thus, if we continue to absolutize the idea of competition that underlies our economic system and dominates our social behavior, we will remain trapped in the concept of nature of previous centuries.

KEYWORDS: Metafictional, Nature, Contemporary.

1 | INTRODUÇÃO

As indagações do contemporâneo a respeito da natureza, hoje levam o pensamento não apenas acadêmico, mas também social a se perguntar onde estará o centro desta discussão, será a filosofia a ciência responsável ou cabe aos estudos culturais, sociais, naturais ou ainda cada ciência e área de saber compete com sua parte de responsabilidade?

É a partir desta pergunta, que este artigo é construído, como maneira de reflexão a como a humanidade pensa a natureza no contemporâneo. E para que se pudesse traçar uma linha de entendimento, buscou-se verificar como a contribuição das obras meta-ficcionais auxiliam no entendimento do conceito de natureza na contemporaneidade.

Para isso, este artigo traz primeiramente o conceito de natureza dentro da história do pensamento Ocidental, diálogo de Thomas Kesselring sobre as fases ou maneiras de pensar a natureza ao longo dos séculos pela humanidade. Posteriormente é apresentado ao leitor, uma síntese das obras: *A vida dos animais* de John M. Coetzee e *La Pachamama*

y *el humano* de Eugenio Raul Zaffaroni, as quais posteriormente serão analisadas sobre o foco da ficcionalidade de Umberto Eco.

Para que se possa entender como a ficção povoa a área de construção de significados do ser humano, Ávila destaca que sua terminologia descende

do Latim "*fictio*" – fingimento. Criação literária que retrata fatos e figuras imaginários. Seus gêneros principais são: a) romance, que é uma narrativa longa; b) a novela, narrativa de tamanho intermediário; c) o conto, que é uma narrativa breve. Todos esses gêneros exigem imaginação, arranjo e apresentação, expressos com beleza e forma, organicidade estrutural e unidade de efeito. (1976, p. 295)

Já Massaud Moisés, destaca que

Ficção – do Latim *fictio*(m), de *fingere* [significa] modelar, compor, imaginar, fingir. Sinônimo de imaginação ou invenção, encerra o próprio núcleo do conceito de Literatura: Literatura é ficção por meio da palavra escrita. Nesse caso, qualquer obra literária constitui a expressão dos conteúdos da ficção. Entretanto, o vocábulo se emprega, costumeiramente e restritivamente, para designar a prosa literária em geral, ou seja, a prosa da ficção. (1999, p. 229)

Assim com estas premissas de possível definição da ficção, é notado que esta se torna instrumento maior da literatura, pois sua característica primeira é por meio do não real, levar sua interpretação a criação de uma realidade, seja esta verdadeira ou não, ou como pressuposto de uma. A ficção tratada neste artigo se desprenderá das ideologias máximas da literatura, a fim de ser analisada como ferramenta de interpretação, para que assim, de alguma maneira, possamos compreender como obras meta-ficcionais (obras não reais, mas com fundos ou papéis reais de interpretação) auxiliarão na compreensão do conceito de natureza na contemporaneidade.

2 | O CONCEITO DE NATUREZA NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO OCIDENTAL, SEGUNDO THOMAS KESSELRING

Para que se possa entender a contribuição das obras metaficcionais no entendimento do conceito de natureza na contemporaneidade, primeiro será colocado aqui um resumo, onde abordar-se-á o artigo "O conceito de natureza na História do pensamento Ocidental" de autoria de Thomas Kesselring, professor da Universidade de Berlim, Alemanha, publicado pela revista acadêmica *Ciência & Ambiente III*, em 1992.

Kesselring (1992) propõe em seu discurso uma abordagem das transformações que o conceito de natureza experimentou na história ocidental, desde a antiguidade clássica até hoje, a partir de aspectos como o lugar do homem na natureza, a *práxis* humana em relação a ela, a auto-concepção das ciências naturais e o triângulo Deus-Homem-Natureza.

O autor incita esta busca do conceito de natureza na história do pensamento ocidental tratando dos significados originais dos troncos linguísticos (latino e indogermânico) subjacentes à família de palavras como conhecer e natureza. Esta ideia parece ao autor

atraente, pois segundo esta análise pode ser notado que os processos de natureza e os processos cognitivos são parentes uns dos outros. Apesar disso, hoje, paradoxalmente, a ameaça mais séria à natureza provém do próprio conhecimento científico da natureza e de suas aplicações.

Retrocedendo à antiguidade grega para o entendimento do conceito de natureza (*physis*), a autor denota que para os gregos, o paradigma da *physis* era a vida orgânica, primeira característica deste conceito. Não por acaso, muitos filósofos gregos usaram este paradigma quando trataram do Estado ou do cosmos, vistos na sua imagem arquétipica como organismo. A natureza era tida, além disso, como processo circular. Numa tal cosmologia não há evolução de espécies biológicas, nem estrelas que nascem do céu. A própria natureza é eterna, isto é, não criada e imperecível. Não havendo criador da natureza, pois ela mesma é o princípio do que surge e desaparece.

E a estes dois conceitos da *physis* se acresce um terceiro que, em certo sentido, é mais específico. Segundo a filosofia grega, existe algo que é a *physis* – a natureza, a essência, ou o princípio – de cada ser singular.

No conceito de Aristóteles, *physis* é o princípio de movimento e repouso inerente a todas as coisas. Graças a este princípio cada ser aspira ao seu lugar natural. A possibilidade da ciência e do conhecimento da natureza pertencem então, à natureza humana.

Aristóteles distingue ainda três planos diferentes da realidade, aos quais correspondem três espécies de ciência: a ciência da natureza, a matemática e a metafísica. A física indaga as causas das transformações e dos movimentos na realidade material. A matemática se abstrai de toda transformação, de todo movimento e de toda matéria. E a metafísica, finalmente, se abstrai até das leis matemáticas e indaga os princípios gerais daquilo que existe. Desta forma, enfim o pensamento medieval foi enormemente influenciado por Aristóteles.

Na segunda fase desta análise histórica, realizada por Kesselring (1992), é analisado a Idade Média, cuja análise se restringe ao ocidente cristão. Sendo principalmente através da tradição bíblica que surgem novos aspectos da concepção de natureza. E segundo a tradição cristã, a natureza é o âmbito da criação. Na qual, existe um criador, mas este não faz parte do mundo, não reside dentro da natureza. Desta forma, acrescentou-se que quem atribui a cada ser a sua determinação individual, isto é, a sua *physis*, é Deus. Com isso alterou-se a imagem da natureza fora do homem, e assim também com a imagem da natureza dentro do homem. Sem essa implicação normativa no conceito medieval da natureza, a discussão em torno do direito natural no começo da Idade Moderna permaneceria incompreensível. E sem a ideia do direito natural não haverá a ideia moderna dos direitos humanos, direitos que competem por natureza a cada ser humano.

Para compreender o conceito de natureza na primeira fase da Idade Moderna, segundo Kesselring (1992), deve-se considerar três pontos: as heranças do pensamento teológico da Idade Média; o fato da antiguidade ser redescoberta no século quinze e o

aprofundamento de uma tradição experimental na pesquisa científica sobre a natureza, uma tradição que se forma por volta do século treze.

Thomas Kesselring (1992), para demonstrar que a experimentação foi atribuída a prática científica, cita Francis Bacon, o qual propagou como fim das ciências naturais e experimentais a aspiração de poder sobre a natureza. Por volta do século XVI (isto é, na época de Descartes e Galileu), esta concepção generalizou-se e, desde então, as aplicações técnicas das ciências naturais transformaram a superfície da terra com velocidade crescente.

O segundo fator decisivo para o surgimento das ciências naturais modernas foi o estudo intensivo da literatura antiga no século quinze.

Nos séculos dezesseis e dezessete, a ideia cristã da criação preponderava firmemente. Deus permanecia como instância exterior à natureza, e a ideia de que Deus não apenas criara o mundo, mas continuava transformando-o sempre que isso fosse preciso, era bastante divulgada.

As ciências modernas andaram no rastro da teologia medieval também num outro sentido, até mais elementar: elas herdaram a suposição teológica de um determinismo geral e contínuo. No entanto, a convicção de que cada evento natural tem a sua própria causa confirma-se em nossa experiência diária. Portanto, não se pode demonstrar que todos os eventos sempre têm causas determinadas que os moldam parcial e integralmente. Na cosmologia cristã, Deus, enquanto criador e preservador da criação é a última causa, a causa contínua de todos os processos naturais. Na Idade Moderna, este papel foi assumido cada vez mais pelas leis naturais.

Um outro aspecto desta herança é a relação entre Deus e a natureza. Na Idade Média, pensava-se em Deus enquanto criador, cuja posição está fora da natureza e é anterior a ela. Esta concepção continua valendo na Idade Moderna. Porém, o próprio homem cujo lugar, na Idade Média, situava-se dentro da natureza, começou a assumir uma posição fora da natureza, uma posição quase divina. Ele abandona a sua “menoridade” e eleva-se, como dono da natureza, a seu dominador. A natureza torna-se objeto da ciência e de manipulação.

A cisão entre homem e natureza levou a divisão cartesiana do mundo em duas partes: a *res extensa* (mundo dos corpos materiais) e a *res cogitans* (mundo do pensamento). Deste modo, a natureza restringe-se à parte *res extensa*. O pensamento, por outro lado, não pertence à natureza.

A saída do homem da sua “menoridade” na Idade Moderna tem, a longo prazo, como consequência final, a inversão nas posições de Deus e do homem: a razão humana não está mais representada segundo o modelo da razão divina, mas, ao contrário, esta representada por aquela. A situação solitária do homem moderno, fora e além da natureza e abandonado por Deus (de cuja posição ele se apoderou), formando assim esta posição do homem moderno.

E com a ciência nova, cresce de forma inédita a quantidade de conhecimento e possibilidades técnicas. E ainda mais abalada está a autoconsciência humana, quando reconhece que ultimamente estamos numa máquina fisiológica e sem liberdade. A filosofia que, no século dezessete, era inseparável das ciências naturais, perde cada vez mais a sua importância em favor da ciência. A filosofia, segundo Kesselring (1992), continua indagando as condições e a possibilidade do conhecimento natural ou apontando a antinomia entre liberdade e determinismo, na qual o homem tem-se embrulhado. E, assim, a história denotando que o curso da ciência não se pode deter.

Discutindo agora o século dezenove, segundo Thomas Kesselring (1992), importa lembrar, antes de tudo, três fatores que contribuíram para uma profunda transformação ulterior do conceito de natureza e dos processos naturais: a aceitação geral da teoria da evolução; o descobrimento do acaso na teoria das ciências naturais e o segundo teorema da termodinâmica.

No mesmo século, a autoconsciência humana sofre uma série de abalos. Assim como a evolução, os acontecimentos econômicos e históricos também são encarados como processos naturais, contra os quais o sujeito individual é impotente. Torna-se assim um princípio fundamental da economia liberal, concorrência e exploração parecem ser legitimadas pela natureza.

O conceito de natureza no final do século dezenove não tem mais muitos aspectos em comum com o conceito grego de natureza (*physis*), nem com a teologia criacionista cristã. A impressão do homem em estar abrigado e seguro no centro do universo, oriunda das cosmologias antiga e medieval, tornou-se radicalmente obsoleta com as descobertas astrofísicas.

Segundo Kesselring (1992), hoje estamos diante de uma situação única na história da cultura, quando os âmbitos da técnica e da natureza começam a se confundir. O nosso estilo de vida dominado pela técnica tem consequências primárias e secundárias não reversíveis, o que nos força a contar com eles como se fossem eventos naturais. Com isso, confirma-se, mais uma vez, a tese de que o homem está hoje localizado fora da natureza, ao menos quanto à própria autoconsciência. Ocupando e explorando a natureza na prática, o homem moderno está vivendo como se não fizesse parte dela, mesmo que as fronteiras entre natureza e técnica estejam abaladas.

Dever-se-ia desta forma, renunciar a estratégias cujas consequências são contrárias à conservação de uma biosfera diferenciada, mesmo que isso custasse um certo preço econômico, pois a sobrevivência não é apenas uma questão de força, mas de diversificação e de multiplicidade.

Para Thomas Kesselring (1992), além da urgência prática da obrigação ecológica que temos, esta prognose coincide com a nova visão de natureza, a qual se tentou demonstrar. Para ele, se continuarmos absolutizando a ideia do concurso que é subjacente ao nosso sistema econômico e domina o nosso comportamento social, permaneceremos presos ao

conceito de natureza do século dezenove. Nem a ideia do liberalismo, nem a filosofia do mais forte são dos nossos tempos. Ambas provêm do século passado e merecem ser superadas ou, ao menos, profundamente revistas.

Desta forma, após um breve histórico do conceito de natureza apresentado por Thomas Kesselting (1992), abordar-se-á um resumo das obras “A vida dos animais” de John M. Coetzee (2002) e “La Pachamama y el humano” de Eugenio Raul Zaffaroni (2011), as quais posteriormente serão analisadas sobre o foco da ficcionalidade de Umberto Eco (1994).

3 | A VIDA DOS ANIMAIS DE J. M. COETZEE

Em a vida dos animais, que integrou o ciclo das *Tanner Lectures* proferidas na Universidade de Princeton, em 1997-8, John M. Coetzee mostra qual é a natureza dessa seriedade que exige o estabelecimento de uma ligação entre estética e ética. Como toda conferência desse ciclo, as de Coetzee têm como tema central uma importante questão ética, a maneira como os seres humanos tratam os animais e a natureza.

Segundo Amy Gutmann, responsável pela introdução ao livro de Coetzee, “A conferências de Coetzee são narrativas ficcionais: duas palestras dentro de duas palestras, que contém uma crítica à abordagem mais tipicamente filosófica da questão do direito dos animais” (2002, p. 07). Coetzee nos convida a imaginar um encontro acadêmico, na qual a personagem Elisabeth Costello, também romancista, é convidada por seus anfitriões de *Appleton College* a proferir duas conferências sobre um assunto de sua escolha. Para surpresa dos anfitriões, Costello não se volta para a literatura ou para a crítica literária, áreas notórias de seu conhecimento acadêmico. Ela prefere aproveitar a oportunidade para discutir em detalhe o que considera “um crime de proporções inimagináveis” cometido rotineiramente, sem qualquer hesitação, por seus colegas acadêmicos e pelos seus semelhantes humanos: o abuso contra os animais.

Coetzee relata as relações cada vez mais difíceis da romancista Elisabeth Costello com sua família e seus colegas de profissão. Elisabeth passa a considerar criminosos seus semelhantes humanos. Já estes acham que a romancista está exigindo deles uma mudança radical no modo de tratar os animais, mudança que ela não tem nenhum direito de exigir e que eles não têm nenhuma obrigação nem desejo de acatar. Para Amy Gutmann (2002, 08):

nesse contexto de ficção, a história da visita de Elisabeth Costello a *Appleton College* apresenta argumentos empíricos e filosóficos relevantes para a questão ética sobre a maneira como os humanos tratam os animais.

Poderíamos, se quiséssemos, tratar os animais com a devida simpatia por sua “sensação de ser”. Em sua primeira conferência (que constitui a parte principal da primeira conferência de Coetzee), Costello conclui que não há desculpa para a falta de simpatia

que os humanos demonstram pelos outros animais, porque “não há limite para o quanto podemos penetrar com o pensamento no ser do outro. Não há limites para a imaginação simpatizantes.” No entanto, a maioria dos seres humanos não expande o âmbito de sua imaginação de modo a incluir os animais porque acha “que podemos fazer qualquer coisa (com os animais) e escapar ilesos, sem receber nenhum castigo”.

“A forma ficcional, nas mãos de Coetzee, parece assim ter um propósito ético: estender nossa simpatia aos animais. Se a ficção não o fizer, a filosofia tampouco o fará. Se o fizer, então talvez a filosofia a siga”. (GUTMANN, 2002, p. 09)

As palestras de Costello dentro das conferências de Coetzee pedem, portanto, à plateia que “abra o coração e escute o que ele diz”. Os animais têm direitos? Os seres humanos têm deveres para com eles independentemente do fato de eles terem ou não direitos? Costello não responde a essas perguntas em suas conferências, porque são filosóficas demais para o seu propósito imediato. De qualquer forma, como diz Costello à sua plateia em *Appleton*, “se vocês quisessem alguém para vir aqui lhes traçar uma distinção entre alma mortal e alma imortal, ou entre direitos e deveres, teriam chamado um filósofo, não uma pessoa cuja única atividade digna de nota é ter escrito histórias sobre pessoas inventadas” (2002, p. 09).

Para Gutmann (2002, p.12),

Coetzee estimula nossa imaginação colocando-nos diante de uma escritora articulada, inteligente, envelhecida e cada vez mais alienada, que não consegue de se exasperar com seus semelhantes humanos, muitos deles acadêmicos, desnecessariamente cruéis com os animais e aparentemente, embora não admitam, comprometidos com essa crueldade. A história nos exorta a reconsiderar nossa devoção à razão como valor universal. Será que o universo é constituído sobre a razão? Será Deus um Deus de razão? Se assim for, então “o homem é como Deus, e os animais, como coisas”.

Mas Elisabeth Costello discorda com veemência dessa perspectiva antropocêntrica: “a razão não constitui nem a essência do universo, nem a essência de Deus. Ao contrário, a razão me parece ser, e de forma duvidosa, a essência do pensamento humano; ou pior, a essência de apenas uma tendência do pensamento humano” (2002, p.12).

Costello protesta, embora afirme que a filosofia se mostra totalmente incompetente para tornar éticas nossas atitudes em relação aos animais. Em suas palestras, Costello emprega a filosofia de modo muito consciente, muitas vezes para evidenciar a debilidade dos argumentos filosóficos que consideram as vidas de seres não pensantes menos valiosas em virtude de eles serem menos pensantes.

Ao contrário dos filósofos, os poetas apresentam, de início, “um sentimento” pela experiência do animal. Isso os leva a reconhecer que é crime matar qualquer animal capaz da sensação de estar vivo no mundo. Costello insiste para que reconheçamos que essa simpatia pode se estender à totalidade da vida animal no mundo. “Se somos capazes de pensar nossa própria morte”, pergunta ela, “por que diabos não somos capazes de pensar

a vida de um morcego?” Qual é, portanto, a motivação para pensar a vida dos animais, senão a moralidade?

Gutmann (2002) coloca que o tipo de conversa a que se refere é uma analogia, que ela traça insistentemente, entre a maneira como os seus semelhantes humanos tratam animais e a maneira como o Terceiro Reich tratou os judeus. “Ao tratar seus semelhantes, seres humanos criados à imagem de Deus, como animais”, diz ela a respeito dos nazistas, “eles próprios se transformaram em animais.” E continua: “estamos cercados por uma empresa de degradação, crueldade e morte que rivaliza com qualquer coisa que o Terceiro Reich tenha sido capaz de fazer...”

A vida dos animais mostra como pode ser difícil para pessoas moralmente sérias demonstrarem simpatia ou mesmo entender a perspectiva dos outros.

Elisabeth Costello precisa se conformar com o jeito de sua família e amigos tratarem os animais ou deveria convertê-los para a sua posição, convertendo também aqueles de nós que não partem do mesmo princípio que ela? Coetzee não nos dá resposta para essas perguntas. A história nos deixa com uma vívida sensação do conflito entre pessoas moralmente sérias em relação aos maus-tratos infligidos aos animais e do conflito aparentemente correlato sobre a analogia com o tratamento concedido aos mais hediondos crimes cometidos entre os próprios seres humanos. A questão central que Coetzee levanta é se existe alguma forma, seja filosófica, poética ou psicológica, de resolver esses conflitos éticos ou harmonizar essas sensibilidades conflitantes.

Quatro importantes comentaristas, a teórica da literatura Marjorie Garber, o filósofo Peter Singer, a professora de religião Wendy Doniger, e a primatologista Bárbara Smuts, discutem a forma e o conteúdo das palestras de Coetzee. Assim, *A vida dos animais*, segundo Amy Gutmann, “reúne conclusões de diversas perspectivas disciplinares que raramente se integram, pois Garber, Singer, Doniger e Smuts pertencem a disciplinas acadêmicas inteiramente distintas, que não são nem ao menos disciplinas afins” (2002, p. 13). Porém, o conjunto destes comentários permite uma compreensão mais ampla da maneira como os seres humanos podem e devem se relacionar com os animais, e desta forma com a natureza de uma maneira geral.

Para Gutmann (2002), ao comparar *A vida dos animais* com o gênero do romance acadêmico, Marjorie Garber realça a sua originalidade. Suas analogias colocam “algumas das mais prementes questões éticas e políticas” do nosso tempo. Garber analisa a maneira pela qual uma analogia séria, como aquela que se estabelece entre “os judeus mortos na Europa e o gado abatido”, pode funcionar na literatura e na crítica literária. Garber analisa as vantagens e desvantagens da disseminação de argumentos analógicos como esse na literatura. Muito mais que a filosofia, a literatura pode oferecer a “arte da linguagem”, e essa arte é usada habilmente por Coetzee em seu empenho de nos fazer atentar para uma questão ética que normalmente não atrai a atenção nem a imaginação das pessoas. *A vida dos animais* é, portanto, sugere Garber, uma obra que versa tanto sobre valor da

literatura, quanto sobre a vida dos animais.

Em comentário escrito sob forma de diálogo ficcional entre um filósofo dos direitos animais e sua filha, Peter Singer, o mais importante defensor filosófico dos direitos dos animais, se imagina na incômoda posição de se confrontar com alguém como Elisabeth Costello, ainda mais anticonvencional do que ele em relação aos animais. “O discurso dela parte de um igualitarismo entre humanos e animais mais radical do que o que estou preparado para defender”, diz o filósofo a sua filha.

O filósofo, personagem de Singer, conclui também que na medida em que os animais têm “consciência de si próprios” e têm “pensamentos sobre coisas futuras”, há “uma razão para se pensar que é intrinsecamente errado matá-los. Não absolutamente errado, mas talvez um erro sério”.

O comentário de Wendy Doniger investiga a distinção entre a prática do vegetarianismo e o exercício da compaixão pelos animais, uma distinção que ela sugere estar implícita em muitas tradições religiosas. “O argumento de que os humanos (mas não os animais) são criados à imagem de Deus é muitas vezes usado no Ocidente para justificar a crueldade para com os animais”, aponta Doniger.

Bárbara Smuts, que passou boa parte de sua vida profissional trabalhando e convivendo com babuínos e outros animais, percebe uma “falha notável” no texto de Coetzee. Elisabeth Costello pouco fala “sobre as relações humanas com os animais na vida real”. O comentário de Smuts é um relato sobre a individualidade de animais que se afeiçoam e são amados por seres humanos, pois Smuts acredita, devido sua vivência entre animais, na amizade entre ambos.

Assim, para Amy Gutmann, “Coetzee em sua obra *A vida dos animais*, debate a maneira pela qual os seres humanos deveriam tratar os animais e uns aos outros em meio à profunda discordância que sem dúvida continuará brotando dessa questão ainda por um bom tempo”. (2002, p. 16)

4 | LA PACHAMAMA Y EL HUMANO – EUGENIO RAUL ZAFFARONI

A humanidade no lugar de chegar a um equilíbrio e a uma paz eterna há muito tempo tem feito exatamente o contrário. E assim, na contemporaneidade, nos questionamos: até quando vamos seguir abusando da *Pachamama* (Terra) e crendo que somos senhores do todo? Quando a humanidade se dará conta de toda morte e desprezo por tudo aquilo que o rodeia, desprezando até a sua própria vida? Não é chegada à hora de questionar o mundo que será deixado para as próximas gerações? A natureza, o Ser maior que sofre todas estas inconseqüências humanas, não pode ser sujeito de direitos? Não é hora de se propor pensar um ecologismo jurídico e os direitos ambientais de maneira mais bem fundada?

Assim, a busca de um entendimento maior a respeito da natureza se faz necessário, ainda mais na contemporaneidade, algo imprescindível dentro e fora do meio acadêmico.

A natureza é hoje mais do que nunca concebida como um simples instrumento do homem. É objeto de uma total exploração, o qual não tem objetivo estabelecido pela razão, e, portanto, não tem limite.

Desta forma, para tentar melhor compreender estas discussões, é realizado agora uma análise do livro de Eugenio Raúl Zaffaroni, intitulado *La Pachamama y el Humano* (2011), o qual é um rastro genealógico de como se tem reconhecido e ignorado a natureza e os animais no pensamento filosófico e jurídico. Estas partem de um paradigma diverso ao do constitucionalismo liberal antropocentrista, que sempre privilegiou o indivíduo como único sujeito de direitos e obrigações. Dentro do reconhecimento de direitos coletivos se lega a proclamação dos direitos da natureza (*Pachamama*) como convicção dos demais direitos. Se instaurando assim uma cosmovisão emergente que pretende reconstruir a harmonia e o equilíbrio da vida, e que é a resposta das comunidades originais desta região: o paradigma do bem viver.

A exploração da natureza está promovendo um mundo no qual se realçam cada vez mais as diferenças, com pouco respeito à vida existente. A humanidade criou instituições e categorias discriminatórias e cruéis. Seguindo assim, ou da forma como a contemporaneidade se apresenta, Zaffaroni questiona se o fim da natureza querendo ou não é proclamado? Ou por meio do racional conseguiremos chegar a um equilíbrio?

Com esta ideia, Zaffaroni (2011) anuncia esta questão que hoje se encontra a margem do pensamento central, ditado pelo capitalismo. Em seu discurso, o autor questiona por meio do mundo jurídico, o que deveria compreender a urgência de um discurso que integre a história circular de nossa terra, e nos envolve em novos paradigmas políticos de auto-conservação e sobrevivência.

Em sua obra, em síntese, Zaffaroni (2011) divide três unidades de pensamento. Na primeira apresenta o idealismo de Gaia e *Pachamama*, onde coloca um pequeno histórico do pensamento a respeito da natureza, da antiguidade ao contemporâneo.

E nos conta que celebrando a natureza, a *Pachamama*, é do que somos parte, vital para nossa existência, desta forma a ideologia deste discurso é o de construir uma nova forma de convivência cidadã, em diversidade e harmonia com a natureza para fim de alcançar o bem viver ou o pleno viver.

Zaffaroni afirma que “nos convertemos nos campeões biológicos da destruição intraespecífica e nos predadores máximos do extraespecífico” (2011, p, 16 e 17) E propõe que devemos rever o conceito de senhor da natureza para o de irmão, no sentido de fraternidade a natureza, somente desta forma poderemos recuperar a dignidade humana, a qual nos faz reconhecer-nos enquanto seres humanos. Segundo o autor, isto não significa nenhum romantismo que idealize as culturas originárias ou regredir aos povos precolonizados, pois, na contemporaneidade, nada pode negar a supremacia da técnica, o uso de instrumentos, em benefício de usar prudentemente a natureza. Não se trata, como já dito, de regredir a vida primitiva, mas sim de atuar com nossa tecnologia em conformidade

com as pautas éticas em relação com todos os entes da Terra. Segundo Zaffaroni (2011), se nossa condição humana nos dota de uma maior capacidade para idear instrumentos e ferramentas, cabe pensar também o que devemos fazer para que não destruamos nós mesmos, não aniquilemos as outras formas de vida presente na natureza e possamos viver em uma condição de igualdade de direitos, em se tratando de habitar o mesmo planeta.

O tema exclusividade do ser humano como titular de direitos sempre chama a atenção e as dúvidas dos penalistas sobre o bem jurídico nos delitos de mal tratamento de animais são eloquentes a este respeito. Se renovam com os chamados Direitos Ecológicos, que foram parte de uma lida teórica muito mais ampla dentro do NeoConstitucionalismo Latino Americano.

Uma primeira aproximação a esta problemática, temos no texto *Pachamama o Gaia*, apresentado por Zaffaroni em seu livro, porém foi o texto de lei com motivo de doutorado *Honoris Causa* outorgado pela Universidade Nacional de Tucúman (2009) a Juan Pegoraro. Em seguida, outros autores vêm defendendo à mesma causa, as quais neste ensaio são levantadas por Zaffaroni.

Na segunda unidade, trata do grande caos ideológico central instaurado pelo pensamento ocidental ao longo da construção do pensamento europeu divergido a todo globo, ao longo dos séculos.

Como sabemos, os grandes problemas em relação à natureza provém de todo o globo, porém os principais países do mundo, ditos desenvolvidos, são os maiores depredadores do ambiente, pois são estes os detentores das principais corporações econômicas.

E, para entender este caos ideológico, é necessário remontar a história. Pois, segundo Zaffaroni (2011), a identificação do humanismo com antropocentrismo e a confrontação deste com a natureza tem sua origem moderna em Descartes, que definitivamente acerbava a um romantismo, mais que um racionalismo, por paradoxal que pareça, já que o humano era o único ser racional e destinado a dominar a natureza, este sendo o pressuposto irracional oposto ao humanismo. Deste modo, o ser humano era um ser ilimitado em suas possibilidades de dominação da natureza e seus avanços neste processo de dominação era parte do progresso da razão contra o irracional.

Assim para Zaffaroni, a origem da confusão ideológica, obedece à continuidade entre “humanismo-razão-exclusividade-dominação e ao modo de acumular conhecimento que provém da Idade Média e cresceu durante o século XVIII” (2011, p. 99)

E, por fim, na terceira unidade discute, de maneira breve, o problema ético, colocado pelo pensamento capitalista, o qual, em comparação ao colocado por Zaffaroni entra em divergência direta, devido propostas de causas finais, pois um prioriza o homem, já o outro a natureza.

E, acerca deste ponto, Zaffaroni (2011) cita Aldo Leopold (1887 – 1948), um dos precursores do atual pensamento ecológico profundo, ao afirmar que existe uma base ética comum a todos os seres existentes na Terra e que, o ser humano tendo direito a

alterar a natureza, não pode perder o instinto comunitário que surge da convivência e da cooperação, da interdependência consigo, com as plantas e os animais. Dito em outras palavras, nenhum vivente deve ser tratado como uma coisa. Daí deve partir o imperativo humano de proteger a natureza, que aumenta na medida em que somos conscientes da facilidade com que a podemos destruir, ou seja, a experiência de vulnerabilidade, colocada por Zaffaroni. Seu imperativo podia sintetizar que “sua obra de tal maneira que os efeitos de sua ação não destruam a possibilidade futura da vida” (ZAFFARONI, 2011, p. 75).

Diante desta perspectiva, a necessidade de cooperação como regra de sobrevivência, considera o capitalismo, essencialmente competitivo, segundo Zaffaroni, como o principal obstáculo para a salvação da humanidade na Terra. Pois, se pensado, não vivemos sobre a Terra. Nós somos a Terra, parte da Terra. “Entre os seres vivos e inertes, entre a atmosfera, os oceanos, as montanhas, a superfície terrestre, a biosfera. Não havendo adição de todas estas partes, se não organicidade entre elas” (ZAFFARONI, 2011, p. 88).

5 | PROTOCOLOS FICCIONAIS

O objetivo neste subitem do artigo será colocar a proposta de análise de Umberto Eco (1994), a respeito da ficção, como forma de compreender e avaliar as presentes obras de Eugenio Raúl Zaffaroni, *La Pachamama y el humano* (2011) e de J. M. Coetzee, *A vida dos animais* (2002) como obras de metaficção, as quais auxiliam os leitores na compreensão de um novo conceito da natureza dentro na contemporaneidade.

Segundo Eco, se os mundos ficcionais são tão confortáveis, por que não tentar ler o mundo real como se fosse uma obra de ficção? Ou, se os mundos ficcionais são tão pequenos e ilusoriamente confortáveis, por que não tentar criar mundos ficcionais tão complexos, contraditórios e provocantes quanto o mundo real?

Eco coloca que Dante, Shakespeare, Joyce na verdade fizeram isso. E nesta análise, acrescentamos que Zaffaroni e Coetzee também conseguem tentar fazer esta reflexão. Pois as obras literárias destes autores se esforçam na ficção para ser tão ambíguas quanto a vida real. Já que a ficção parece mais confortável que a vida, tentamos ler a vida como se fosse uma obra de ficção.

Ao citar vários casos em que somos compelidos a trocar a ficção pela vida, e assim vice-versa, Eco cita Andréa Bonomi, o qual diz: “para entender o conteúdo de um texto que descreve determinada situação não precisamos aplicar a esse conteúdo as categorias de verdadeiro ou falso” (1994, p. 125). Mas coloca Eco que isso não é tão óbvio. Na verdade, em geral achamos que, ao ouvirmos ou lermos qualquer tipo de relato, devemos supor que temos de aceitar como verdadeira e, assim, estamos dispostos a avaliar seu discurso em termos de verdadeiro ou falso. Da mesma forma, comumente pensamos, coloca Humberto Eco, que só em casos excepcionais – aqueles em que aparece um sinal ficcional – suspendemos a descrença e nos preparamos para entrar num mundo

imaginário. A experiência com os textos de Zaffaroni e Coetzee provam, ao contrário, que, quando ouvimos uma série de frases recontamos o que aconteceu a alguém, a princípio colaboramos reconstituindo um universo que possui uma espécie de coesão interna, e só depois decidimos se devemos aceitar essas frases como uma descrição do mundo real ou de um mundo imaginário.

E coloca Eco em discussão uma distinção que muitos teóricos têm proposto, a saber, entre “narrativa natural e artificial” (1994, p. 125). Segundo Eco a narrativa natural “descreve fatos que ocorreram na realidade. Exemplos de narrativa natural são meu relato do que aconteceu comigo ontem, uma notícia de jornal”. (ECO, 1994, p. 125) Já a narrativa artificial é “supostamente representada pela ficção, que apenas finge dizer a verdade sobre o universo real ou afirma dizer a verdade sobre um universo ficcional” (1994, p. 126).

Entretanto, coloca Eco, que as coisas nem sempre são tão bem definidas quanto à visão teórica pode levar a crer. No entanto, a literatura coloca que a narrativa artificial é identificável por ser mais complexa que a natural. Já Eco, menciona em sua obra *Seis passeios pelos Bosques da Ficção* (1994), que qualquer tentativa de determinar as diferenças estruturais entre narrativa natural e artificial em geral pode ser anulada por uma série de contra-exemplos. Pode-se mencionar, por exemplo, que a definição de ficção é uma narrativa em que as personagens realizam certas ações e paixões, as quais transportam a personagem de um estado inicial para um final. Contudo, poderíamos aplicar a mesma definição também a uma história verdadeira, como: “Ontem pela manhã, estava com fome. Saí para comer. Pedi um café da manhã em uma panificadora e depois fiquei satisfeito.” Desta forma, coloca Humberto Eco que “parece que a ficcionalidade se revela por meio da insistência em detalhes inverificáveis e intrusões introspectivas, pois nenhum relato histórico pode suportar tais ‘efeitos de realidade’” (1994, p. 128).

Basta, porém, encontrar uma única obra de ficção que não apresente nenhuma dessas características (podemos citar as aqui analisadas) para afirmar que não existe um sinal incontestável de ficcionalidade. Em tal caso, o que ocorre com frequência, coloca Eco, é que não decidimos entrar em um mundo ficcional, porém de repente, sem explicação, nos vemos inundado dentro deste mundo.

Na ficção, comenta Eco, que as referências precisas ao mundo real são tão intimamente ligadas que, depois de passar algum tempo no mundo ficcional e de misturar elementos ficcionais com referências à realidade, o leitor já não sabe muito bem onde está. Tal situação dá origem a alguns fenômenos bastante conhecidos. “O mais comum é o leitor projetar o modelo ficcional na realidade – em outras palavras, o leitor passa a acreditar na existência real de personagens, fatos e acontecimentos ficcionais” (1994, p.131).

E, como as temáticas presentes em ambos os livros, tanto de Zaffaroni como de Coetzee, Eco diz que levar a sério as personagens ou fatos apresentados na ficção, também pode produzir um tipo incomum de intertextualidade, onde os fatos apresentados em determinada obra ficcional podem aparecer em outra obra ficcional e, assim, atuar

como um sinal de veracidade. Pois, quando estes fatos migram de um texto para o outro, “o ficcional conota e adquire uma cidadania no mundo real, se libertando das histórias que as criaram” (1994, p. 132).

Por essa razão, estas obras montam arquétipos, os quais por excelência não possuem uma forma exata, mas sim temáticas transcendentais, as quais podem ser deformadas e desconjuntadas sem cessar, e incorporadas assim em qualquer outro ambiente, seja este real ou ficcional. Exemplos, deste modelo, coloca Eco,

a imensa e antiga popularidade da Bíblia se deve a sua natureza desconexa, resultante do fato de ter sido escrita por muitos autores diferentes” e “na Idade Média, a *Eneida* de Virgílio servia de manual para profecias e adivinhações, bem como as *Centúrias* de Nostradamus. (1994, p. 134)

Há, portanto, muitos motivos para que uma obra de ficção possa ser projetada na realidade. Porém, segundo Humberto Eco, temos de considerar também outro problema, muito mais importante: nossa tendência de construir a vida como um romance (ou seja, obra ficcional).

Para explicar este fato, cita Eco, que no século XVII, Francis Lodwick precedeu o que hoje conhecemos como a teoria de *gramática de caso*, segundo a qual nosso entendimento de um termo num contexto toma a forma de uma instrução. Em suma, explica o autor que “entendemos as frases porque conseguimos imaginar histórias curtas, as quais essas frases se referem mesmo quando estão nomeando determinada categoria natural” (ECO, 1994, p. 135) e continua

No entanto, psicólogos como Jerome Bruner afirmam que nossa maneira normal de explicar experiências do cotidiano assume igualmente a forma de histórias, e a mesma coisa ocorre com a História vista como *historia rerum gestarum*, ou narração de eventos passados reais. Arthur Danto disse que a “História conta histórias”, e Hayden White falou da “História como artefato literário”. A. J. Greimas baseou toda a sua teoria de semiótica num “modelo actante”, uma espécie de esqueleto narrativo que representa a estrutura mais profunda de qualquer processo semiológico, de modo que a “narratividade é o princípio organizador de todo discurso.

Nosso relacionamento perceptual com o mundo funciona porque confiamos em histórias anteriores. Não poderíamos perceber inteiramente uma árvore se não soubéssemos (porque outras pessoas e discursos já nos guiaram e disseram que era aquilo) que ela é o produto de um longo processo de crescimento e que não cresce da noite para o dia. Essa certeza faz parte do nosso “entendimento” de que uma árvore é uma árvore, e não uma flor. Aceitamos como verdadeiro uma história que nossos antepassados nos transmitiram, ainda que hoje cientistas possam ter provado o contrário, ou a afirmado. Assim, fazemos recurso da memória pessoal e coletiva (história real e mito), confiando nestes relatos, sejam reais ou ficcionais, criamos e moldamos nosso presente e futuro.

A este respeito, Eco coloca que “esse emaranhado de memória individual e memória coletiva prolonga nossa vida, fazendo-a recuar no tempo, e nos parece uma promessa de

imortalidade. Quando partilhamos dessa memória coletiva (através de histórias de nossos antepassados ou através de livros)” (1994, p. 137).

E, assim, é fácil entender por que a ficção nos fascina. Ela nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado. E, assim, Eco questiona: mas, se a atividade narrativa está tão intimamente ligada à nossa vida cotidiana, será que não interpretamos a vida como ficção e, ao interpretar a realidade, não lhe acrescentamos elementos ficcionais? E acrescentamos: como devemos lidar com instruções da ficção na vida, quando notamos o impacto que esse fenômeno pode causar?

Segundo Umberto Eco

os resultados podem ser inocentes e prazerosos, porém, às vezes a vida pode ser completamente modificado por estes fatos. Refletir sobre essas complexas relações entre leitor e história, ficção e vida, pode constituir uma forma de terapia contra o sono da razão que gera monstros (1994, p.145).

De qualquer modo, não deixamos de ler histórias de ficção, porque é nelas que procuramos uma fórmula para dar sentido a nossa existência. Afinal, é ao longo de todas estas leituras de mundo, destas tessituras que nos são apresentadas, seja pelo viés ficcional ou real que damos sentido a nossa existência, bem como elevamos nossa conhecimento de nós próprios a um sentido de ser humano, o qual entende a natureza a nossa volta e nos faz refletir sobre o mesmo meio.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como notado ao longo desta reflexão, o conflito nesta discussão é algo iminente, pois entender a natureza humana ou sua condição dentro desta é um exercício que o ser humano precisa realizar, o qual transcende seu meio físico, pois deve-se em determinados momentos ultrapassar as barreiras da razão clássica, como forma de transpor um pensamento já enraizado pela humanidade.

E, assim este artigo foi proposto, como forma de analisar determinadas obras meta-ficcionais, que embora tratem no não real, da ficção, se tornam idealizadores de formas de pensar “diferente”, pois fogem do clássico pensamento capitalista, já enraizado em nossa sociedade, voltado ao consumo de tudo (natureza) e de todos (ser humano).

Como colocado anteriormente a saída do homem da sua “menoridade” na Idade Moderna tem, a longo prazo, como consequência final, a inversão nas posições de Deus e do homem: a razão humana não está mais representada segundo o modelo da razão divina. E, a situação solitária do homem moderno, fora e além da natureza e abandonado por Deus (de cuja posição ele se apoderou).

Como colocado por Kesselring, hoje estamos diante de uma situação única na história da cultura, quando os âmbitos da técnica e da natureza começam a se confundir.

O nosso estilo de vida dominado pela técnica tem consequências primárias e secundárias não reversíveis, o que nos força a contar com eles como se fossem eventos naturais. Com isso, confirma-se, mais uma vez, a tese de que o homem está hoje localizado fora da natureza, ao menos quanto à própria autoconsciência. Ocupando e explorando a natureza na prática, o homem moderno está vivendo como se não fizesse parte dela, mesmo que as fronteiras entre natureza e técnica estejam abaladas.

Dever-se-ia desta forma, renunciar a estratégias cujas consequências são contrárias à conservação de uma biosfera diferenciada, mesmo que isso custasse um certo preço econômico, pois a sobrevivência não é apenas uma questão de força, mas de diversificação e de multiplicidade. Ainda, além da urgência prática da obrigação ecológica que temos, esta prognose coincide com a nova visão de natureza, a qual se tentou demonstrar por meio das obras meta-ficcionais. Assim, se continuarmos absolutizando a ideia do concurso que é subjacente ao nosso sistema econômico e domina o nosso comportamento social, permaneceremos presos ao conceito de natureza de séculos anteriores.

E por isso a análise de Eco nos vislumbra um entendimento a este respeito, a presente identidade do conceito da natureza na contemporaneidade, pois já que a obra de ficção não se trata de uma realidade, por que não podemos utilizá-la como para uma forma de transformação da realidade? Já que a ficção nasce do real, por que não transformar a realidade com base no ficcional, esta como índole de utopia a ser alcançada? Ao se estudar a literatura, nota-se que a ficção é tão antiga quanto à literatura, para não se dizer anterior, e desde a época mitológica, na Grécia antiga, por exemplo, os homens utilizam-se da ficção, do não real para pautar ou instruir seus povos. E já que esta prática se torna tão real desde a antiguidade, por que não se pode idealizar um conceito de natureza, como proposto pelas obras meta-ficcionais aqui apresentadas. Assim, o idealismo proposto pelo meta-ficcional poderia se tornar uma premissa de uma construção real para o conceito de natureza, conferindo um desenvolvimento que fosse realmente sustentável e nosso ecossistema como um todo se mantivesse de certa forma protegido.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Fernando Bastos de. **Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1976.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções (1944)**. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COETZEE, J. M.. **A vida dos animais**. 2. ed. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ECO, Umberto. **Seis Passeios pelos Bosques da Ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

KESSERLING, Thomas. O conceito de natureza na história do pensamento ocidental. **Ciência e Ambiente**. Santa Maria, UFSM. III. Jul/Dez 1992. p. 19 – 39.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 14.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **La Pachamama y el Humano**. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2011.

UMA RESENHA DE *AQUELE QUE DIZ SIM E AQUELE QUE DIZ NÃO*, DE BERTOLT BRECHT

Data de submissão: 14/10/2024

Data de aceite: 02/12/2024

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

FCLAr/UNESP

Araraquara – SP

<https://lattes.cnpq.br/8978103083856101>

RESUMO: A presente resenha busca averiguar o teatro épico de Bertolt Brecht e verificá-lo em nosso *corpus*: a peça teatral brechtiniana *Aquele que diz sim e aquele que diz não*. A baliza teórica é composta por *Teoria do drama moderno (1880-1950)*, de Peter Szondi.

PALAVRAS-CHAVE: Brecht, teatro épico, peça didática.

A REVIEW OF *AQUELE QUE DIZ SIM E AQUELE QUE DIZ NÃO*, BY BERTOLT BRECHT

ABSTRACT: The present review seeks to investigate Bertolt Brecht's epic theater and verify it in our corpus: the Brechtian play *Aquele que diz sim e aquele que diz não*. The theoretical framework is composed of *Teoria do drama moderno (1880-1950)*, by Peter Szondi.

KEYWORDS: Brecht, epic theater, didactic theater.

Bertolt Brecht (1898 – 1956) foi um dramaturgo alemão, conhecido por ter “quebrado a quarta parede” do drama moderno, criando o teatro épico, também chamado de brechtiano. Neste gênero literário, a função da peça teatral deixa de ser anular a distância entre espectador/leitor e o teatro e causar a catarse aristotélica (drama puro defendido na *Poética*) e passa a ser fazer o espectador/leitor distanciar-se do drama apresentado ao ponto de refletir sobre a sua vida. O teatro épico exige engajamento e segue a linha da literatura engajada tão aclamada no século XX. Desta maneira, o teatro épico de Brecht busca fazer o espectador/leitor refletir sobre sua vida/o mundo a partir do conteúdo diegético da peça, ou seja, este teatro busca ensinar algo ao seu espectador/leitor, causando efeito de estranhamento e não de identificação, como no drama puro de Aristóteles.

Além da teoria do teatro épico e de escrever peças épicas, como *Os fuzis da senhora Carrar*, Brecht também ocupou-se de escrever peças didáticas, como

Peça didática de Baden-Baden sobre o acordo e Aquele que diz sim e aquele que diz não (1930), sendo esta última o objeto de análise do presente estudo. Nestas peças, o viés didático já presente nas épicos torna-se o fim máximo. Como foi dito, o engajamento é a atitude esperada dos espectadores/leitores de Brecht, cuja obra foi marcada pela luta contra o capitalismo e o imperialismo. Esta atitude política pode ser relacionada ao fato de o dramaturgo alemão ter vivido a primeira e a segunda guerras mundiais. Após a ascensão de Hitler ao poder em 1933, Brecht exilou-se em diversos países para fugir do regime nazista, como Áustria, Dinamarca e Estados Unidos. Daí sua luta anticapitalista e o teor político de ideologia esquerdista em suas peças épicos, que pedem o engajamento, e didáticas, que pretendem ensinar o leitor/espectador sobre a sociedade.

Aquele que diz sim e aquele que diz não configura um conjunto de duas peças espelhadas denominadas “óperas escolares” em seu subtítulo. Em ambas, temos a história de um menino que acompanha seu professor e mais três estudantes na procura por grandes médicos para conseguir cura e remédios para seu povo, pois a cidade sofria uma epidemia. O menino pede para acompanhar o professor porque sua mãe está muito doente, portanto, ele leva seu cantil com a esperança de trazer-lhe remédios para que ela seja curada. No meio do caminho para encontrar os médicos, o menino sente-se mal. O que acontece após isso é o que diferencia as peças nesse jogo de espelhos: como já esperado pelos títulos, na primeira o menino aceita ser deixado para trás e pede para ser morto; na segunda, ele não quer ser abandonado.

Portanto, na primeira peça desse jogo de espelhos, ou seja, em *Aquele que diz sim*, o menino é deixado para trás quando se sente mal e acata esta decisão. É interessante o diálogo que se dá no momento em que o professor o avisa que será deixado para trás: quando o professor induz o menino a aceitar ser deixado, este aceita a condição e o professor diz “ele respondeu conforme a necessidade!” (BRECHT, 1988, p. 223). Nesta passagem, observamos que o mais fraco, ou seja, o menino, é deixado para trás quando não se sente bem e, ao aceitar tal condição, ele responde de acordo com a necessidade do grupo. Ou seja, ele não é um rebelde como Brecht, que se exilou da Alemanha nazista: ele é um passivo que aceita as condições em nome de um suposto bem maior.

Assim sendo, esse trecho pode ser interpretado como uma crítica ao darwinismo social, no qual os fracos não têm vez e devem abaixar a cabeça para os produtivos passarem, ou seja, acatar a lógica capitalista de produção e tempo. O menino, então, pede que o joguem no vale para que não morra sozinho. Ele é “aquele que diz sim”, ou seja, que acata as regras sociais. Na caminhada para o vale, o menino pede “arriscava perder minha vida. / Foi pensando em minha mãe / que me fez partir” (BRECHT, 1988, p. 224). O coro diz: “então os três amigos pegaram o cantil / e deploraram os tristes caminhos do mundo / e suas duras leis amargas [...] de olhos fechados, eles jogaram o menino, / nenhum mais culpado que o outro” (BRECHT, 1988, p. 225). Neste trecho, observamos que o coro, o elemento épico importantíssimo que julga o certo e o errado desde as tragédias

gregas como *Antígona*, traz constatações críticas acerca do nosso tempo: o mundo tem leis amargas e fecha os olhos frente à miséria para não se sentir culpado. O menino, nesta peça, é uma vítima alienada e conivente com a situação do mundo moderno, assim como os três estudantes, que fazem tudo que o professor ordena. O professor, neste caso, representaria o mais forte, ou seja, o Estado, a mídia, as instituições sociais como igreja e família etc. Esta conivência torna-se muito evidente no início da peça, na fala do coro: “O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo. / Muitos dizem que sim, mas sem estar de acordo. / Muitos não são consultados, e muitos / Estão de acordo com o erro. Por isso: / O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo” (BRECHT, 1988, p. 217).

A segunda peça desse jogo brechtiano, *Aquele que diz não*, inicia-se com a mesma fala do coro supracitada. Nesta peça, as coisas são invertidas, realmente como num espelho: a mãe, desta vez, diz que está bem e não que está muito mal; a viagem do professor não é para trazer remédios para a população; este é o motivo do menino, o professor viaja pelos estudos; desta vez, a ideia de jogar o menino que não se sente bem no vale é dos três estudantes, e não do professor, que reluta mas aceita; e, por fim, desta vez o menino diz que não está de acordo. Quando o menino nega a tradição de ser jogado no vale (enquanto, na primeira peça, é ele que pede para ser jogado), o professor diz “ele não respondeu de acordo com o costume” (BRECHT, 1988, p. 251). Ao ser questionado pelo professor, o menino responde: “E quanto ao antigo grande costume, não vejo nele o menor sentido. Preciso é de um novo grande costume, que devemos introduzir imediatamente: o costume de refletir novamente diante de cada nova situação” (BRECHT, 1988, p. 251). Neste trecho, observa-se, na fala do menino, uma referência à teoria do teatro épico de Brecht: a atitude da reflexão frente às situações. Os estudantes, quando questionados pelo professor, respondem “não vai ser um antigo costume que vai nos impedir de aceitar uma ideia justa” (BRECHT, 1988, p. 252).

Por fim, o coro completa “nenhum mais covarde do que o outro” para se referir aos estudantes e ao professor na volta para levar o menino à sua casa, em contraposição ao que foi dito na primeira peça enquanto eles levavam o menino ao vale para matá-lo: “nenhum mais culpado que o outro”. Ou seja, na primeira peça, eles não se sentem culpados em seguir o que o professor impõe; na segunda, eles vão contra o professor, que diz que seriam zombados por voltar, e não se sentem covardes em fazer o que consideram justo. É o plano da alienação/conivência (*Aquele que diz sim*) versus o plano da consciência/justiça (*Aquele que diz não*), conquistada pelo menino ao impor-se contra um antigo costume.

Portanto, esta peça didática de Brecht compara a conivência e alienação de *Aquele que diz sim* com a justiça e a consciência de *Aquele que diz não*, procurando explicitar a necessidade de não se alienar e de expor sua opinião frente às situações da vida, como propõe o próprio teatro épico de Brecht. Pode-se supor, portanto, que em suas peças didáticas, Brecht ensina ao público, em uma instância mais artística e estética, o que a sua teoria épica propõe: a reflexão. Na épica, reflete-se através do estranhamento,

distanciamento e engajamento frente ao que se dá no palco/texto. Na didática, essas atitudes são mostradas no enredo, e não esperadas do seu leitor/espectador. É como se fossem didáticas por trazerem, na própria diegese, a atitude esperada do espectador/leitor frente à peça épica: engajar-se na vida. É a literatura/arte engajada explicitamente, como um convite aberto através do exemplo.

Na sala de aula, a peça *Aquele que diz sim e aquele que diz não* pode ser utilizada em uma atividade sobre a importância de não se alienar, ou seja, a importância da consciência política em sociedade. A faixa etária ideal para essa atividade seria o ensino médio, pois nessa idade e com essa bagagem escolar os alunos teriam maior facilidade em lidar com uma peça de teatro, bem como em analisar politicamente o que for dito no texto. A pergunta que poderia servir de mote para a discussão seria “Por que devemos questionar as situações e expor nossa opinião?” em um debate pacífico sobre a importância de ter uma consciência política, debatendo desde a importância de votar no Brasil até a importância de saber as notícias não só para poder passar no vestibular, mas para ter consciência e atitude políticas frente à sociedade em que vivemos.

O professor poderia trazer notícias de jornal sobre situações políticas atuais, como a ocupação das escolas, e a peça em um segundo plano, pedindo que os alunos fizessem uma relação entre a ocupação das escolas e as peças: qual atitude os alunos que ocupam têm? Dizem sim ou não? Além disso, é interessante o debate: por que as duas peças configuram um possível jogo de espelhos? Qual a principal diferença entre *Aquele que diz sim* e *Aquele que diz não*? Por que o final das duas é modificado tão drasticamente? A partir destes questionamentos, os alunos seriam incitados a refletir sobre a importância de ter uma opinião política e a necessidade de serem cidadãos politizados.

Por fim, as “óperas escolares” de Brecht trazem uma riquíssima discussão acerca da importância de não se deixar alienar, tema indispensável no contexto escolar, no qual as futuras gerações são formadas todos os dias.

REFERÊNCIAS

BRECHT, Bertolt. **Teatro completo**, em 12 volumes. Tradução de Wolfgang Bader, Marcos Roma Santa e Wira Selanski. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. Vol. 3.

SZOND, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

HISTÓRIAS DE CINEMAS E MAPAS DIGITAIS

Data de submissão: 14/11/2024

Data de aceite: 02/12/2024

Natália Fróes

Mestre em Arte, Cultura e Linguagens pela Universidade Federal de Juiz de Fora e bacharel em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal Fluminense. Membro do grupo de pesquisa CPCine: História, estética e narrativas em cinema e audiovisual. Graduanda em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO: Esse artigo surgiu de minha pesquisa de mestrado, que se chama “Mapeamento dos espaços de exibição de Juiz de Fora: historiografia, mapas interativos e um passeio pela cidade”. Busquei aqui refletir o mapa interativo como ferramenta para estudar *histórias de cinemas* – e entender essa metodologia como ato político no compartilhamento de resultados e no acesso a essa tecnologia por pesquisadores e pela população em geral.

PALAVRAS-CHAVE: *Histórias de cinemas*; Minas é Cinema; mapas interativos.

CINEMA HISTORIES AND DIGITAL MAPS

ABSTRACT: This paper stems from my masters degree research, called “Juiz de Fora exhibition sites mapping: historiography, interactive maps and a walk through the city”. Here I wondered about the interactive map as a tool for studying *cinema histories* – and try to understand this method as a political act, regarding sharing results and the access researchers and the population may have to this technology.

KEYWORDS: *cinema histories*; Minas é Cinema; interactive maps.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem relação com as *histórias de cinemas*. Esse termo assim, no minúsculo e plural, como sugerido por João Luiz Vieira (2021), descreve um campo que necessariamente não exclui os filmes e a análise fílmica, mas que interpreta o “público” como pessoas com diferentes identidades, cujo hábito de ir ao cinema está envolto em complexas relações culturais. Segundo ele, esse é um “esforço de desviar da Grande História

do Cinema para histórias menores e múltiplas”, produzindo narrativas microscópicas que destacam as complexas relações culturais envolvidas nas experiências cinematográficas, como as pressões de raça, gênero, classe, e as diferenças entre locais.

Adoto esse termo como posição decolonial, ressaltando o que é produzido localmente. Até pouco tempo, eu não via problemas em chamar minhas pesquisas de *New Cinema History*, e é verdade que sou influenciada tanto por textos nacionais quanto estrangeiros¹ com este escopo, portanto essa classificação não estaria errada. No entanto, as pesquisas brasileiras que me inspiram não necessariamente se encaixam sob este guarda-chuva, como destacou Rafael Freire na HoMER (History of Moviegoing, Exhibition and Reception) Conference de 2021, em apresentação chamada “o que não é novo na New Cinema History no ponto de vista de um pesquisador não-europeu”².

Freire (2021) expõe que alguns temas que se tornaram importantes para a *New Cinema History* surgiram e se tornaram importantes em nossas terras por outros caminhos que não os marcos canônicos dessa história anglo-americana e europeia. Ele cita como exemplo os livros de Junior (1919), sobre locais de exibição, e de Nobre (1957), uma história econômica do mercado cinematográfico brasileiro³, ambos anteriores à conferência de Brighton⁴, famosa por aproximar historiadores do cinema de arquivos e cinematecas. Esses temas são, então, importantes para a “nova história”, mas não exclusivos dela.

O que a palestra de Freire demonstra não é que essa narrativa de uma nova história que superaria uma história tradicional não tem utilidade, mas que ela não corresponde sempre à realidade. Dizer *histórias de cinemas*, então, não é ignorar as referências estrangeiras ou questionar sua validade, mas prestar mais atenção ao que é produzido aqui. A palavra decolonial, de acordo com livro “O giro decolonial”, de Castro Gomez e Grosfoguel (2007), não se refere a algo purista, mas a um pensamento híbrido que surge a partir do choque com as produções de outras culturas, incluindo os “centros” que margeamos.

A discussão nesse artigo também parte do pressuposto de que diferentes formas de visualizar informações transformam nossas formas de pensá-las e produzir conhecimento. Isso é, o que pode ser dito por imagens e mapas não pode ser plenamente traduzido em palavras, e tampouco é simples ilustração do que existe no texto. Se o formato em que informações são apresentadas importa, as novas tecnologias de bancos de dados e recursos interativos mediam e transformam o que produzimos como pensamento científico atualmente. Aqui tento pensar o mapa interativo como uma de várias ferramentas de busca e organização de pensamento que não é linear, pressupõe manipulação por parte do

1 Por exemplo, uma referência importante para mim é o manual de historiografia de de Allen e Gomery (1985), *Film History: theory and practice*.

2 O vídeo desta apresentação, referência que usei, não está mais disponível. Link para a transcrição.

JUNIOR, Sílio Bocaneira. “Cinemas na Bahia 1897-1918”. 1919. NOBRE, Francisco Silva. “Mercado Cinematográfico no Brasil.” 1957.

4 Conferência de 1978 da FIAF (Federação Internacional de Arquivos Filmicos) em Brighton, com os temas “Cinema: 1900-1906/Película para o Videotape e Videotape para o filme: o presente e o futuro.”

usuário e propõe a representação de histórias colocando em evidência relações travadas sobre o espaço físico. Quero pincelar questões que surgem a partir dessas noções em função de uma aplicação prática.

NEW CINEMA HISTORY E MAPAS DIGITAIS

Um dos motores dessa pesquisa é a observação de que diferentes grupos de pesquisa chamados de *New Cinema History* ao redor do mundo apresentam suas produções através de portais na *internet* onde as salas de cinema estão situadas em bancos de dados que incluem mapas digitais interativos. Alessandra Brum e Ryan Brandão (2021) sugeriram que mais do que o tema de pesquisa que frisa audiências, a ida ao cinema, programações, salas de exibição, companhias exibidoras e distribuição, o que é novo em *New Cinema History* é a criação de bancos de dados e portais digitais complexos. O mapa interativo é um recurso presente em muitos deles. São exemplos disso: *Cinema Context*, *Cinema Belgica*, *Italian Cinema Audiences*, o portfólio *Mapping Movies* e por um tempo⁵ até mesmo o website da rede internacional de pesquisa HoMER (*History of Moviegoing, Exhibition and Reception*).

Este indexava pesquisas pertencentes à rede HoMER e permitia acessar resumos, locais onde se desenvolvem e principais pesquisadores envolvidos em seus projetos. No mapa estavam listados projetos de criação de bases de dados, mapeamentos, história oral, aplicativos, projetos de digitalização e outros projetos que não se encaixam nessas categorias. Junto aos resumos, *links* levavam aos *websites* dos projetos ali cadastrados.

⁵ Em uma versão prévia deste artigo, de 2022, dei destaque à página “projetos” da rede HoMER, que dava acesso a um mapa mundial das pesquisas produzidas ali. Atualmente a página faz menção ao mapa, mas os links que levam a ele redirecionam à página inicial do portal HoMER, indicando um problema técnico. Muitos dos outros mapas e bases de dados que estudei deixaram de existir, como é o caso de “Australian Cinemas Map” e “[Going to the Show](#)” (link do Internet Archive para o segundo. O primeiro não está acessível sequer no Internet Archives, em novembro de 2024). Isso demonstra outra característica destes projetos: sua efemeridade. Se estamos falando de projetos que têm a intenção de servir como fonte para pesquisas históricas, este é um grande problema, entrando em questão um campo em que não me aprofundi: a preservação digital e estratégias que possam salvaguardá-la, na produção destes objetos e interfaces complexas.

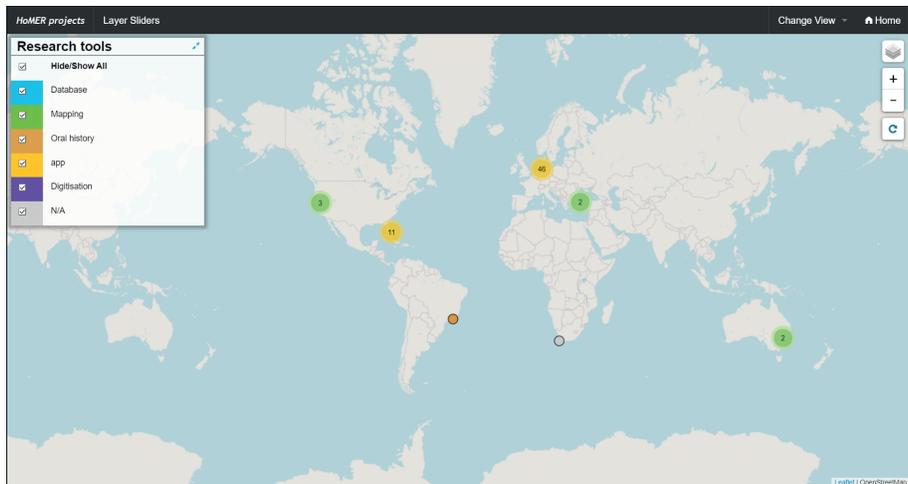


Figura 1: Visualização da interface “mapa de projetos” da HoMER Network.

Fonte: <https://homernetwork.org/?dhp-project=homer-projects-2>, acesso 03 jan. 2022.

Rafael Freire (2021) sugere que esses poderosos projetos produzidos a longo prazo e com muito recurso financeiro podem representar uma forma de colonização do conhecimento, quando ficam restritos a países europeus e anglo-americanos. A página da *HoMER Network* apresentada parece confirmar a afirmação de Freire. Afinal, a pesquisa comparativa de Thalita Ferraz e Daniel Byltereyst⁶ a respeito das memórias de salas de cinema reabertas no Rio de Janeiro, Antwerp e Namur (cidades na Bélgica) era o único marcador afixado no Brasil. Era ainda uma das duas únicas produções da América do Sul listadas ali. Existiam nessa plataforma quando eu a acessei 46 pesquisas localizadas na Europa, 8 nos Estados Unidos, 4 no México, e um total de 7 outras distribuídas pelo resto do mundo. Ela enumerava apenas projetos afiliados a esta rede, e, portanto, havia justificativas de que obras não citadas ali simplesmente foram produzidas por autores que não eram parte dessa rede. Mas ainda cabe questionar se não haveria interesse em um esforço maior de representação em uma rede que se pretende global (afinal, por que outro motivo usar o mapa mundial?)

Como exemplos de pesquisas brasileiras que não figuram ali, Freire (2021) cita as influentes obras de Alice Gonzaga (1996)⁷ e João Luiz Vieira e Margareth Campos (1982)⁸. Até mesmo se falamos do uso de tecnologias computacionais para criar bancos de dados sobre salas de cinemas, podemos citar iniciativas aqui do Brasil, como o *blog* Cinemafalda,

6 FERRAZ, Thalita; BILTEREYST, Daniel. “Public-private partnership as a response to closed movie theaters.” In: <https://homernetwork.org/dhp-markers/public-private-partnership-as-a-response-to-closed-movie-theaters/>, acesso 10 jan. 2022.

7 GONZAGA, Alice. *Palácios e poeiras: 100 anos de cinemas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FUNARTE. Record. 1996.

8 VIEIRA, João Luiz e Margareth Campos da Silva Pereira. *Espaços do sonho: arquitetura dos cinemas no Rio de Janeiro 1920-1950*. Rio de Janeiro: Embrafilme, 1982.

uma lista ampla de informações sobre salas de cinema brasileiras em atividade na década de 1960⁹. Até a Mostra Cinemas do Brasil, que reúne filmes sobre salas de cinema, pode ser considerada neste sentido. O projeto Minas é Cinema, onde esta pesquisa foi desenvolvida, é um banco de dados sobre a atividade cinematográfica em Minas Gerais.

INDICADORES DE INCERTEZA

Em cartografia há necessidade de precisão, de poder dizer exatamente onde está cada item, ou é impossível situá-lo em um ponto no mapa. Essa não é necessariamente a realidade dos dados: podem existir muitas dúvidas, desde localizações históricas difíceis de situar a partir das informações sobreviventes a informações de natureza fluida como a mudança de temperatura. Uma solução comum para desenhar esses mapas são o que se chama de indicadores de incerteza: manchas e linhas difusas, que não deixam o espaço em branco, mas demonstram a imprecisão das informações. Para usar estes indicadores de incerteza, no mapa e tabela do Minas é Cinema que mostraremos ao fim deste artigo marcamos a localização de algumas salas de cinema com interrogações, por possuir apenas sua localização aproximada, bem como utilizamos um degradê para representar o início ou fim do funcionamento de uma sala de cinema, por não saber quando exatamente dentro de um período de tempo essa sala fechou ou abriu.

Acredito que fiz algo semelhante ao tentar discutir os conceitos teóricos que me parecem importantes para a construção de mapas digitais como ferramentas de pesquisa em *histórias de cinemas*. Afinal, tudo o que fiz foi tatear para tentar entender esse formato e esses conceitos, buscar ideias nesse emaranhado que dessem uma ideia do que queria descrever.

9 Comentário de Freire em parecer dessa pesquisa durante a qualificação.

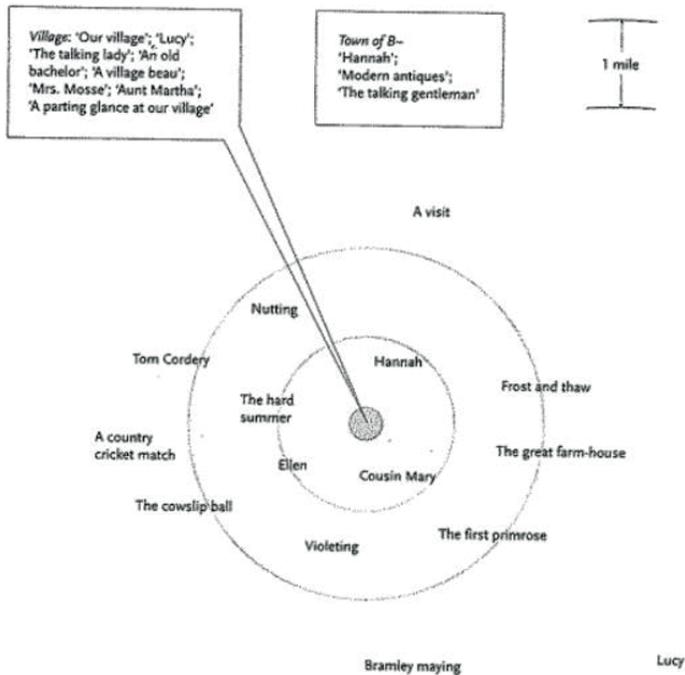


Figura 5: Reprodução do esquema de Moretti a respeito do volume 1 de *Our Village*, de Mary Miford (1824).

Fonte: Moretti, Franco. "Graphs, maps, trees: abstract models for a Literary History." 2005. p. 37

Um livro chamado "Gráficos, mapas e árvores: modelos abstratos para a História Literária" (Moretti, 2005) traz uma explicação dessa noção de que há algo que se pode dizer com mapas e que não se pode dizer com palavras. Se mapas carregam ideias que não poderiam ser compreendidas sem sua visualização, então são documentos em si mesmos. Moretti (p. 37), estudando história literária, esquematiza locais citados em narrativas, medindo as distâncias e tempo de viagem entre elas. Ele observa através desses esquemas um mundo que se organiza em círculos concêntricos em histórias ambientadas em vilarejos ou pré-revolução industrial e um mundo mais disperso e complexo em termos de distância em narrativas ambientadas em grandes cidades.

Há também a célebre citação de Marc Ferro (1992) quando defende que para a escrita histórica é necessário interpretar a imagem cinematográfica como fonte em si mesma e não olhar para ela a partir de ideias previamente formuladas:

Partir da imagem, das imagens. Não buscar nelas somente ilustração, confirmação ou desmentindo do outro saber que é o da tradição escrita. Considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las. Os historiadores já recolocaram em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, primeiro as escritas, depois as não-escritas: o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? Que o filme,

imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e por que não aquilo que aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História.¹⁰

Ainda, se o formato importa e é preciso ler a partir das características específicas de cada formato, mesmo que isso queira dizer aprender novos saberes, é necessário pensar as mídias digitais. Bolter e Grusin (2000, tradução minha, p. 15), no livro “*Remediation: understanding new media*” afirmam que um de seus princípios chave é a interatividade com o usuário. Assim, “a mídia digital visual pode ser entendida melhor através das formas com que honra, rivaliza e revisa a perspectiva linear de pinturas, fotografias, filmes, televisão e mídia impressa.”

O conteúdo é fruído a partir de decisões do usuário e os autores não têm o mesmo controle da narrativa que em mídias analógicas. Isso não significa que o usuário tem controle total sobre o que vai ver e ouvir, mas sim que uma camada, uma interface é desenvolvida, e os mecanismos de interação previstos por ela definem o que o usuário pode fazer, por mais inusitada que pareça sua resposta a esses mecanismos. Assim, é possível criar objetos digitais interativos que representam narrativas relativamente lineares ou que permitem uma exploração mais livre do conteúdo oferecido, com pretensão narrativa mais diluída¹¹.

Lev Manovich (2020) também está interessado no que pode ser visto através de ferramentas computacionais, mas para além da interação do usuário com a ferramenta, quer saber como construir essas ferramentas e como é possível usá-las para representar dados e narrativas. Seu tema de estudos é a cultura visual contemporânea. Ele afirma que a quantidade de imagens produzidas no século XXI é impossível de entender com métodos tradicionais e por causa dessa grande quantidade de dados (*big data*) são necessários métodos de análise computacionais. Pergunta o que se perde na tradução de um objeto em dados e como explorar esses dados em várias escalas, como é possível ver tanto padrões quanto o que é único e infrequente.

10 FERRO, Marc. O filme, uma contra análise da sociedade? O original é de 1971. Tradução de 1992.

11 Esses mapas foram citados por Laura Horak (2016), em artigo onde também descreve o mapa digital como mecanismo de investigação da história do cinema. Respectivamente, são: um mapa de revoltas de escravizados na Jamaica, de 1760 a 1761, coordenado por Vincent Brown na Universidade de Harvard, e um modelo de tempos de viagem no mundo romano criado na Universidade de Stanford, ORBIS.



Figura 6: “Ritmos visuais em escala planetária”. Visualização criada a partir de imagens do Instagram.

Fonte: <http://phototrails.info/instagram-cities/>, acesso 09 nov. 2024.

Para Manovich, (2020) pesquisadores midiáticos, de humanidades e cientistas sociais precisam ser alfabetizados em ciências computacionais. Ele considera que “o campo das humanidades digitais ainda tem textos demais, e tem poucas visualizações e simulações” (p. 11, tradução minha). O manual de Manovich traz como exemplos alguns projetos coordenados por ele onde pesquisas são apresentadas através de gráficos muitas vezes interativos. A imagem que eu reproduzi aqui é construída através da organização de imagens postadas na rede social Instagram em um local específico de acordo com o horário em que é postada, revelando um ritmo visual nas mudanças entre dia e noite.

A preocupação de Manovich com a grande quantidade de dados diariamente produzida parece repercutir uma afirmação de Certeau (2006) de que antes do surgimento do computador fazer história era procurar fontes o suficiente para criar sequências cuja linha de organização não fosse algo tão indefinido como nossa curiosidade. No entanto, atualmente estamos diante de uma quantidade enorme de fontes e mecanismos capazes de gerar padrões e nos cabe torná-los utilizáveis, criar significado para as diferenças que vemos. (p. 83-84).

Há mais em questão além do que fazer com os materiais que possuímos. Afinal, que materiais estão disponíveis? De que forma estão armazenados? Eles são acessíveis? Mais do que discutir preservação digital, essa conversa se volta para como se dá a interação com estes arquivos digitais.

Me parece ser um lugar comum, quando falamos de arquivo digital, a imaginação de que os acervos se tornam muito mais acessíveis do que jamais foram, mas esse não é o caso. Freire (2021) aponta que em muitos arquivos o acesso não é gratuito e se dá apenas na língua do país que sedia esse arquivo, por mais que os materiais ali armazenados tenham outras origens. Isso é uma questão complexa a partir do momento que a disponibilidade de recursos e estrutura para criação de grandes arquivos digitais é muito maior em países europeus e anglo-americanos. Uma observação feita por Rick Prelinger, entrevistado por Caroline Martel (2013), é que muitos portais de arquivos são de difícil acesso, construídos

ao redor de burocracias complexas onde parece haver a expectativa de que quem vai navegar ali já é um pesquisador com experiência, de forma similar aos processos de um arquivo físico.

Tanto Freire quanto Prelinger, no entanto, trazem exemplos de arquivos digitais que parecem apostar na utopia do acesso. A Biblioteca Nacional, como Freire (2021) aponta, possui um acervo imenso de publicações digitalizadas, a Hemeroteca Digital, onde é possível fazer buscas por palavra. Além disso, mantém em conjunto de vários outros arquivos que inclui um acervo de fotografias, a Brasileira Fotográfica, onde é possível pesquisar por data, autor, assunto, local e publicações em estilo *blog* ressaltam aspectos da coleção ou pesquisas feitas usando a plataforma. O acesso a todo o acervo da Biblioteca Nacional Digital é gratuito. Já Prelinger está envolvido na criação de um acervo que se tornou parte do Internet Archives, o Prelinger Archives, onde está disponível de forma gratuita um vasto acervo digital de filmes efêmeros, por exemplo filmes institucionais ou de propaganda, em uma interface que permite navegação por miniaturas ou busca por palavras, por tópicos, ano, coleção e criador.

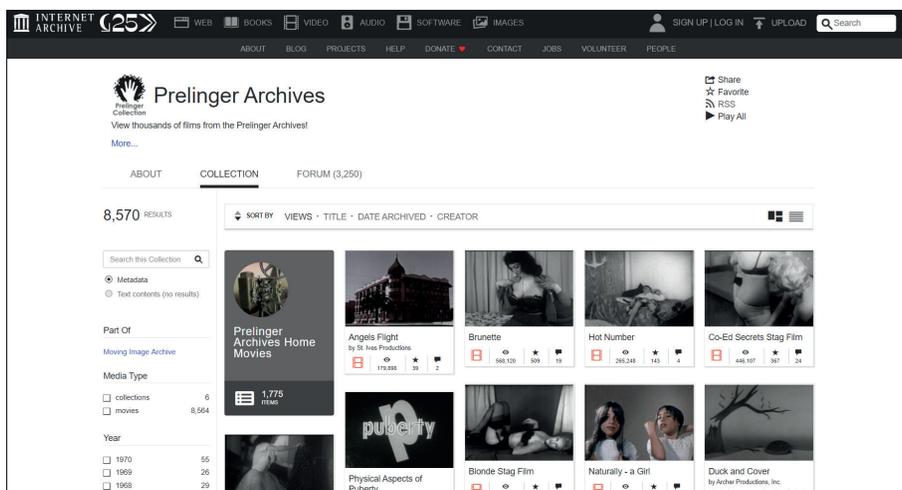


Figura 4: Página inicial do *Prelinger Archives*, com destaque à ferramenta de busca.
Fonte: <https://archive.org/details/prelinger>, acesso 09 nov. 2024.

Também é necessário aqui discutir os mapas digitais interativos como ferramentas de pesquisa e acesso a bancos de dados sobre *histórias de cinemas*, especificamente. Os Sistemas de Informação Geográfica (SIG) permitem a apresentação visual e espacializada de informações, bem como armazenamento e processamento de dados. São uma forma mapeamento que se tornou praticamente ubíqua, encontrada tanto em projetos de planejamento urbano quanto em ferramentas do dia a dia, como o *Google Maps*. Estou usando uma definição ampla de SIG, referindo-me a qualquer software de mapeamento digital, e não aos complexos sistemas de tecnologia e mão de obra especializada a que

essa sigla se refere no sentido mais restrito.

A complexidade de programação e de conceitos e prática cartográfica exigida por esses sistemas parece ameaçadora para uma equipe relativamente leiga, como também é a latência de tempo e recursos que se evidencia em muitos projetos de mapeamento profundo da ida ao cinema. Assim, tornam-se úteis as palavras de Bowels (2014), que questiona que perguntas e respostas permitem esses mapas feitos a partir de um trabalho de levantamento tão minucioso. Com isso, não quer acusar de inúteis projetos como aqueles que catalogam as programações de salas de cinema históricas de um país, acompanhando onde e quando cada filme foi exibido. De forma muito prática, Bowels observa que esse tipo de pesquisa não só requer muito tempo e recurso, mas parece exigir um esforço inexaurível e se pergunta se há outros mapas mais adequados aos tipos de narrativas que queremos contar e perguntas que queremos fazer. Ela está interessada em formas participativas de engajar com o público, que chamem pessoas dentro e fora da academia a partilhar suas experiências cinematográficas e pesquisar em conjunto. Um dos exemplos que oferece é inserir nos portais uma caixa de contato que diga “entre em contato se possuir mais informações”. Para ela, um mapa digital deveria permitir a “aproximação mutável da pesquisa profissional e a vida diária, fundada em relações participativas que sejam realmente abertas, voluntárias e criadas por curiosidade histórica compartilhada”. (BOWELS, 2014, p. 241. Tradução minha.)

O destaque de Bowels às diferentes possibilidades de mapas coerentes com os recursos disponíveis foi importante no contexto do Minas é Cinema, um projeto que conta com bolsistas de iniciação científica, mas nenhum outro tipo de recurso. Assim, quando fazemos um mapa de informações retiradas de outras pesquisas já realizadas sobre as salas de cinema de Juiz de Fora, não se trata de fuga das fontes primárias ou da memória oral, e não é simplesmente um corte pela praticidade. Há o desejo de entrar em contato com pesquisadores que trabalham com o mesmo assunto e formar uma rede de conhecimento, promovendo a ligação entre os trabalhos existentes e o desenvolvimento de projetos posteriores. Também é um teste de como funcionam essas ferramentas de mapeamento, para que saibamos criar projetos em maior escala, pensando, por exemplo, na iniciativa de Ryan Brandão de mapear as programações de cinemas na cidade, partindo do que era publicado no jornal O Pharol. Essas são duas direções em que o projeto pode crescer com o tempo – em profundidade, conforme realizamos esse trabalho minucioso a longo prazo, e em escopo, conforme nos conectamos com pessoas interessadas em outros assuntos dentro deste tema ou em outras cidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante recordar que essas pinceladas de preocupação técnica se dão em função de um trabalho prático para que ela se amarrem uma na outra.

Esse trabalho está situado no projeto Minas é Cinema, desenvolvido pelo grupo de pesquisa CPCINE (História, estéticas e narrativas em cinema e audiovisual). Toma como literal o texto de apresentação do projeto: “Minas é Cinema objetiva mapear a atividade cinematográfica no Estado de Minas Gerais, no que diz respeito à produção, exibição, distribuição de filmes, recepção, produção crítica e publicações sobre cinema”. Foi realizado em um momento fortuito, já que os *sites* institucionais dos grupos de pesquisa da UFJF estavam se atualizando, atentando para problemas de acesso em suas versões anteriores. Envolveu esforço de grupo onde atuaram Luiza de Amorim Carvalho, Janis Santos de Souza, Lucas Alexander Silverio, Ghulherme Nadalini Pereira, João Pedro da Silva Assis e nossa orientadora Alessandra Souza Melett Brum.

Os conceitos e reflexões que levantei aqui foram alguns dos que nos ajudaram a pensar sobre a natureza do projeto Minas é Cinema, bem como as funcionalidades desse mapa no novo portal em discussões com os outros membros do grupo.

Na configuração anterior do Minas é Cinema já existia um mapeamento não literal, que foi mantido no novo endereço, no formato de uma lista de cidades sobre as quais possuíamos informações. A organização do *site* gira em torno dessa lista, onde é possível acessar quatro tipos de conteúdo a partir de cada cidade. São: informações sobre as salas de cinema da cidade, uma lista de referências sobre cinema nesse local, uma página onde disponibilizamos publicações, que faz parte de um projeto a longo prazo de digitalização de programações e revistas, e uma lista de festivais de cinema que acontecem nessa cidade. O mapa que produzimos complementa a página com informações sobre as salas de cinema da cidade de Juiz de Fora, localizando-as espacialmente, e funciona de forma que ao clicar em suas localizações é possível acessar imagens desses espaços de exibição, uma lista de informações e as fontes de onde retiramos essas informações.

Uma de suas funções principais é divulgar pesquisas já existentes sobre salas de cinema, no caso, em Juiz de Fora, tornando-as acessíveis através do nosso acervo ou de outras bibliotecas e livrarias. Desejamos permitir uma navegação interativa para os usuários desse portal, apresentando visualizações alternativas que acreditamos poder disparar novas pesquisas e especialmente interessar quem acessa a contribuir, o que já é uma das formas de expansão do projeto. A princípio, a colocação das informações no mapa já permite ver os lugares onde se concentram não só os espaços de exibição e a fruição do cinema no espaço urbano, mas também a atenção dada pelos pesquisadores da cidade a cada região e sobre quais espaços sabemos mais ou menos.

Cinemas
 Você está em: Cidades > Juiz de Fora > Cinemas

- Cine Benfica
Era localizado na Rua Tomé de Souza, nº 200 – Benfica.
- Cine Real
Rua Lindolfo Lage – Borfem (500 lugares)
- Cine Rex



Tabela com as informações sobre espaços de exibição comercial colocadas no mapa digital:

NOME	Tipo	Endereço	Datas	Lotação	Empresa	Descrição das imagens	Bibliografia e links
Cine Pharol	Sala de rua	Av. Barão do Rio Branco, sala na Mercal Dadoes. Na numeração de 1914: Rua Direita, 142-144	1910-1919?	446 (201 primeira classe e 245 segunda classe)	Jado Evangelista da Silva Gomes	Interior do cinema O Pharol em 1915, de Album do Município de Juiz de Fora de Album de Oliveira Feres. No mesmo album, Rua Direita, onde é possível ver a tipografia do jornal O Pharol e o cinema (predio mais claro, com o cartaz na frente.)	Ferres, Rosane Camarini. "A chegada do cinema em Juiz de Fora: uma nova opção de entretenimento no centro cultural de Minas Gerais (1897-1912)". In: BRUM, Alessandra; MELO, Luiz Alberto Rocha; PLECCINI, Sérgio. Cinema em Juiz de Fora. Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. ESTEVES, Almo. Almanaco de Juiz de Fora para 1914. Typographia Brazil, Juiz de Fora, 1914. Disponível em: https://www.cineemjuizdefora.blogspot.com/2010/01/cinema-pharol.html . In: <i>Journal O Pharol</i> , 23 nov. 1910.
Polytheama	Sala de rua	No mesmo local onde existe o Cine Teatro Central. Saldos para	1910-1919?	1500 (Cores, 2010)	Chimico e Campolho, em 1911 Gomes Nogueira, 1926: futura	Fachada do Polytheama em 1925, em cartaz o Ladino de Bagdad (1924). Fachada do Polytheama em 1915. Placa do Polytheama em 1915	Ferres, Rosane Camarini. "A chegada do cinema em Juiz de Fora: uma nova opção de entretenimento no centro cultural de Minas Gerais (1897-1912)". In: BRUM, Alessandra; MELO, Luiz Alberto Rocha; PLECCINI, Sérgio. Cinema em Juiz de Fora. Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. https://www.cineemjuizdefora.blogspot.com.br
		na rua São João e Halfeld.			Companhia Central de Diversões	Fachada do Polytheama, data desconhecida.	http://www.cineemjuizdefora.blogspot.com/2010/01/polythema.html
Cine Halfeld	Sala de rua	Rua Halfeld, nº 415, junto a sede do Jornal do Comercio	1915-1918?	400 (Cinema Halfeld, 1915.)	Souza e Silva	Sede do Jornal do Comercio no Album de Juiz de Fora, 1915. Seria o Cine Halfeld no predio ao lado, logo deslizes vemos por cima do Jornal do Comercio? Comparação de fotos do predio do Jornal do Comercio e predio ao lado do Cine Glória, montagem minha.	http://www.cineemjuizdefora.blogspot.com/2010/01/cinema-halfeld.html [CINEMA Halfeld] <i>Journal O Pharol</i> , 14 nov. 1915. [CINEMA Halfeld, O Pharol, 6 nov. 1915. [CARNAVA] In: <i>Journal O Pharol</i> , 12 fev. 2018. https://www.cineemjuizdefora.blogspot.com https://www.cineemjuizdefora.blogspot.com
Cine Ideal (1915)	Sala de rua	Esquina da Rua Halfeld com a do Comercio (Barraca de Oliveira)	1915-1917?	525 (Ideal, 1915)	Alfredo Amsal	(não foram encontradas imagens da sala de cinema) Rua Halfeld com Barraca de Oliveira em	http://www.cineemjuizdefora.blogspot.com/2010/01/cinema-ideal.html [BONS letre] In: <i>Journal O Pharol</i> , 4 nov. 1917. [IDEAL, Cinema] In: <i>Journal O Pharol</i> , 24 dez. 1915. Disponível em: http://www.cineemjuizdefora.blogspot.com

Figura 5: À esquerda, captura de tela da página “Cinemas de Juiz de Fora” no portal antigo do Minas é Cinema, atualmente indisponível. À direita trecho da “tabela com as informações sobre espaços de exibição comercial colocados no mapa digital”. Essa tabela tem a pretensão funcionar como “versão analógica” do mapa interativo, diante da fragilidade de preservação de objetos digitais interativos como esse e está disponível no site e em minha pesquisa¹².

Acesso: 28 de julho de 2021.

Coletei e organizei as informações que aparecem no mapa interativo. São três categorias de informação: as necessárias para que se coloque um ponto no mapa: o nome do ponto, suas coordenadas e o tipo de sala de que se trata (itinerante, de rua, shopping), que define o tipo de marcador a ser usado. Há informações visuais, como as fotografias dos espaços de exibição. Finalmente, há informações textuais: o endereço, a data de funcionamento, a lotação, os proprietários ou empresa responsável, as legendas das imagens e as fontes das informações.

É importante mencionar que algumas das pesquisas possuem restrições de acessibilidade, como o livro que só existe em formato físico “Os cinemas de rua de Juiz de Fora: Memórias do Cine São Luiz”, cujo acesso precisa ser negociado diretamente com os autores. Isso significa que em alguns momentos o Minas é Cinema funciona mais como indicação de bibliografia do que um acesso direto às informações digitais.

12 Esses objetos digitais dependem de muitos fatores para manutenção, que às vezes não podem ser controlados pelo grupo de pesquisa. A plataforma *Going to the show* (link para o *Internet Archives*) usa o *software* de visualização de mídia *Flash*, da Adobe, que foi descontinuado. A plataforma está indisponível atualmente.

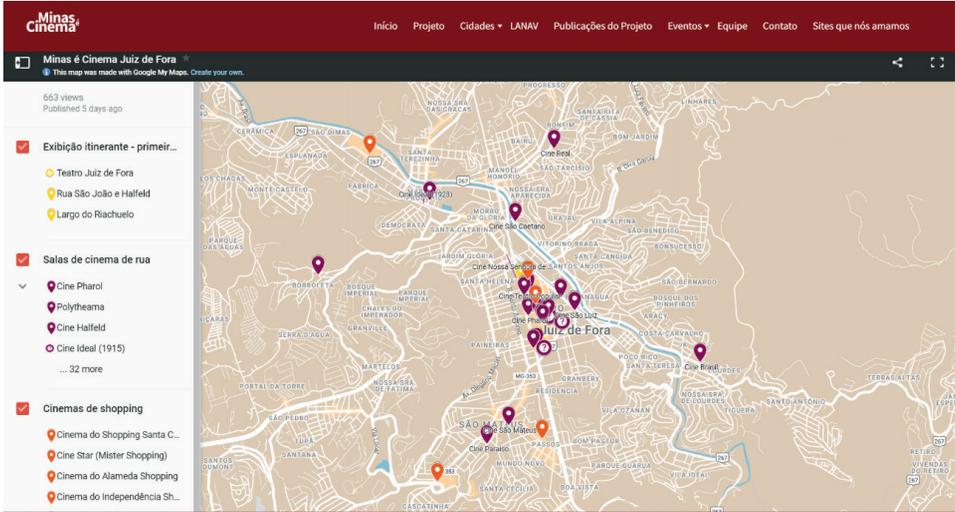


Figura 6: Mapa digital dos espaços de exibição de Juiz de Fora. Captura de tela da página.

Fonte: <https://minasecinema.com.br/espacos-de-cinema-de-juiz-de-fora>, 12 dez. 2022.

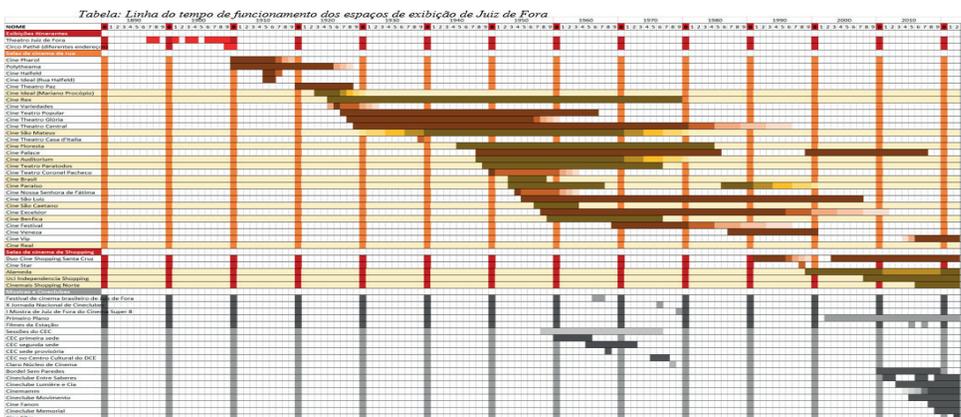


Figura 7: “Tabela: linha do tempo de funcionamento dos espaços de exibição de Juiz de Fora.” Abaixo estão os períodos de funcionamento das salas de cinema de shopping, no meio, salas de rua, e acima, exibições itinerantes. Destacadas em amarelo estão as salas localizadas nos bairros e em branco as que ficavam no centro da cidade.

Produzido pela autora.

Ainda há muito a ser discutido a respeito de visualizações, de impactos das novas tecnologias sobre nossas produções de narrativas históricas sobre cinemas, seja no recorte local de Minas Gerais, seja com o uso de ferramentas como o mapa digital. As ideias aqui levantadas precisam ser aprofundadas, uma vez que apenas levantamos algumas dúvidas sobre humanidades digitais, interfaces, bancos de dados, cartografia e patrimônio. Certamente muitas outras lacunas se evidenciam nesse trabalho de natureza tão interdisciplinar, mas o excitante de desenhar mapas às vezes é descobrir que ainda há muitos espaços em branco.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Robert C; GOMERY, Douglas. **Film History**: theory and practice. New York. Knopf, 1985.

[APRESENTAÇÃO]. In: **Minas é Cinema**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/minasecinema/apresentacao/>, acesso 09 nov. 2024.

[**BIBLIOTECA Nacional Digital**]. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br>, acesso 09 nov. 2024.

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation**: understanding new media. MIT Press, 2000.

BOWELS, Kate. “Beyond the boundary: vernacular mapping and the sharing of historical authority”. In: HALLAM, Julia; ROBERTS, Les. **Locating the moving image: new approaches to film and place**. Pp. 150-172. Indiana University Press, Bloomington, 2014.

[**BRASILIANA Fotográfica**]. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br>, acesso 09 nov. 2024.

BROWN, Vincent. **Slave Revolt in Jamaica, 1760-1761**: a cartographic narrative. Disponível em: <http://revolt.axismaps.com>, acesso 09 nov. 2024.

BRUM, Alessandra; BRANDÃO, Ryan. Aula ministrada modalidade remota. Curso **Estudos Avançados da Imagem e do Som**, do Programa de Pós Graduação em Arte, Cultura e Linguagens da Universidade Federal de Juiz de Fora. Gravação de videoconferência: 2h 17min. 1 jul. 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento.” In: _____ (Org.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CERTEAU, Michel de. “A operação historiográfica.” In: **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Pp. 65-119

[**CINEMA Belgica**]. Disponível em: <https://www.cinemabelgica.be/s/cinemabelgica/page/database>, acesso 11 nov. 2024.

[**CINEMA Context**]. Disponível em: <https://www.cinemacontext.nl>, acesso 11 nov. 2024.

[DEEP Mapping]. In: **Mapping Movies**. Disponível em: <https://www.mappingmovies.com/deep-mapping-nh/>, acesso em 12 jan. 2022.

FERRAZ, Thalita; BILTEREYST, Daniel. “Public-private partnership as a response to closed movie theaters.” In: **HoMER Projects**. Disponível em: <https://homernetwork.org/dhp-markers/public-private-partnership-as-a-response-to-closed-movie-theaters/>, acesso 09 nov. 2024.

FERRO, Marc. “O filme: uma contra-análise da sociedade?” In: _____. NASCIMENTO, Flávia (Trad). **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Pp. 79-116.

FREIRE, Rafael de Luna. “What is not new in new cinema history from a non-european point of view?” In: **HOMER 2021 conference**: Integrating Traditions. Vídeo do YouTube. Transcrição disponível em: https://www.academia.edu/114209074/What_is_not_new_in_New_Cinema_History_from_a_non_European_point_of_view, acesso 11 nov. 2024.

[GOING to the Show]. In: **Internet Archives**. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20171016212203/http://gtts.oasis.unc.edu/>, acesso 11 nov. 2024.

[HEMEROTECA Digital]. In: **Biblioteca Nacional Digital**. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>, acesso 09 nov. 2024.

[**HOMER Projects**]. In: <https://homernetwork.org/?dhp-project=homer-projects-2>, acesso 03 jan. 2022.

HORAK, Laura. "Using digital maps to investigate cinema history". In: ACLAND, Charles R.; HOYT, Eric. (Edt.) **The Arclight guidebook to media history and the digital humanities**. Reframe Books, University of Sussex, 2016.

[**INTERNET Archives**]. Disponível em: <https://archive.org>, acesso 09 nov. 2024.

[INSTAGRAM Cities]. In: **Phototrails**. Disponível em: <http://phototrails.info/instagram-cities/>, acesso em 09 nov. 2024.

[**ITALIAN Cinema Audiences**]. Disponível em: <https://italiancinemaaudiences.org>, acesso 11 nov. 2024.

MANOVICH, Lev. "Introduction: how to see one billion images." In: **Cultural Analytics**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2020.

[**MAPPING Movies**]. Disponível em: <https://www.mappingmovies.com>, acesso 11 nov. 2024.

MARTEL, Caroline; PRELINGER, Rick. "Looking Back at an Electronic exchange with a Media Archeologist. An Interview with Rick Prelinger by Caroline Martel 12 ½ years later". In: HABIB, André; MARIE, Michel. (Org.) **L'avenir de la mémoire: Patrimoine, restauration et réemploi cinématographiques**. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2013. (pp. 115-124) DOI: <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.2266>

[**MINAS é Cinema**]. Disponível em: <https://minasecinema.com.br>, acesso em 11 nov. 2024.

MORETTI, Franco. "Maps". In: **Graphs, maps, trees: abstract models for a Literary History**. Nova York, Verso, 2005.

[**MOSTRA Cinemas do Brasil**]. Disponível em: <https://www.mostracinemasdobrasil.com>, acesso 11 nov. 2024.

[**ORBIS: The Stanford Geospatial Network Model of the Roman World**]. Disponível em: <https://orbis.stanford.edu>, acesso 09 nov. 2024.

[PAST FIAF Congresses]. In: **International Federation of Film Archives**. Disponível em: <https://www.fiafnet.org/pages/Events/Past-Congresses.html>, acesso em 09 jan. 2022.

[PRELINGER Archives]. In: **Internet Archives**. Disponível em: <https://archive.org/details/prelinger>, acesso 09 nov. 2024.

[RELAÇÃO de Cinemas Antigos de Rua do Brasil em atividade nos anos 60]. In: **Cinemafalda**. Disponível em: <http://cinemafalda.blogspot.com>, acesso 09 nov. 2024.

VIEIRA, João Luiz. "From the Grand History of Cinema to the stories of cinema, a Translatina competition in Rio, in the 1950s" In: **HOMER 2021 conference: Integrating Traditions**. Disponível em: <https://youtu.be/dhdoylzcWjk>, acesso 09 nov. 2024.

VIEIRA, João Luiz. "Prefácio". In: BRUM, Alessandra; BRANDÃO, Ryan. (Org.) **Histórias de cinema de rua de Minas Gerais**". Editora UFJF, Juiz de Fora, 2021.

A PERSISTENTE MENTALIDADE COLONIAL EXPRESSA NA FICÇÃO LUSÓFONA AFRODIASPÓRICA

Data de submissão: 18/12/2024

Data de aceite: 02/12/2024

Marcelo Brandão Mattos

RESUMO: O artigo propõe a leitura comparada de romances de três autoras contemporâneas que, embora de nacionalidades distintas, aqui se reúnem numa perspectiva pós-colonial. Com base nas teorias de importantes pensadores dos Estudos Culturais, como Fanon, Bhabha, Mignolo, Quijano e Silviano Santiago, sugerimos uma reflexão não somente em função da permanência dos estratos coloniais no mundo contemporâneo, mas da dispersão volátil das estratégias de dominação e exploração.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria pós-colonial; literatura contemporânea lusófona; Estudos Culturais; Colonialidade

THE PERSISTENT COLONIAL MENTALITY EXPRESSED IN AFRODIASPORIC LUSOPHONE FICTION

ABSTRACT: The article proposes a comparative reading of novels by three contemporary authors who, although from different nationalities, come together here

in a postcolonial perspective. Based on the theories of important cultural studies thinkers, such as Fanon, Bhabha, Mignolo, Quijano and Silviano Santiago, we suggest a reflection not only on the permanence of colonial strata in the contemporary world, but on the volatile dispersion of domination and exploitation strategies.

KEYWORDS: Postcolonial theory; contemporary Lusophone literature; Cultural Studies; Coloniality

Os estudos culturais e as teorias pós-coloniais são ancoradouros para análises de obras ficcionais de autores representativos de nações que lutaram por independência e soberania, contra o poder colonial, cujos produtos culturais subsistem em espaços de fronteira entre a tradição local e a modernidade europeia, conforme os define o teórico indiano Homi Bhabha (1998). Os estratagemas coloniais, no entanto, não se limitam no tempo e no espaço. No que tange à extrapolação temporal, há célebres contribuições de teóricos contemporâneos, como Walter Mignolo (2008) e Aníbal Quijano (2005),

que apontam a sobrevivência de uma “colonialidade” a preservar os estatutos coloniais para além do momento de domínio político do colonialismo. Há, contudo, a possibilidade de se pensar transposições dos estratos coloniais para outros espaços, admitindo-se uma dissipação do poder colonial que desafia os limites geográficos entre as nações – o que designamos, numa proposição teórica, por “colonialismo volátil”. Nesse sentido, dualidades do mundo colonial descritas por Fanon – como privilegiados e subalternizados, opressores e oprimidos, intolerantes e discriminados, censores e silenciados, hegemônicos e periféricos – passam a ser parâmetros flutuantes que pautam relações de pessoas de diferentes comunidades diaspóricas, unidas pelo pacto da experiência pós-colonial. Por meio desse caminho teórico, propomos análises das obras: *Becos da Memória* (2020), da brasileira Conceição Evaristo; *As telefones* (2021), de Djaimilia Pereira de Almeida, nascida em Angola e crescida em Portugal, autorreferida como escritora portuguesa; e *Os pretos de Pousaflores* (2011), da autora angolana Aida Gomes.

Dimensionar os limites espaço-temporais do colonialismo (ou da ideia de uma inexorável colonialidade) tem sido objeto de pesquisas na área dos *estudos culturais* dedicadas à formulação das *teorias pós-coloniais*. A chegada dos europeus em terras alheias, sabemos bem, representou mais do que um encontro de culturas ou um recíproco estranhamento diante de alteridades, foi antes um gesto unilateral de dominação, silenciamento, imposição cultural e apropriação indébita. Pensar a vida sociocultural, política e econômica dos indivíduos e coletivos locais a partir do encontro colonial, portanto, passou a exigir dos examinadores (pesquisadores e artistas) uma posição atenta de observação de onde se pudessem notar os sentidos autóctones resistentes em uma produção cultural e intelectual necessariamente já influenciada – em parte – por modelos culturais, linguísticos e artísticos, que o colonizador legou.

Nesse âmbito da discussão, por mais desejável que fosse (ou que seja) supostamente “recuperar” uma cultura autóctone ou “resgatar” uma pretensa essência pré-colonial, a verdade etnológica é de não se retroagir o contato cultural, na mesma medida em que não se apaga o passado histórico. A História se escreve a despeito das vontades humanas quanto ao que possam ser os contratos sociais, ainda que esses não sejam assinados bilateralmente. Desde sempre, portanto, o estudo das sociedades pós-coloniais, sua cultura e sua produção artístico-intelectual, se delineou a partir de uma noção do que Homi Bhabha(1998) chamou de *fronteira*, semelhante àquilo que Silviano Santiago(1978), antes, definiu como *entre-lugar*.

Não se trata, neste ponto, de negar a bilateralidade imposta pela força do colonizador, cindindo o espaço local – como observa Frantz Fanon(1968) – entre o “mundo do colonizador” e o “mundo do colonizado”. A questão é simplesmente evidenciar que esses mundos cindidos, a despeito de toda a violência que visa garantir a sua separação, paradoxalmente, se afetam e se transformam mutuamente, em algum grau, a partir do contato havido entre ambos. Como aponta Serge Gruzinski (2001), ainda que se considere

a hipótese do purismo cultural antes do contato colonial, é inegável que, depois dele, nem colonizador nem colonizado serão como antes. Em medidas variáveis, evidentemente determinadas pelo grau de força política, econômica, sociocultural e bélica imposta de um lado a outro, todos seguirão alterados após o contato de culturas. Nesse sentido, a produção simbólica nas sociedades pós-coloniais será um agitado turbilhão de sentidos de aproximações e afastamentos, que tendem para fora e para dentro, buscam similitudes e contrastes.

No palco das intermediações, no espaço das interseções entre o autóctone e o colonial, a tradição ancestral e a modernidade ocidental¹, o mundo pós-colonial se impõe a partir da noção de fronteiras que recusam a fixidez, que se buscam definir sem precisão de limites, sujeitas às variedades espaço-temporais. A questão que se impõe vai além de um modelo de multiculturalismo a partir de uma diplomacia da coexistência. O multiculturalismo nos espaços pós-coloniais é mais do que o projeto de tolerância de coexistência, é a aceitação de fronteiras móveis e esponjosas entre as diversas manifestações próprias de um mesmo espaço cultural.

É por esse viés que propomos uma reflexão sobre a ampliação das fronteiras do pensamento pós-colonial tendo por base três eixos norteadores: **(1) a condição do negro** não apenas numa visão local, pensando-o na África e nas diásporas, mas também mediante um princípio globalista estruturado a partir de uma posição racista; **(2) as percepções de pertencimento** dos sujeitos contemporâneos a espaços culturais em trânsito e/ou segundo uma noção de enraizamento (o “ser ou não ser” do sujeito pós-colonial); e **(3) dissolvenças acerca das categorias “opressor” e “oprimido”**, determinantes nos fundamentos da teoria pós-colonial de Fanon (1968) e Amílcar Cabral (1980), por exemplo. Para as nossas discussões, selecionamos três obras que, embora separadas no mundo, se conectam - no nosso entendimento - numa confluência pós-colonial, os romances: *Becos da Memória* (2020), da escritora brasileira Conceição Evaristo; *As telefones* (2021), de Djaimilia Pereira de Almeida, escritora portuguesa nascida em Angola; e *Os pretos de Pousaflores* (2011), da angolana Aida Gomes, que há décadas trabalha pelo mundo em missões de paz da ONU. Conduziremos nossas ideias na sequência dos “eixos norteadores” supramencionados. Portanto, iniciaremos as discussões pela questão racial.

No momento em que este texto é escrito, um jogador do futebol brasileiro em atividade na Europa protesta contra a perseguição sistemática de torcedores espanhóis dos clubes rivais, dirigindo-lhe ofensas racistas, com a anuência (ou o silêncio, o que dá no mesmo) de dirigentes e patrocinadores. A cena não é ato isolado, ao contrário, é a repetição da experiência negra em um mundo concebido a partir do preconceito racial, um derivativo histórico dos projetos coloniais. A chegada dos colonizadores europeus na África e nas Américas, como se sabe, revelou um desprezo do Ocidente pela diferença

¹ Tomamos de empréstimo o conceito de Walter Mignolo (2008), que define o Ocidente não como posição geográfica, mas como uma hegemonia geopolítica.

que não fosse submetida ao domínio político, econômico e cultural (a diferença percebida como vazio para assimilação). Desinteressados pelas realidades étnicas e socioculturais das populações autóctones, os colonizadores promoveram rotulações generalizantes, com o intuito de reduzir as comunidades locais a um não-lugar que justificasse a completa dominação e os esforços insistentes de aculturação. “Negros” e “índios”, portanto, como alertam teóricos pós-coloniais, foram antes designações autoritárias próprias de uma hegemonia anuladora da diversidade de povos originários.

A partir de então, desde a formulação dos movimentos revolucionários de libertação, dois gestos distintos foram iniciados na direção de uma ressignificação dos conceitos históricos. De um lado, a recusa. Em *Desobediência epistêmica* (2008), Walter Mignolo cita o depoimento do ativista boliviano da causa indígena Fausto Reinaga a afirmar “eu não sou um índio, sou um aymara”(Op.Cit., p.290). A afirmação reitera o esforço histórico dos povos originários latino-americanos em repudiar o termo que, por indiferença, reduz a diversidade e a complexidade dos indígenas a uma designação que eles não reconhecem como detentora de sua identidade. Em relação à negritude, o gesto precisou ser distinto, sobretudo em função da necessidade de formulação identitária para as comunidades na diáspora, cuja memória ancestral foi negada e muitas vezes apagada pelos colonizadores. Neste caso, o que se deu foi, como escreve poeticamente o escritor angolano Manuel Rui, uma apropriação do canhão colonial, para “desmontá-lo peça a peça, refazê-lo [...] não na intenção de o liquidar mas para exterminar dele a parte que [me] agride” (1987, p.309).

Em *Os condenados da terra* (1968), Frantz Fanon aponta caminhos na mesma direção, quando teoriza sobre os processos africanos de descolonização em curso. O teórico antilhano defende, como pressuposto anticolonial, que - a despeito das reconhecíveis diferenças entre os grupos étnicos africanos desde o período pré-colonial - houvesse a unificação em torno de identidade forjada “na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo” (op.cit., p.26). Em outras palavras, a identidade negra é assumida como resposta à violência colonial, emblema de luta pela soberania e vínculo por onde se encontram as memórias dos povos discriminados e oprimidos, vítimas de um racismo espreado no tempo e no espaço. No caso das comunidades diaspóricas, será o ponto de origem em lugar do vazio de páginas subtraídas da memória coletiva. Marca-se, neste ponto, a gênese de um encontro que promoveu a diferença. “O mundo colonial é um mundo cindido em dois” (ibid., p.28), retomando Fanon. De um lado, um espaço de fartura, assepsia e solidez: a cidade dos brancos. De outro, o território da fome, do abandono e da ruína: a cidade dos negros. Essa divisão sócio-geográfica será a fundação de um pensamento colonial a se perpetuar tragicamente na História.

A fratura dual da colonialidade é a base por onde se estrutura o enredo do livro *Becos da Memória*², de Conceição Evaristo. A narrativa é, segundo a autora (em texto

² Optamos por grafar, a partir deste ponto, os nomes dos romances em negrito para facilitar, durante a leitura, o en-

de apresentação do romance), resultado de suas “escrevivências” (p.11). As memórias dos *Becos*, na criação de Conceição, são representações das vozes que falam de um lugar familiar à autora, vozes possíveis a uma encarnação subalternizada, que é fruto de uma experiência pós-colonial. Nas palavras da autora, tais vozes são “Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela” (ibid., p.17). O amontoado que compõem a narrativa de *Becos da Memória* é a representação de uma Geografia e de uma História comuns à autora, sujeito-produto de uma vivência pós-colonial, condição fundamental - defendemos - para haver o pacto sociopolítico e cultural que caracteriza a obra: vínculo entre a livre criação ficcional e o saber de experiências feito de uma autora contemporânea brasileira. São memórias de uma favela vivenciada e testemunhada, uma favela que é a perpetuação de um modelo nacional de segregação social datado do período da escravidão colonial.

A vinculação entre senzala e favela aparece no romance, em primeira instância, na própria revelação de memórias dos tempos de escravidão que chegaram à favela por meio de personagens egressos daquele tempo-espço. Quando apresenta a personagem Tio Totó, por exemplo, a narradora conta (Op.Cit., p.18):

Quando Tio Totó se entendeu por gente, ele já estava em Tombos de Carangola. Sabia que não nascera ali, como também ali não nasceram seus pais. Estavam todos na labuta da roça, da capina. Sabia que seus pais eram escravos e que ele já nascera na “Lei do Ventre Livre”. Que diferença fazia? Seus pais não escolheram aquela vida, nem ele.

As lembranças da personagem denunciam a condenação dos subjugados em dois tempos: se, no período colonial, ao escravo não era dada a liberdade de escolha sobre a vida que queria ter e onde queria estar; da mesma forma, um trabalhador da roça privado de direitos trabalhistas – não assegurados por perversão dos empregadores e negligência governamental (muitas vezes conivência) – não terá liberdade e seu destino será ocupar espaços de subalternidade. Totó, como muitos, é um migrante do êxodo rural que só encontrou acolhimento nas favelas, regiões periféricas das grandes cidades (a viver também na periferia do grande capital). Nessa nova morada, vê persistirem representações de um passado que julgara superado. O mesmo se passa com Maria-Velha, “terceira mulher de Tio Totó” (ibid., p.29), que revive as memórias de seu avô. Em seus pensamentos, atormentam-no lembranças de um tempo em que seus semelhantes eram mercadorias que se compravam e vendiam ao sabor dos interesses e oportunidades patronais: “Quando venderam a sua irmã, por ela ter agarrado o sinhô pelo peito da camisa, ele vomitava ódio e prometia se vingar, pôr fogo na casa-grande. Chorou a noite toda” (ibid., p.34). Mas o tempo trouxe a esperança da libertação, que fez com que os mais jovens alertassem os antigos sobre a novidade por vir: “Pai, vamos daqui, não é preciso nem falar pro sinhô da fazenda. Nessas andanças descobri coisas. Há muito que branco não é mais dono de negro” (ibid., p.34).

tendimento das partes referentes a cada uma das três obras analisadas à luz dos três pontos conceituais propostos.

A lei da libertação dos escravos, entretanto, não trouxe a plena liberdade dos corpos negros que, ainda subjugados pela sociedade dominante, seguiram na condição de serem considerados, reproduzindo versos de uma canção, “a carne mais barata do mercado”. Mesmo nos tempos pós-coloniais, após os debates sobre democracia e dignidade humana, com os amparos constitucionais e as leis embasadas na declaração universal dos direitos humanos, a violência racial persiste no país (e no mundo), significando não apenas a exclusão social e prejuízos à cidadania por parte das populações negras, mas também a objetificação dos corpos, sobretudo quando se trata das mulheres. Essa é uma referência que também perpassa o romance *Os pretos de Pousaflores*, de Aida Gomes. Com uma estrutura de capítulos decomposta nas vozes dos personagens que alternam a enunciação, sem anúncio ou grandes marcas autorais de revelação, o livro apresenta um teia intrincada de sentimentos e valores próprios das tensões que caracterizaram a guerra civil angolana, após a árdua conquista da independência. Obrigado pelas circunstâncias a regressar a Portugal, à cidade interiorana de Pousaflores, após quarenta anos vivendo em Angola, Silvério conduz seus três filhos mulatos - todos de mães diferentes -, a um espaço sociocultural aonde estarão expostos a um estigma particular em suas vidas. Justino, Belmira e Ercília, naquele lugarejo, passam a ser vistos como “os pretos de Pousaflores”.

A experiência ficcional faz lembrar uma declaração da escritora Chimamanda Ngozi Adichie³, que em entrevista surpreendeu muita gente ao revelar que descobriu que era negra quando chegou aos Estados Unidos. Evidentemente, a afirmação da autora nigeriana não tinha como objetivo negar a representação da identidade africana no mundo, no que se refere à unidade negra. O que ela revela é que, em um espaço onde os poderes político, econômico e social foram atribuídos aos cidadãos locais, próprios de etnias autóctones, as discussões sobre segregação e partilha social, com o tempo, dão lugar a outras experiências nos jogos de poder: uma inspiração, diga-se, para as comunidades diaspóricas no mundo. Por essa razão, a autora angolana aqui referida não esgota as tensões das suas representações ficcionais na vivência dos meninos angolanos em Pousaflores, a descobrirem no geopolítico Ocidente a discriminação racial. Também sugere que, nas refeitas determinações em Angola, os três descobrirão, entre as disputas internas de cunho tribalista, o incômodo de um entre-lugar do mestiço. Além deles, o próprio Silvério, branco português ambientado cultural e afetivamente em Angola, é obrigado a voltar a Portugal, lugar que ele já não reconhece como seu. A saída de sobrevivência do personagem será o álcool, o torpor e a loucura.

Da mesma forma, para a escritora portuguesa nascida em Angola Djaimilia Pereira de Almeida, as relações de africanidade e negritude passam por tensões bivalentes, que revelam aproximações e distanciamentos. Propomos aqui uma reflexão a esse respeito

3 “De repente eu percebi que sou negra. Mas não é apenas sobre ser negra. Também percebi que o negro na América veio com tantos estereótipos negativos e que esses estereótipos foram, de repente, ligados a mim”, conta Chimamanda Adichie” (G1, 2022).

a partir do livro ***As Telefones***, em que a autora declara ter feito “uma homenagem ao gênero literário da diáspora, o telefonema”, ao construir um tecido narrativo entremeado de ligações telefônicas que unem mãe e filha, separadas por continentes: a menina Solange, em Lisboa; a mãe Filomena, primeiro, em Angola, depois na América do Norte. O fio invisível de comunicação telefônica é a metáfora dos vínculos que se buscam entre mãe e filha, com os afetos que a audição das vozes familiares provoca e, de outra forma, com os ruídos característicos, reveladores de um diálogo à distância. Isso já se nota nas primeiras palavras do romance, na voz narrativa da filha: “Não conheço o teu corpo, Filomena. Não conheço o meu corpo. De olhos fechados, não me lembro da tua cara. De olhos fechados, não sei bem como é a minha cara. Conhecemo-nos por telefone” (op.cit.,p.9).

A partir daí, em declarações esparsas nas sucessivas ligações telefônicas que compõem os capítulos, alternam-se momentos de estranheza e identificação, sobretudo nos hábitos distintos de um e de outro lado do mundo, nos valores e ideias nem sempre compartilhados, mas também simbolicamente representados pelos corpos que se buscam identificar no espelho das identidades, promovendo imagens reconhecíveis. No vai-e-vem das conexões identitárias, em que aspectos culturais das localidades não se afinam, a condição negra será um ponto de unidade. Não por acaso, grandes personalidades afrodescendentes de projeção internacional são referidas ao longo do romance, sobretudo pela mãe, quase como estratégica fática para a manutenção viva das ligações por telefone, metáfora de uma ligação das almas. Referências à admiração mútua por “Marvin Gaye” (p.14), a especulações sobre a vida íntima de “Agostinho Neto e Samora Machel” (p.25), à tristeza com a morte de “Aretha Franklin” (p.51), ao sucesso de “Oprah Winfrey” (p.53) e à imponência do casal “Barack e Michelle Obama” (p.86) são pontos de contato entre mãe e filha, separadas no mundo, mas unidas pela condição negra, sobretudo a partir de uma experiência diaspórica comum.

Há, por outro lado, desconexões entre ambas que nos permitem refletir sobre o segundo ponto de observação deste texto: o fluxo das relações locais. O espaço pós-colonial é um lugar de fronteira, ou um entre-lugar, retomando imagens propostas respectivamente por Homi Bhabha (1998) e Silviano Santiago (1978). A identidade fronteiriça (ou o reconhecimento disso) é, portanto, de um lado, um viés por onde se ligam os sujeitos pós-coloniais. Entretanto, o lugar na fronteira, sendo em si uma condição, está por outro lado condicionado às circunstâncias locais, aos fluxos e combinações que se fazem no espaço onde se constituem as subjetividades. Nesse sentido, mãe e filha na ficção de Djaimilia por vezes não se reconhecem no espelho em que se buscam identificar: “Tento tocar-te, mas escorregas; tento não me esquecer de ti, mas não te fixas, como um reflexo no lago” (p.49), narra Solange. A fim de que se revelem os pontos de contato por meio dos quais se possam reconhecer, em face do amor materno-e-filial, Filomena e Solange procuram desvencilhar-se dos traços socioculturais que as compõem. Nas palavras do narrador:

Mas precisavam de se esvaziar para pairarem num mundo sem juízos. Apenas vogando nas conversas em linha, lá onde o certo era incerto, apenas aí, nessa terra-de-ninguém, se encontravam protegidas por uma aparência de plenitude. No mundo dos factos, não tinham como resistir à verdade desesperançada de a vida as ter tornado distantes. (p.40)

É também na fronteira que transitam os personagens de ***Os pretos de Pousaflores***. Justino, Belmira e Ercília, mulatos de pai branco nascido em Portugal, estão sem lugar em um mundo dividido a partir da violência racista do colonizador a produzir uma resposta racial do colonizado, vivem no entre-lugar de uma guerra denotada pela raça: são pretos no mundo dos brancos, são quase-brancos no mundo dos pretos. São filhos de Portugal em Angola, filhos de Angola em Portugal. A esse respeito, ainda em Quelingeli, durante a partida para Portugal, Belmira confessa em narração: “A Ercília podia perguntar, mas era como eu, bagagem do nosso pai. Tínhamos só o direito de perguntar, direito de mudar o destino não tínhamos. O Justino também não. Éramos todos bagagens do nosso pai»(op. cit.,p.284). Chegando a Pousaflores, no reflexo das retinas que o examinam, descobrir-se-ão filhos das mães africanas, logo, filhos da Mãe África.

Em relação a Silvério, sua fronteira é autorreferente. Na bilateralidade da guerra de libertação nacional ou da guerra civil subsequente, seu lugar é definido socioculturalmente para além do desejo ou de qualquer sentimento de pertença. Não importam seus laços angolanos, seus vínculos com a cultura local, seu corpo está classificado em termos sociohistóricos e culturais, de modo que, na peneira entre quem vai e quem fica, não lhe caberá escolha. Seu coração, entretanto, não se reconhece mais português. Em Pousaflores, ele vai experimentar a solidão sem-par de não pertencer mais a lado nenhum. Volta-se para dentro de si, na loucura e na embriaguez, derrotado em sua busca identitária. A representação das lacunas identitárias do branco inimigo de Portugal no pós-guerras também se encontra em outras obras contemporâneas de Angola, a exemplo das prosas de João Melo, Pepetela e Luandino Vieira.

Já no romance brasileiro ***Becos da Memória***, a discussão acerca da condição pós-colonial de fronteira passa por outros sentidos, próprios de uma vivência diaspórica. Afinal, a zona fronteiriça da brasilidade, embora importante no entendimento de um lugar particular frente às imposições eurocêntricas [voltemo-nos, neste ponto, às reflexões de Silvano Santiago (1978) sobre a posição distinta do escritor latino-americano em face do cânone ocidental], é marcada historicamente pela ocultação das divisões socioculturais que apontam muros invisíveis. Em outras palavras, no entre-lugar da brasilidade há cisões que merecem destaque para o melhor entendimento da realidade nacional. A flagrante disparidade socioeconômica brasileira - o país tem como marca um dos maiores índices de desigualdade entre as nações democráticas do mundo - desenha o espaço geográfico, seja no mapa regional do país, seja na própria conformação urbana. Isso de nota, nas palavras de Milton Santos (1978, p. 171), “pelo que [o espaço] oferece a alguns e recusa a outros,

pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens”. Nesse sentido, conclui o geógrafo, o desenho geográfico brasileiro “é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais” (ibid., p. 171).

É por esse viés teórico que se pode pensar a relação entre “a favela e o asfalto” na realidade brasileira reproduzida no romance de Conceição Evaristo. A dicotomia faz lembrar a representação dual do mundo colonial proposta por Fanon (1968, pp. 28-29) e já aqui referida, acerca da “cidade do colono” e da “cidade do colonizado”, separadas não apenas pela geografia, mas principalmente pela oferta de serviços e oportunidades sociais. Sendo assim, os habitantes de um e de outro espaços terão distintas histórias para contar, distintas memórias formadoras de um entendimento sobre si. Em *Becos*, as memórias dos personagens amontoados (ou as memórias amontoadas dos personagens) evidenciam os elos espaciotemporais que denunciam a perpetuação de um modelo socioeconômico e político de exclusão, um modelo que condena perpetuamente uma parcela do grupo social subalternizado à escravidão – ou a *condições análogas à escravidão*, como se prefere enunciar nas leis brasileiras.

A vinculação entre senzala e favela aparece no romance, de início, na própria revelação de memórias dos tempos de escravidão que chegaram à favela por meio de personagens egressos daquele tempo-espaço. Quando apresenta a personagem Tio Totó, por exemplo, a narradora conta (op.cit., p.18):

Quando Tio Totó se entendeu por gente, ele já estava em Tombos de Carangola. Sabia que não nascera ali, como também ali não nasceram seus pais. Estavam todos na labuta da roça, da capina. Sabia que seus pais eram escravos e que ele já nascera na “Lei do Ventre Livre”. Que diferença fazia? Seus pais não escolheram aquela vida, nem ele.

As lembranças da personagem denunciam a condenação dos subjugados em dois tempos: se, no período colonial, ao escravo não era dada a liberdade de escolha sobre a vida que queria ter e onde queria estar; da mesma forma, um trabalhador da roça privado de direitos trabalhistas – não assegurados por perversão dos empregadores e negligência governamental (muitas vezes convivência) – não terá liberdade e seu destino será ocupar espaços de subalternidade. Totó, como muitos, é um migrante do êxodo rural que só encontrou acolhimento nas favelas, regiões periféricas das grandes cidades, a viver também na periferia do grande capital. Nessa nova morada, vê persistirem representações de um passado que julgara superado.

A favela é, no presente da narrativa, a permanência de um modelo excludente, tão perto e tão longe da dignidade humana provida no asfalto. A esse respeito, destaca-se no romance a história de Ditinha, empregada doméstica que transita entre os dois mundos, moradora da favela e empregada no bairro nobre a alguns passos da sua casa. Ao notar seu reflexo numa penteadeira durante o serviço, “Ditinha olhava as joias da patroa e seus olhos reluziam mais que as pedras preciosas” (ibid., p.99). Então, “[o]lhou-se no espelho

e sentiu-se tão feia, mais feia do que normalmente se sentia. ‘E se eu tivesse vestidos e sapatos e soubesse arrumar os meus cabelos?’” (ibid., p.99), pensou. Projetada como se fora o avesso da patroa, Ditinha não tem outra iniciativa a não ser reconduzir-se à sua casa, à sua vida:

Não era grande a distância entre a mansão da patroa e o barraco de Ditinha. O bairro nobre e a favela eram vizinhos. Ditinha, em poucos minutos, estaria em casa e isto a contrariou um pouco. Resolveu dar uma volta pelo quarteirão antes de tomar o rumo da favela. E assim fez. Adiou um pouco o seu encontro com a miséria. (ibid., p.101)

A grande distância que há entre a mansão da patroa e o barraco de Ditinha é socioeconômica, histórica e cultural: é essa a conclusão a que se chega ao longo da narrativa. No entrelace das memórias dos personagens-habitantes da favela, a narradora Maria-Nova vai tomando consciência sobre a posição que ela e sua comunidade ocupam na sociedade brasileira. A questão que se impõe é sistêmica, no campo daquilo que Achille Mbembe descreve a partir da noção de uma “necropolítica” (2019). As ferramentas do Estado operam em prol da manutenção de uma estrutura socioeconômica de poder. Os atores, entretanto, podem variar, de acordo com as conjunturas políticas, desde que se sustentem os privilégios de uma elite.

Há, por esse viés, um terceiro ponto de análise proposto neste texto, tendo por base a leitura das obras selecionadas: o binarismo opressor-oprimido à luz de renovadas reflexões. A condição de oprimido põe em alerta as oportunidades para a atuação de um potencial opressor, sobretudo a partir da aceitação de haver uma pluralidade subjetiva contemporânea, dentro daquilo que Stuart Hall (2006) chama de “descentração do sujeito racional” e Zygmunt Bauman (2000) refere como a “liquidez das identidades”. Em outras palavras, o entendimento da multiplicidade subjetiva torna complexa a identidade do opressor, sabendo ser ele um oportunista com o intuito de preservar algum traço da sua hegemonia, ainda que esta seja transitória ou parcial. Em *Becos da Memória*, por exemplo, Maria-Nova, além da opressão social, lembra-se com temor de Fuinha, que se dizia ser “maldoso, perverso” (op.cit, p.78), sobretudo no trato com as mulheres. “Quem sofria nas mãos dele era sua mulher e sua filha Fuizinha. Vivia espancando as duas, espancava por tudo e por nada” (ibid., p.78). A luta feminina por vezes se inscreve dentro de outras lutas, potencializando a condição subalterna imposta às mulheres.

Da mesma forma, em *Os pretos de Pousaflores*, nota-se a misoginia como um agravante dos traumas experimentados pela família migrante, sujeitando as irmãs Ercília e Belmira a condições ainda mais desafiadoras do que as que são impostas ao menino Justino. Há, além disso, insinuações dissipadas no romance quanto à fixidez das categorias opressor-oprimido na vivência histórica dos personagens. Distanciando-se da dualidade estigmatizada pela guerra, a autora se aventura em questões espinhosas, de modo que o leitor é levado a se questionar sobre o quanto Silvério possa, em razão da sua condição

de pátria e de cor, ser confundido com os opressores coloniais. No revés dessas reflexões, projeta-se a força dos homens nacionais a rejeitarem uma família que parte de Angola desejando ficar numa terra que entende como sua. Sem negar as posições sociais dos privilégios, o romance nos desafia a pensar que a opressão é, em certa medida, uma categoria móvel e múltipla.

No livro ***As telefones***, a polaridade dos mundos é também ressignificada nas vivências das personagens. Se na geopolítica global, Europa e África ocupam posições distintas - não apenas devido a uma história de invasões e colonizações, mas também em função da participação que os continentes ocupam na divisão internacional do capital e do trabalho -, há por outro lado similitudes e divergências entre os sujeitos e os grupos sociais que habitam lá e cá a desafiar os estigmas continentais. Isso se evidencia no romance, por exemplo, quando Filomena, em rara visita à filha em Portugal, rompe com o imaginário do que seria a casa portuguesa da filha mediante a realidade que encontra:

Viam-se quando calhava, após anos. Nunca tinham dinheiro para nada. Solange recebia a mãe, pobremente. Lá se compravam dois frangos, três beringelas. Batia-se um funge, choravam e riam. Nem a casa onde a filha vivia era como a mãe a sonhara, nem a sua era o lugar bonito que sonhara vir a ter quando menina. Talvez os seus sonhos fossem só demasiado inocentes. (op.cit., p.72)

A cena inspira reflexões sobre a mundialização e a perpetuação do gesto colonial como uma operação supranacional de dominação e subalternização, sustentando a divisão da realidade social entre os dois mundos cindidos, a exemplo da dualidade proposta por Fanon (1968, p.28): o colono e o colonizado, o centro e a periferia, o asfalto e a favela, o dominador e o dominado, o opressor e o oprimido. Como define Anibal Quijano (2005), no mundo contemporâneo, o colonialismo mantém suas bases na “colonialidade do poder”, que é a instrumentalização do *modus operandi* colonial, por meio das instituições “democráticas” nacionais, a serviço da manutenção dos privilégios de uma elite. E se, no mundo de promessas neoliberais, a configuração dessa elite se dilui, ainda que parcialmente, por entre as fronteiras nacionais, isso se traduzirá também numa dispersão (mas jamais numa anulação) das categorias opressor-oprimido mundo afora. A liquefação das fronteiras no mundo, defende Bauman (2000), se dá a partir da volatilidade do capital, que deixa de ser pesado para se tornar leve e flutuante, diluindo instituições, convicções e identidades. A partir desse pressuposto, propomos como imagem a volatilidade da operação colonial, elevando o opressor à nuvem - para se usar uma imagem digital contemporânea.

É por esse viés que se revela (e muitas vezes se oculta) um opressor pela vizinhança, já sem as marcas das evidentes diferenças coloniais. Está nas elites nacionais que importaram a administração colonial, mantendo suas bases. Está por vezes no patronato, a propor condições desumanas de trabalho validadas por contratos que prometem autonomia funcional. Está nas barreiras diplomáticas que terceirizam o problema da imigração, sendo

este uma consequência da ação colonial. Está na cruzada cristã contra a espiritualidade ancestral em África e as religiões de matriz africana nas diásporas negras. Está no racismo bruto ou institucional. E se quisermos estender o debate: está também na misoginia e na LGBTfobia assassinas. Afinal, ensina-nos a História: o patriarcalismo é, em grande parte, um projeto ocidental. Embora não seja uma invenção do Ocidente, é uma implementação sobreposta às diversidades em espaços de alteridade no passado.

A colonialidade indelével dispersa no mundo exige um novo gesto revolucionário. Este, no entanto, não se dará por guerras, pois afinal já não se pode localizar com exatidão o território inimigo. A arma que resta é a palavra. A palavra **poesia** empunhada contra a dor. A palavra **denúncia** contra o silêncio. A palavra **legalidade** contra a impunidade. A palavra **educação** contra a vontade do oprimido em se tornar um novo opressor.

REFERÊNCIAS

a) Textos literários

ALMEIDA, Djaimilia Pereira de. *As Telefones*. Lisboa: Ed. Relógio D'água, 2020.

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2021.

GOMES, Aida. *Os pretos de Pousaflores*. Alfragide: D. Quixote, 2011.

b) Textos teóricos

BARTHES, Roland. "A morte do autor". In: _____. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições Setenta, 1987. pp. 49-53.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2000.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Traduzido por Myriam Ávila *et al.*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CABRAL, Amílcar. *A arma da teoria*. Rio de Janeiro: Ed. Codecri, 1980.

CHIMAMANDA ADICHIE sobre sair da Nigéria e ir viver nos EUA: "De repente, eu percebi que sou negra". G1 – Fantástico. Rio de Janeiro, 17 mai 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/05/17/chimamanda-adichie-sobre-sair-da-nigeria-e-ir-viver-nos-eua-de-repente-eu-percebi-que-sou-negra.ghtml>> Acesso em 30 fev 2023.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

FIGUEIREDO, Eurídice. "Autoficção feminina: a mulher nua diante do espelho". In: *Revista Criação & Crítica*. USP, São Paulo, n. 4, abril/2010, p. 91-102. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/dlm/criacaoecritica/dmdocuments/08CC_N4_EFigueiredo.pdf>. Acessado em: 02/nov./2022.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal*. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

“GÊNERO DA AUTOFICÇÃO VIRA TENDÊNCIA NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA”. Correio Brasiliense, Brasília, 13 jan. 2014, 07:00. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2014/01/13/interna_diversao_arte,407518/genero-da-autoficcao-vira-tendencia-na-literatura-contemporanea.shtml>. Acesso em: 05 nov. 2022.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. Trad. Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUZZO, Morgani. “Conceição Evaristo: a escritora negra reconstrói a história brasileira”. Portal Geledés, 29 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escritora-negra-reconstrui-a-historia-brasileira>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HALL, Stuart. *Da diáspora – identidades e mediações*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

HALL, Stuart. “A identidade em questão” In: *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MATA, Inocência. *A mediação literária da realidade colonial: representações da realidade nas literaturas africanas em português*. Revista SCRIPTA. Belo Horizonte, v. 20, p. 81-93, 2º sem. 2016.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Trad. Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. “Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política”. Traduzido por Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, 2008, pp. 287-324.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” In: Landger, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2005. pp.227-278.

RUI, Manuel. “Eu e o outro – o invasor (ou em três poucas linhas uma maneira de pensar o texto)”. In MEDINA, Cremilda de Araújo. *Sonha, mamãe África*. São Paulo: Epopéia, 1987. pp. 308-310.

SAID, Edward W. *Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente*. Trad. Rosaura Eichenberg, São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTIAGO, Silviano. “O entre-lugar do discurso latino-americano”. In: *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TRIGO, Salvato. 2014. "A Emergência das Literaturas Africanas de expressão Portuguesa e a Literatura Brasileira" In: _____. *Ensaaios de literatura comparada afro-luso-brasileira*. Lisboa, Vega, s.d., pp. 35-52.

GABRIELA CRISTINA BORBOREMA BOZZO - Doutoranda em Estudos Literários (FCLAr/UNESP - CAPES/PROEX) que atua como docente na graduação em Letras da FCLAr/UNESP, ministrando disciplinas da área de Literatura, no regime de auxílio acadêmico ao pós-graduando, acumulativo à bolsa vigente. De sua trajetória, cabe ainda destacar que, em 2023, foi a discente indicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da FCLAr/UNESP para concorrer à segunda edição do prêmio “Mulheres que fazem a UNESP”.

A

Autoficção 52, 54, 55, 56, 57, 61, 63

B

Bebês 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Brecht 82, 83, 84, 85

C

Cinemas 86, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 97, 98, 100

Colonialidade 57, 63, 102, 103, 105, 112, 113, 114

Conceito 3, 19, 20, 45, 55, 60, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 74, 76, 80, 81

Contemporaneidade 51, 64, 65, 66, 73, 74, 76, 80

Contexto 1, 2, 3, 4, 20, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 61, 70, 78, 85, 95

Creche 1, 2, 4, 6, 14, 15, 16, 20

D

Decolonial 52, 53, 54, 55, 57, 87, 99

E

Educação básica 40, 41, 44, 45, 51

Ensino 2, 20, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 85

Ensino de música 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

Envolvimento 1, 2, 9, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21

Estudos culturais 65, 102, 103

Evidência 88

Experiências 3, 4, 5, 9, 14, 20, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 61, 62, 78, 87, 95

F

Folklore 22, 23, 24, 29, 38

H

Histórias 54, 56, 57, 71, 78, 79, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 101

I

Implementação 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

L

Legislação 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51

Legislação educacional 40, 41, 43, 44, 49

Literatura contemporânea lusófona 102

M

Mapas digitais 86, 88, 90, 94

Mapas interativos 86

Miniaturas Musicais 1, 3, 4, 21

N

Natureza 42, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 90, 96, 98

O

Obras meta-ficcionais 64, 65, 66, 79, 80

P

Peça didática 82, 83, 84

Performance autoficcional 52, 60, 61

Performatividade 52, 54

Piano 18, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38

Piano Español 22, 23, 24, 33

Políticas educacionais 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

Processos 2, 44, 46, 47, 48, 52, 67, 68, 69, 94

Processos e experiências artístico-pedagógicas 52

Projetos político-pedagógicos 40, 42, 44

Proposta musical 1, 21

R

Resenha 82

S

Siglo XIX 22, 23, 24, 28, 35, 37

Siglo XX 28, 33

T

Teatro 29, 36, 52, 53, 54, 82, 84, 85

Teatro épico 82, 84

Teoria pós-colonial 102, 104

Teutônia 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51

Tupandi 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

Linguística,
LETRAS E
artes

DIÁLOGOS CULTURAIS,
CRIATIVIDADE
E EXPRESSÃO

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2024

Linguística,
LETRAS E
artes

DIÁLOGOS CULTURAIS,
CRIATIVIDADE
E EXPRESSÃO

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2024