REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

Para uma educação do olhar: o *visus* fotográfico-literário de Clarice Lispector

Márcia do Carmo Felismino Fusaro
marciafusaro@terra.com.br
marciafusaro@cefle.org.br
Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Resumo: Quando se pensa em Clarice Lispector, aspectos, em geral literários, emergem em nossa memória. Todavia, um olhar mais voltado à construção da imagem da escritora sugere outras interessantes abordagens sobre a maneira como ela própria, não apenas por meio de um comportamento singular, norteado por uma aura de mistério, mas também pelo uso peculiar e bem definido com que aplicava sua maquiagem, delineando com mais ênfase o contorno e a expressão de seus olhos e lábios. A construção de um *visus* torna Clarice Lispector alguém com uma imagem muito singular, ao lado de outras mulheres de visus igualmente marcantes, escritoras e atrizes de cinema, como Virginia Woolf, Marlene Dietrich e Greta Garbo, conforme será analisado.

Palavras-chave: Clarice Lispector; *visus*; imagem.

Abstract: When we think about Clarice Lispector, some aspects, most of them concerning literature, emerge from our memory. However, a more accurately looking to the writer´s image construction suggests other interesting approachings towards de way she constructed and kept a misterious aura, including the way she used her makeup, emphasizing her eyes and her lips. A *visus* construction turns Clarice Lispector in someone with a very peculiar image, alongside other women with similarly outstanding *visus*, writers and movie acretesses, like Virginia Woolf, Marlene Dietrich and Greta Garbo as it will be analyzed.

Keywords: Clarice Lispector; *visus*; image.

Para uma educação do olhar: o *visus* fotográfico-literário de Clarice Lispector

Quando se pensa em Clarice Lispector, vários aspectos, em geral literários, emergem em nossa memória: a designação de escritora “hermética”, “obscura”, termos que ela própria detestava e dos quais alguns críticos literários já a redimiram, dentre eles o saudoso filósofo Benedito Nunes, autor de pelo menos duas obras de referência sobre a literatura de Clarice: *O Drama da Linguagem: uma leitura de Clarice Lispector* (1995) e *Clarice Lispector: a Paixão Segundo G.H.* (1988, edição crítica). Conforme Nunes, obscura não é a linguagem de Clarice, mas a experiência da qual ela trata. Sobre a possível obscuridade de seus romances, em referência àquele intitulado *A Paixão Segundo G.H*, afirma o filósofo:

> Parece-nos que o conteúdo místico da experiência da personagem (...) é fundamental para compreendermos as intenções da romancista. Precisamos levar em conta esse dado para não corrermos o risco de aplicar à narrativa

> critérios inadequados, um dos quais seria, por exemplo, exigir que ela obedecesse a um padrão de clareza ou de expressividade direta. Se o objeto de *A Paixão Segundo G.H.* é (...) uma experiência não objetiva, se a romancista recriou imaginariamente a visão mística do encontro da consciência com a realidade última, o romance dessa visão terá de ser, num certo sentido, obscuro. A linguagem de Clarice Lispector, porém, não é nada obscura. Obscura é a experiência de que ela trata" (NUNES, 2009, p. 110).

Todavia, um olhar mais voltado à construção da imagem da escritora sugere outras interessantes abordagens sobre a maneira como ela própria, não apenas por meio de um comportamento singular, norteado por uma aura de mistério, mas também pelo uso peculiar e bem definido com que aplicava sua maquiagem, delineando com mais ênfase o contorno e a expressão de seus olhos e lábios. A construção de seu *visus*, conforme definição do antropólogo Massimo Canevacci e que será abordada com mais detalhes adiante, torna Clarice Lispector alguém com uma imagem muito singular, ao lado de outras mulheres de *visus* marcantes, escritoras e atrizes de cinema, como Virginia Woolf, Marlene Dietrich e Greta Garbo, conforme veremos.

"Aquela pessoa rara, que parecia Marlene Dietrich e escrevia como Virginia Woolf" (MOSER, 2009, p. 2). É com a reprodução dessa afirmação do tradutor norte-americano Gregory Rabassa, que o pesquisador e jornalista, também norte-americano, Benjamin Moser descreve Clarice Lispector logo nas primeiras páginas de sua biografia sobre a autora, *Why This World: a Biography of Clarice Lispector* (2009). Também à luz dessa afirmação, iniciamos essa análise sobre a construção da imagem de Clarice Lispector, por meio de alguns de seus textos jornalísticos e algumas de suas fotografias comparadas às imagens fotográfico-cinematográficas de Marlene Dietrich e Greta Garbo, além de fotografias de Virginia Woolf, todas elas em contraste ao conceito de imagem "estupefata", apontada pelo antropólogo Massimo Canevacci em sua leitura do *visus* cinematográfico que se contrapõe ao *visus* televisivo, e que tem como exemplo a "divina" Greta Garbo comparada à "estupefata" Joan Collins. Conforme Canevacci, o termo *visus*, retomado do latim, exprime muito bem uma ambiguidade que é própria do contexto moderno, ou seja, *visus*, como particípio passado é "o que se vê" e como substantivo é o "rosto" verdadeiro e próprio (CANEVACCI, 1990, pp. 71-9).

Sem a pretensão de se desenvolver aqui uma análise definitiva, posto que mero ponto de partida para sugestões de leitura relacionadas à pessoa/personagem/escritora Clarice Lispector, refletiremos acerca do que denominamos, na esteira de Canevacci, de "*visus* fotográfico-literário" relacionado à autora brasileira de origem ucraniana, que atuou não somente no campo literário, mas também como jornalista curiosamente interessada no comportamento feminino de sua época.

Clarice Lispector tem sido estudada com interesse no exterior. Exemplo disso foram as pesquisas desenvolvidas pela argelina Helénè Cixous e pela canadense Claire Varin, divulgadoras de sua obra na Europa e nos Estados Unidos ao longo das últimas décadas. A biografia lançada por Moser em 2009, nos Estados Unidos, fez ressurgir o interesse pela autora. Entretanto, ao que parece, trata-se de um interesse marcado por índices de uma visão norte-americana. Nesse sentido, não nos parece gratuita a comparação visual, logo de saída, entre Clarice Lispector e Marlene Dietrich, assinalada por um tradutor nova-iorquino (Gregory Rabassa) e relembrada por um jornalista nascido em Houston (Benjamin Moser), índices, portanto, de um contexto onde se destaca a força da indústria cinematográfica com seu poder tanto de construir quanto de destruir ídolos, ícones, imagens.

Neste ensaio de busca por uma *parole*, no sentido de discurso, ou retórica, relacionada à imagem de Clarice Lispector, busca-se também fundamentação a partir de aproximações à luz dos conceitos de *studium* e *punctum,* desenvolvidos por Roland Barthes em suas ponderações sobre a fotografia, e de sua análise sobre o rosto de Greta Garbo apresentada em seu *Mitologias* (1957), além do conceito de "máscara", entendido sob o ponto de vista de Massimo Canevacci.

O conceito de *fácies*, latinismo utilizado na semiologia médica como referência à modificação de aspecto imprimida à face por certos estados mórbidos, serve-nos igualmente como sugestão de leitura para a análise aqui proposta. Cabe, entretanto, a ressalva de que é preciso se estar atento a possíveis armadilhas conceituais e éticas de uma leitura desse tipo, que pode conduzir a um tendencialismo determinista, entendido no mesmo sentido questionável utilizado pela fisiognomia e a eugenia, tendo sido esta última, inclusive, utilizada como argumento para grande parte dos

horrores ocorridos na Alemanha nazista. Nesse sentido, o que aproveitamos do conceito de *fácies* é uma possível aproximação de leitura, não definitiva, em relação à condição retratada nas fotos de Clarice Lispector, com seu olhar quase sempre simultaneamente lancinante e melancólico e que praticamente se tornou a marca mais intensa de seu *visus*.

A semiologia médica define, dentre as várias ocorrências de *fácies*, duas que aqui ressaltamos particularmente: a *fácies* hipocrática e a *fácies* parkinsoniana[1]. A *fácies* hipocrática, definida por Hipócrates (c.460-377 a.C.), evidencia-se pelo rosto magro, ossos bem salientes, traços fisionômicos afilados; olhos encovados; palidez; olhar vago e inexpressivo; ligeira contração dos músculos da mímica facial que aumentam a expressão de dor e angústia. A *fácies* parkinsoniana, descrita pela primeira vez por James Parkinson, em 1817, aponta a fisionomia inexpressiva, mímica facial diminuída, olhar parado, vago e fixo, elevação dos supercílios e cabeça um pouco inclinada para a frente, dando a impressão de uma figura de máscara, também chamada "*fácies* de máscara".

Diante de tais definições, é difícil não se perguntar: por trás daquela notável beleza, sempre ressaltada por discreta mas impecável maquilagem, até que ponto teria sido a *fácies* de Clarice Lispector perpassada por tais características? O fato de haver ocorrência de problemas neurológicos em sua família – sua mãe morreu como consequência de degenerescência no sistema neurológico e seu filho, Pedro, sofreu de esquizofrenia – também nos leva a esse questionamento, não demarcado, repetimos, por uma opinião ou aproximação definitivas.

Em *Clarice Fotobiografia* (2009), notamos já desde sua infância um rosto e principalmente um olhar marcado pela melancolia. Extraordinária, inclusive, é a semelhança de poses e expressões da juventude e da maturidade capturadas por fotos de Clarice Lispector, Marlene Dietrich e Virginia Woolf (vide anexos[2]). A visão agudamente sensível de Roland Barthes nos fornece uma bem-sucedida

[1] Para mais informações acerca de estudos semiológicos sobre *fácies*, consultar o Semioblog (blog do grupo de pesquisa em semiologia médica da Universidade Federal da Paraíba, organizado pela profa. Rilva Muñoz), em endereço eletrônico mencionado na bibliografia final.
[2] Todas as imagens mencionadas constam ao final do artigo e tiveram como fonte a Internet, onde se encontram disponíveis.

conceituação a esse respeito. Em *A Câmara Clara* (1980), o pensador define *studium* como a imagem fotográfica sem força inexpressiva porque dotada de um interesse geral, foto ensaiada, excessivamente posada ou conduzida para fins políticos. Em contrapartida, *punctum* é aquilo que em determinada imagem fotográfica nos transpassa como uma flecha, perfura a alma, punge.

Fotografias de mulheres como Marlene Dietrich, Clarice Lispector, Virginia Woolf e Greta Garbo, tonificadas pela força expressiva da imagem em preto e branco, parecem apontar para uma espécie de retórica fotográfica bastante peculiar, própria do mundo do cinema e da literatura de sua época. *Visus* de mulheres deificadas, construído por intermédio de poses simultaneamente divinizadoras e desafiadoras que parecem atuar como elementos dessa retórica particular, como, por exemplo, o gesto de encarar de frente a câmera fotográfica, segurando um cigarro delicada mas firmemente pousado entre os dedos (fotos de Marlene Dietrich e Clarice Lispector) ou mesmo de manter a mão junto ao rosto, lembrando-nos a escultura *O Pensador*, de Rodin (fotos de Virginia Woolf e Clarice Lispector), enquanto mantêm um olhar distante, às vezes oblíquo, denotando uma atitude de mulher intelectualizada, mas nem por isso menos sensível ou sonhadora.

Algo que impressiona é verificar essa retórica fotográfica já presente em fotos da juventude de todas elas. Um detalhe que se repete em grande parte das fotografias, entretanto, é uma certa atitude do olhar, entendida aqui como *punctum* barthesiano. Olhares com diferentes nuanças que, cada um à sua maneira, pungem o observador: Marlene Dietrich, fálica, com um cigarro delicadamente suspenso entre os dedos médio e indicador; Clarice Lispector igualmente fálica, também com um cigarro pousado entre os dedos, em pose muitíssimo semelhante à de Dietrich; Virginia Woolf, mulher de atitude igualmente fálica, com a mão pousada suavemente junto ao rosto, sugerindo intelectualidade, reflexão, do mesmo modo como o faz Clarice Lispector em outro momento, mantendo o olhar distante, pousado além; Greta Garbo, com ambas as mãos emoldurando seu rosto-máscara de perfeição clássica, encarando de frente o observador.

Enquanto atuou como jornalista, Clarice Lispector também não deixou de demonstrar consciência sobre a importância de se destacar a beleza dos olhos em uma mulher. Sob o pseudônimo de Helen Palmer, escreveu:

> Os olhos sempre foram motivo de inspiração para os poetas e músicos, que cantam a beleza da mulher amada. (...) Nada mais natural que a mulher, sabendo o tesouro que possui, procure conservá-lo e embelezá-lo. Todos os cuidados são poucos para essas joias tão úteis, tão belas e tão inspiradoras (LISPECTOR, 2008, p. 60).

Poses marcadas pela pujança do olhar, *punctum* barthesiano. Olhares pungentes, assaltados pela construção retórica que os determina: Marlene pronta para a ação, encara o observador de frente; Clarice, alguém que também olha o observador de frente, só que através de uma espécie de filtro, névoa esgarçada pela melancolia, e por isso mesmo não necessariamente pronta à ação imediata; em Virginia o olhar de frente, porém distanciado; Garbo com seu rosto de máscara divina, ocupando quase o mesmo papel das máscaras-mosaico do século XVI, encontradas em Mixtec, no México antigo: "As órbitas dos olhos, a cavidade do nariz e das faces: tudo celebra um triunfo de pedras preciosas sobre a caducidade da carne" (CANEVACCI, 1990, pp. 63-4).

Para Canevacci, a máscara, tomada como decalque, caveira, *visus* (aquilo que se vê) deifica e, ao mesmo tempo, animaliza o homem. Nesse sentido, destaca ele o papel do cinema nesse processo:

> O cinema reinventa, com o primeiro plano, um modelo de representação facial que já tinha sido experimentado pela máscara. (...) Graças à recuperação da aura sagrada da máscara arcaica, o *visus* torna divino e imortal o seu "portador". De fato, exatamente enquanto o "*visus"* é o visível, o mesmo "*visus"* coloca o problema do invisível. O "astro" nasce com o cinema graças a esse *visus*, verdadeira máscara da modernidade em que revivem elementos da magia, que tornam imortal e, portanto, divino aquele que é "visto" (CANEVACCI, 1990, p. 72).

O antropólogo afirma também que o recente uso televisivo do primeiro plano mudou a natureza do plano anteriormente empregado pelo cinema. Os vários códigos que envolvem a comunicação visual reprodutível e diária/semanal (novelas, seriados) não requerem a mobilidade expressiva que o cinema continua a pedir. Agora, segundo Canevacci, é o "estupor" o cânone expressivo do primeiro plano televisivo. Ira, inveja,

ódio, amor são todos mediados dramaturgicamente pelo “assombro”; assim, o resultado disso tudo acaba sendo o “estupefato”.

Nesse sentido, é possível transpormos um evidente contraste entre as imagens fotográficas de Dietrich, Garbo, Lispector e Woolf e a imagem fotográfica da atriz Joan Collins. Em sua análise contrastiva entre o *visus* cinematográfico de Garbo e o *visus* televisivo de Collins, afirma Canevacci:

> Se compararmos o *visus* de Greta Garbo com o de Joan Collins, parece mais evidente a diferença antropológica entre os dois modelos. O *visus* de Garbo, produzido pelos primeiros planos cinematográficos mudos depois sonoros é *divino* porque está em sintonia direta com o sistema das máscaras [remetendo ao transcendente]. Joan Collins é, inversamente, o produto dos primeiros planos do vídeo: eternos, imóveis, pasmados. O seu *visus* permanece inalterado, imóvel, enrijecido como um ídolo “primitivo”, devido aos recursos da cirurgia facial (CANEVACCI, 1990, p. 77).

A análise de Barthes sobre o rosto de Garbo também é particularmente interessante, posto que também faz alusão ao conceito de máscara:

> Garbo pertence ainda a essa fase do cinema em que o enfoque de um rosto humano deixava as multidões profundamente perturbadas, perdendo-se literalmente numa imagem humana como num filtro, em que o rosto constituía uma espécie de estado absoluto da carne que não podia ser atingido nem abandonado. (...) A pintura de Garbo tem a espessura nevoenta de uma máscara; não é um rosto pintado, mas sim um rosto engessado. (...) O seu apelido, Divina, certamente pretendia menos conferir-lhe um estado superlativo de beleza do que restituir a essência de sua pessoa corpórea, vinda de um céu onde as coisas são formadas e acabadas na maior claridade. Ela própria sabia-o: quantas atrizes consentiram que a multidão seguisse a maturação inquietante de sua beleza. Ela não: a essência não podia ser degradada; era necessário que o seu rosto tivesse como única realidade a da perfeição (BARTHES, 2007, pp. 71-2).

Em termos da comparação aqui proposta, temos em Clarice Lispector alguém que também se apresenta a partir de uma máscara deificadora ressaltada, inclusive, não pelo uso engessado, mas sim marcadamente discreto, sempre constante e impecável, de uma maquilagem que lhe ressaltava principalmente os olhos e os lábios.

Curiosamente, o papel da maquilagem como recurso divinizador do feminino já havia sido explorado pela visão moderna e modernizadora de Baudelaire, no século XIX. A citação é longa, mas vale a pena pela beleza e sagacidade das observações do destacado escritor francês em seu ensaio “Elogio da Maquilagem”, de 1863:

> A mulher está perfeitamente nos seus direitos e cumpre até uma espécie de dever esforçando-se em parecer mágica e sobrenatural; é preciso que desperte admiração e que fascine; ídolo, deve dourar-se para ser adorada. Deve, pois, colher em todas as artes os meios para elevar-se acima da natureza para melhor subjugar os corações e surpreender os espíritos. Pouco importa que a astúcia e o artifício sejam conhecidos de todos, se o sucesso está assegurado e o efeito é sempre irresistível. O artista-filósofo encontrará facilmente nessas considerações a legitimação de todas as práticas empregadas em todos os tempos pelas mulheres para consolidarem e divinizarem, por assim dizer, sua frágil beleza. O catálogo dessas práticas seria inumerável; mas, para nos limitarmos àquilo que nossa época chama vulgarmente de *maquilagem*, quem não vê que o uso do pó-de-arroz, tão tolamente anatemizado pelos filósofos cândidos, tem por objetivo e por resultado fazer desaparecer da tez todas as manchas que a natureza nela injuriosamente semeou e criar uma unidade abstrata na textura e na cor da pele, unidade que, como a produzida pela malha, aproxima imediatamente o ser humano da estátua, isto é, de um ser divino e superior? Quanto ao preto artificial que circunda o olho e ao vermelho que marca a parte superior da face, embora o uso provenha do mesmo princípio, da necessidade de suplantar a natureza, o resultado deve satisfazer a uma necessidade completamente oposta. O vermelho e o preto representam a vida, uma vida sobrenatural e excessiva; essa moldura negra torna o olhar mais profundo e singular, dá aos olhos uma aparência mais decidida de janela aberta para o infinito. (...) Assim, se sou bem compreendido, a pintura do rosto não deve ser usada com a intenção vulgar, inconfessável, de imitar a bela natureza e de rivalizar com a juventude. (...) A maquilagem não tem por que dissimular nem por que evitar se entrever; pode, ao contrário, exibir-se, se não com afetação, ao menos com uma espécie de candura (BAUDELAIRE, 2007, pp. 64-5).

Nesse sentido, ao que parece, Clarice Lispector era baudelairiana. O uso do delineador que ressaltava seu olhar e do batom vermelho impecavelmente aplicado, ressaltando-lhe não a face, como mencionava Baudelaire, mas os lábios, tornaram-se índices marcantes de seu *visus*.

Em suas dicas para leitoras, publicadas em jornais entre as décadas de 1950 e 1960, sob os pseudônimos de Teresa Quadros, Helen Palmer e como *ghost writer* da atriz Ilka Soares, Clarice se mostra, digamos, baudelairianamente consciente dos artifícios proporcionados pela maquilagem. Nota-se isso, por exemplo, no texto "A moda mal interpretada", publicado em maio de 1960 no jornal *Diário da Noite*, em que escreve como *ghost writer* de Ilka Soares:

> Tenho visto muito rosto falsamente cadavérico por aí... Tenho pena quando vejo a moda tão mal interpretada. Há muita coisa que artista de cinema põe no rosto e que simplesmente não serve fora da tela. Lembrem-se dos refletores usados em sets de cinema ou televisão. Eles alteram a forma do rosto, fazem um jogo de sombra e luz que transformam os traços. É por isso que a gente procura contrabalançar o ´desgaste´ com truques efetivos. Mas quando ainda é anormal, seja do dia ou da noite, o truque, além de inútil, é

> tão contraproducente como o uso de uma máscara fora dos dias de carnaval. E você, se estiver ´mascarada´, fica mesmo exposta. A menos que, diante da curiosidade alheia, você se retire e lave o rosto (LISPECTOR, 2008, p. 52).

Em meio a dicas triviais de moda, beleza, cuidados com o lar e a família, é marcante também a preocupação da escritora com relação ao papel intelectual feminino, além do cultivo salutar de uma imagem discreta, porém sempre marcante da mulher elegante, que se pode perceber que ela própria se mostrava como um exemplo. Sempre que possível, Clarice menciona a demonstração de inteligência, a leitura, a elegância que não cede aos excessos como elementos que tornam a mulher mais atraente, desenvolvendo, nesse sentido, toda uma retórica de construção da imagem feminina que ia ao encontro do que ela própria cultivava em seu *visus*, reproduzido em fotografias e textos jornalísticos e literários. Sobre as armadilhas da excentricidade, escreve Clarice, novamente como *ghost writer* de Ilka Soares:

> A vida não é cinema – e é muito difícil "usar" a excentricidade. A excentricidade é um desejo desesperado de agradar. O instinto das mulheres lhes informa "até onde podem ir" no desejo de agradar. Você já reparou o esforço enorme que a excentricidade exige de uma mulher? Quase um esforço físico de manter algo antinatural. No fim de algumas horas, vê-se no rosto da excêntrica o seu enorme cansaço, a sua vontade de voltar para casa... O que é a excentricidade? De um modo geral, o exagero. Homens gostam de perfume? A excêntrica banha-se em perfumes... Decote é bonito? Ela então se desnuda. Entrar com segurança numa sala é elegante? Então vamos fazer uma entrada teatral. A naturalidade é agradável? Então vamos "fingir" naturalidade confundindo-a com vulgaridade. Homens gostam de "companheirismo"? Então vamos beber como um homem, dizer palavrões, e mostrar que estamos acima dessa coisa ridícula que é mulher educada. A excentricidade é um esforço que termina em tristeza (LISPECTOR, 2008, p. 7).

Nessa mesma linha retórica, sempre que possível, Clarice também lembra às leitoras a importância do papel intelectual da mulher. Para tanto, argumenta sobre a necessidade de se ler bons livros para se ter mais repertório para conversas inteligentes, chegando, inclusive, a mencionar grandes escritores e contextos por eles destacados:

> Uma escritora inglesa – Virginia Woolf – querendo provar que mulher nenhuma, na época de Shakespeare, poderia ter escrito as peças de Shakespeare, inventou, para este último, uma irmã que se chamaria Judith. Judith teria o mesmo gênio que seu irmãozinho William, a mesma vocação. Na verdade, seria um outro Shakespeare, só que, por gentil fatalidade da natureza, usaria saias. (...) Judith não seria mandada à escola. E ninguém lê em latim sem ao menos saber as declinações. Às vezes, como tinha tanto

> desejo de aprender, pegava nos livros do irmão. Os pais intervinham: mandavam-na cerzir meias ou vigiar o assado. Não por maldade: adoravam-na e queriam que ela se tornasse uma verdadeira mulher. Chegou a época de casar. Ela não queria, sonhava com outros mundos. Apanhou do pai, viu as lágrimas da mãe. Em luta com tudo, mas com o mesmo ímpeto do irmão, arrumou uma trouxa e fugiu para Londres. Também Judith gostava de teatro. Parou na porta de um, disse que queria trabalhar com os artistas – foi uma risada geral, todos imaginaram logo outra coisa. Como poderia arranjar comida? Nem podia ficar andando pelas ruas. Alguém, um homem, teve pena dela. Em breve ela esperava um filho. Até que, numa noite de inverno, ela se matou. "Quem", diz Virginia Woolf, "poderá calcular o calor e a violência de um coração de poeta quando preso no corpo de uma mulher?" E assim acaba a história que não existiu (LISPECTOR, 2006, p. 125).

Considerações finais

Percebe-se, nesse sentido, que a retórica das imagens e dos textos de Clarice Lispector conduz a um *visus* fotográfico-literário que alimentou, e ainda alimenta na atualidade, conforme nos lembra Benjamin Moser, um interesse constante por essa mulher enigmática que soube, ao que parece, cultivar uma imagem divinizadora de si mesma tanto como pessoa quanto como escritora, criando uma espécie de "personagem Clarice Lispector", que se mantém atual justamente pelo sedutor mistério de seu *visus* que alia uma atitude divinizadora, própria das atrizes de cinema de sua época, um olhar pungente, *punctum* barthesiano capturado por suas fotos, e uma escrita considerada por muitos como "hermética", mas que, até certo ponto, complementa essa espécie de retórica clariceana composta por um misto de elegância, mistério e inteligência simultaneamente femininas e feministas.

Mulheres fálicas[3]



Marlene Dietrich Clarice Lispector



Virginia Woolf Clarice Lispector

[3] Todas as imagens apresentadas neste artigo foram pesquisadas e adquiridas via Internet, onde se encontram disponibilizadas.

O *visus* da juventude



Clarice Lispector Marlene Dietrich



Clarice Lispector Virginia Woolf

A mão levada ao rosto, o olhar distante: *visus* divinizador



Clarice Lispector Marlene Dietrich

O olhar como *punctum*



Greta Garbo



Clarice Lispector

O olhar oblíquo, distanciador e divinizador



Clarice Lispector



Greta Garbo

O *visus* do estupefato, do estupor





Joan Collins

O divino *versus* o estupefato



Greta Garbo Joan Collins



Clarice Lispector Joan Collins

Referências

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Trad. Rita Buongermino, Pedro de Souza e Rejane Janowitzer. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

_____. *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Júlio C. Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a Modernidade*. Teixeira Coelho (org.). Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CANEVACCI, Massimo. *Antropologia da Comunicação Visual*. Trad. Julia M. Polinésio e Vilma K. B. de Souza. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GOTLIB, Nádia Battella. *Clarice: Fotobiografia*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

Grupo de Estudos em Semiologia Médica da Universidade Federal da Paraíba, organizado pela profa. Rilva Muñoz. Disponível em: <http://www.semiologiamedica.blogspot.com> (Semioblog).

LISPECTOR, Clarice. *Só para Mulheres: conselhos, receitas e segredos*. Aparecida Maria Nunes (org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

_____. *Correio Feminino*. Aparecida Maria Nunes (org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

MOSER, Benjamin. *Why this World: a Biography of Clarice Lispector*. New York: Oxford University Press, 2009.

NUNES, Benedito (org.). *Clarice Lispector: A Paixão Segundo G.H.* (edição crítica). São Paulo: Scipione Cultural, 1ª reimpressão, 1997.

_____. *O Drama da Linguagem: uma leitura de Clarice Lispector.* São Paulo: Ed. Ática, 1995.

_____. "O Mundo Imaginário de Clarice Lispector" in: *O Dorso do Tigre*. São Paulo: ed. 34, 2009, pp. 93-134.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

Piano em grupo: arranjos elaborados a partir de alternativas pedagógico-musicais[1]

Gisele Andrea Flach
giflach@gmail.com
Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE

Resumo: A pesquisa reflete sobre a elaboração de arranjos musicais feitos para a prática de piano em grupo. O objetivo é esclarecer e compreender as escolhas, decisões e alternativas empregadas diante de problemas da didática musical e didática do instrumento. O estudo adota a abordagem qualitativa, utilizando para a escrita o formato de memorial. Os resultados esclarecem uma prática de música em conjunto voltada para a didática do piano, evidenciando uma abordagem músico-pedagógica em que o aprendizado dos alunos é o alicerce da criação de cada arranjo.

Palavras-chave: Arranjo didático; piano em grupo; pedagogia do piano.

Abstract: The research seeks to reflect on the elaboration of music of music arrangement made for piano practice group. The objective is to clarify and understand the choices, decisions and alternatives employed before potential problems of musical didactic and instrument didactic. The study uses the qualitative approach and it was written in memorial form. The reflections in the survey account for a music practice together toward the didactic piano, showing a music-pedagogical approach where student learning is the foundation for the creation of each arrangement.

Keywords: Didactic arrangement; piano group; piano pedagogy.

Esta comunicação refere-se à Dissertação de Mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, tendo como área de concentração Educação Musical. O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre o processo de elaboração de arranjos musicais feitos para o ensino de piano. O trabalho procura esclarecer e compreender as escolhas, decisões e alternativas empregadas diante de possíveis problemas da didática musical e didática do instrumento. Os arranjos analisados foram elaborados para prática de piano em conjunto, consistindo em peças criadas para serem tocadas por quatro ou cinco alunos no mesmo piano, uma atividade que foi desenvolvida pela pesquisadora nas duas instituições onde trabalhava durante o mestrado: Associação

[1] Esta comunicação refere-se a pesquisa realizada durante o Mestrado, defendido no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob a orientação da Profa. Dra. Jusamara Souza.

Pró-Cultura e Arte de Ivoti-Ascarte/Instituto de Educação Ivoti-IEI e na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, localizadas no Rio Grande do Sul.

Conceitos

Como aporte teórico da pesquisa, foram abordados conceitos que permeiam a prática de reelaboração musical, sendo eles: arranjo, transcrição, adaptação, redução (Pereira, 2011; Duarte, 2010; Lima Júnior, 2003; Aragão, 2001a e 2001b) e música original (Carvalho, 2008; Aragão, 2001a e 2001b).

Música Original:

A música original refere-se ao registro sonoro que deu origem aos arranjos, servindo de base para cada peça. Autores como Carvalho e Aragão mencionam a dificuldade de determinar o que é o original na música popular e as diferentes etapas de criação da música erudita e popular. As etapas de criação da música erudita, segundo Carvalho (2008), são: 1) compositor, 2) obra de arte/partitura, 3) intérprete, 4) objeto sonoro e 5) ouvinte. Enquanto que, na música popular, temos as etapas: 1) compositor, 2) primeiro objeto sonoro, 3) arranjador, 4) intérprete, 5) segundo objeto sonoro (gravação) e 6) ouvinte. Essas etapas esclarecem as ideias de Aragão (2001a) quando menciona que, na música clássica, as duas primeiras fases (composição e arranjo) são criadas por um mesmo indivíduo, o compositor, resultando em uma partitura da música original. Porém, na música popular, a composição e o arranjo são, na maioria das vezes, feitos por indivíduos diferentes, dificultando a delimitação do que é o original. A partir destas ideias, foi possível determinar qual era a música original que serviu de base para os arranjos analisados na dissertação: o segundo objeto sonoro (gravação) da música popular, mencionado por Carvalho (2008).

Arranjo:

Durante a escrita da dissertação, a dúvida sobre como definir as peças elaboradas para piano em grupo esteve presente: são arranjos, transcrições ou adaptações? A literatura sobre o conceito de arranjo apontou para diversas práticas e perspectivas diferentes, mostrando um conceito que não é consensual nem monolítico

(Duarte, 2010). Autores como Aragão (2001a e 2001b), Lima Júnior (2003), Duarte (2010) e Pereira (2011) propõem reflexões sobre o conceito de arranjo. Tais pesquisas trazem reflexões baseadas em documentos e dicionários que apontam para o termo arranjo como sinônimo de transcrição, orquestração, instrumentação, adaptação, redução, entre outros. Porém, a partir de tais reflexões, Pereira (2011) traça diferenças entre os conceitos, mencionando que o termo arranjo permite que uma obra sofra modificações, com maior flexibilidade de manipulação de elementos estruturais, como aspectos da estrutura melódica, rítmica, harmônica e formal.

Transcrição:

O conceito de transcrição é abordado de diferentes formas pelos autores. Uma definição mencionada por Lima Júnior (2003) é de mudança de meio, como uma peça que apresenta apenas um registro sonoro e é transcrita para uma partitura. Pereira (2011) também menciona a mudança de meio instrumental com um equilíbrio entre a ideia do compositor e as ilimitadas possibilidades de readaptação instrumental, explicando que a transcrição não é tão livre, pois tem o intuito de guardar ao máximo a ideia original.

Adaptação:

O conceito de adaptação foi sugerido por Pereira (2011) como sendo mais genérico do que os anteriores. A autora menciona que uma adaptação pode ser uma prática que busca adequar uma obra a alguma coisa, ou seja, modificar algo para torná-la conforme a alguma coisa. Nesse caso, a obra é adequada, ajustada, manipulada em relação a algo que pode ser o público, o meio instrumental, ou o contexto, ou seja, a música é que se ajusta a essas novas situações e não o contrário, ela é direcionada para fins específicos (PEREIRA, 2011, p. 217).

Redução:

A partir da revisão de literatura, mostrou-se importante abordar o conceito de redução, uma vez que ele é tratado, no Grove Dicionário de Música, como uma expressão usada para o arranjo (em geral para piano) de música escrita originalmente

para orquestra, ou outros conjuntos. De acordo com Pereira (2011), como o próprio nome já diz, designa especificamente um trabalho que será reduzido de um meio instrumental maior para outro menor, ou para um único instrumento (Pereira, 2011, p. 125).

A revisão de literatura acerca dos conceitos de arranjo, adaptação, transcrição e redução mostrou tantas variações, modificações, intersecções e cruzamento, que tornou-se temerário tentar encaixar as peças analisadas na pesquisa em uma das categorias; por esse motivo, optou-se por tratá-las como arranjos.

Metodologia

Com abordagem qualitativa, a metodologia empregada, em formato de memorial, foi construída a partir de um cruzamento de ideias que colaborassem para a reflexão sobre o processo de elaboração dos arranjos, a partir de autores como: Bosi (1994); Teixeira, Zamberlan e Rasia (2009); Morisse (2012) e Anastasiou (2002). As ideias norteadoras dessa metodologia consistem em: trazer para o presente experiências passadas através da memória; refletir sobre tais experiências; transmitir para outras pessoas a memória que foi trazida para o presente, considerando o envolvimento da pesquisadora com as lembranças, e repensar práticas pedagógicas passadas com um olhar atual.

Sobre o material empírico:

Para selecionar os arranjos que fariam parte da pesquisa, foram estipulados dois critérios referentes ao tipo de elaboração; assim, as peças selecionadas deveriam ser arranjadas exclusivamente para piano em grupo, para serem tocadas por vários alunos no mesmo piano, e escritas somente a partir do registro sonoro de uma música, como dizemos popularmente, “tiradas de ouvido”. Este segundo critério refletiu diretamente no gênero das peças selecionadas para a pesquisa, ou seja, para escrever um arranjo sobre uma música, seriam utilizadas todas as ferramentas disponíveis: o registro sonoro e a partitura. Porém, como partituras de músicas populares eram inacessíveis ou inexistentes na época da elaboração de cada arranjo,

o registro sonoro era a única ferramenta disponível; por isso, todos os arranjos que fizeram parte da pesquisa são de músicas populares.

Foram analisados sete arranjos elaborados em épocas diferentes. São eles: *A História de uma Gata,* do musical *Os Saltimbancos,* de Luis Enríquez Bacalov e Chico Buarque (elaborado em 2011); *Three little birds,* de Bob Marley (elaborado em 2011); *Viva la vida* (elaborado *em 2009)* e *Speed of Sound* (elaborado *em* 2010*),* ambas do grupo Coldplay. As outras três peças foram elaboradas durante a escrita da dissertação, no decorrer do ano de 2012, sendo elas: *Rock and roll old times,* de compositores variados, pois se trata de um *medley; Paradise* e *Violet Hill,* ambas do grupo Coldplay. Logo, foram analisadas nesta pesquisa 7 (sete) peças sendo 3 (três) elaboradas durante o ano de 2012 e 4 (quatro) delas elaboradas em anos anteriores. Dentre as 7 (sete) peças escolhidas, quatro são baseadas em músicas do grupo Coldplay[2]. Isso se deve à extrema familiaridade que os alunos do grupo de piano para o qual foram destinados esses arranjos tinham com esse repertório; inclusive, algumas sugestões como *Paradise* e *Violet Hill* partiram dos próprios alunos.

A escolha do repertório que serviria de base para os arranjos foi feita, principalmente, de acordo com o gosto dos alunos. Como a atividade de tocar em grupo num mesmo instrumento era uma prática nova, tanto para os alunos quanto para mim, tive a preocupação de criar um incentivo para que eles desejassem tocar em grupo. Esse incentivo foi criar arranjos de músicas populares que fizessem parte do cotidiano dos alunos.

Análise dos dados

Devido às peculiaridades de cada peça, os arranjos foram analisados separadamente na dissertação. Trago a seguir um pequeno recorte de algumas dessas análises. O arranjo sobre a música *Viva la Vida,* do grupo Coldplay, foi elaborado em 2010 para o grupo de piano do Instituto de Educação Ivoti. Esse grupo

[2] Coldplay é uma banda britânica de rock alternativo fundada em 1996. É formada por Chris Martin (vocalista principal), Jonny Buckland (guitarrista), Guy Berryman (baixista) e Will Champion (baterista). A música *Viva la vida* faz parte do álbum *Viva la Vida or Death and All His Friends,* lançado em 2008.

era composto por cinco alunos, sendo que eles eram bastante familiarizados com esta música devido à divulgação dada pela mídia na época.

Para começar a escrita do arranjo, foi necessário ouvir a música original para poder decidir a disposição das vozes na partitura. A música original apresenta, no instrumental, um ritmo sincopado que se mantém durante toda a música, elemento que torna a peça reconhecível ao ouvinte logo no início, podendo ser caracterizado como *ostinato*. Assim, comecei a escrita deste arranjo a partir do *ostinato*, no qual a voz do baixo faz a nota fundamental de cada acorde em semínimas (Figura 1, em azul) e a voz intermediária faz o ritmo sincopado aliado à harmonia (Figura 1, em vermelho).

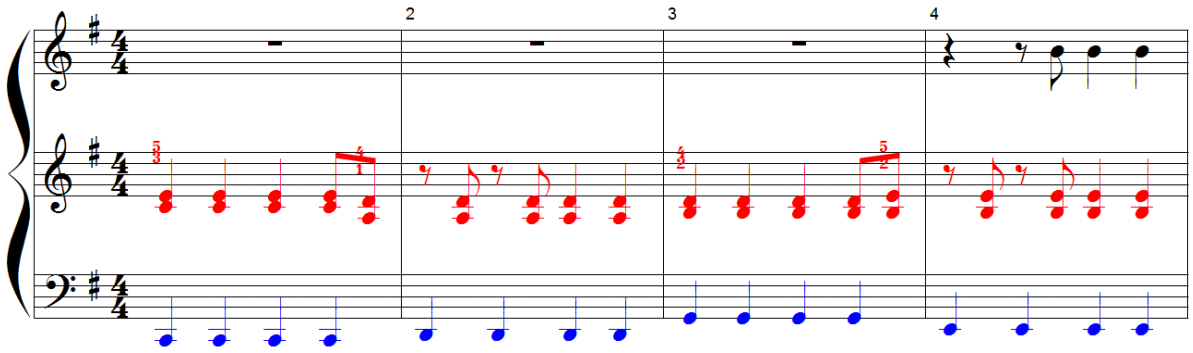


Figura 1 – Fragmento da partitura de *Viva la Vida*, compassos 1 ao 4. (Exemplo 1 em vídeo disponível em anexo e online http://www.youtube.com/watch?v=1OUdo9h9RAU)

A decisão de escrever em três sistemas se deu pela comparação com uma banda de música popular, como o grupo Coldplay, que possui um baixista para executar as notas mais graves, um guitarrista que executa a harmonia e algumas melodias, uma bateria que executa um ritmo mais elaborado e um vocalista que faz a melodia principal, na maioria das vezes. A partir dessa configuração, elaborei o arranjo de *Viva la Vida*, com o objetivo de tentar imitar essa formação de banda. Assim, transcrita para o grupo de piano, a disposição é a seguinte: voz mais grave executa uma melodia parecida com a feita pelo baixista da banda, podendo permanecer na nota fundamental do acorde, a voz intermediária executa a harmonia trazida, muitas vezes, pela guitarra, com alguns ritmos marcantes feitos pela bateria, e a voz superior executa a melodia feita pelo vocalista, que em muitos casos é considerada a melodia

principal da música. Logo, a disposição entre os alunos foi a seguinte: um aluno tocava a voz do baixo, outro aluno a voz intermediária e três alunos a voz mais aguda.

No caso desta peça, eu optei por usar a nota fundamental do acorde no baixo, para facilitar a execução em grupo; assim, tanto o aluno que tocaria a voz grave quanto o que tocaria a voz intermediária estariam sabendo quais os acordes que compõem essa música. Na voz intermediária, optei por usar apenas duas notas do acorde para facilitar a execução, de modo que o aluno pudesse permanecer na posição do pentacorde de lá menor para tocar todos os acordes da música, conforme o dedilhado presente na Figura 1. Essa escrita, que utiliza uma única posição de mão, facilitou a execução ao ponto que eu pudesse instigar esse aluno a tentar tocar a mesma passagem com a mão esquerda, duplicando, assim, a voz intermediária.

Assim, esse pequeno trecho demonstra os diferentes níveis de dificuldade trabalhados em uma mesma peça. A voz do baixo poderia ser tocada por um aluno mais iniciante, porque utiliza apenas quatro notas - dó, ré, sol e mi - na pulsação da música. A voz intermediária poderia ser tocada por um aluno também iniciante, mas que tivesse uma maior segurança rítmica, para tocar o ritmo sincopado. E a voz superior poderia ser tocada por um aluno que tivesse maior fluência de leitura, uma vez que a melodia desta música utiliza mais notas em ritmos variados.

O arranjo de *Violet Hill*, também do grupo Coldplay, foi elaborado no segundo semestre de 2012, por sugestão dos alunos integrantes do grupo de piano. Na ocasião, procurei escrever esse arranjo de forma que soasse semelhante à música original, respeitando as habilidades técnicas dos alunos. Logo, cada parte foi elaborada de acordo com o nível de conhecimento do aluno que a tocaria. Como o grupo de piano era formado por cinco alunos, as vozes foram distribuídas da seguinte forma: um aluno tocaria a voz do baixo, outro aluno tocaria a voz intermediária - que faria uma parte harmônica - e os outros três alunos tocariam a melodia na parte média e aguda do piano. Dessa forma, a voz intermediária se tornou a mais complexa, conforme exemplifico na Figura 2, sendo executada pela aluna mais adiantada do grupo.

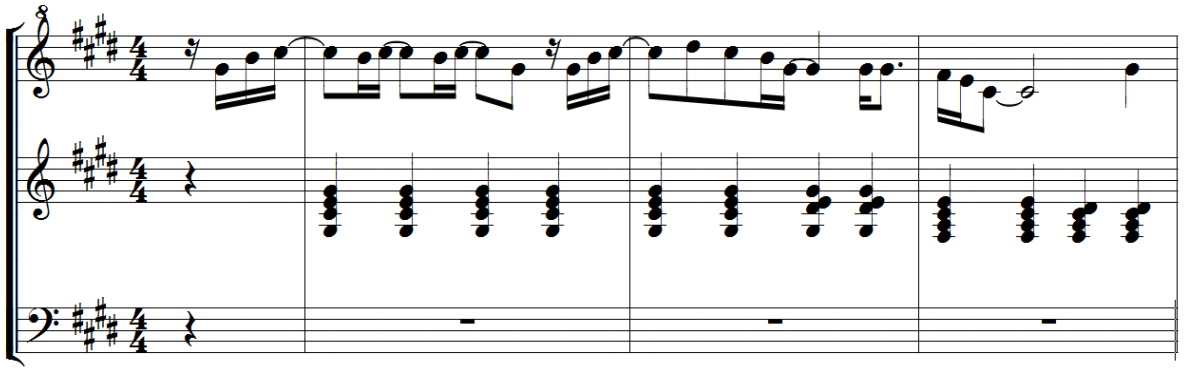


Figura 2 – Fragmento da partitura de Viollet Hill, compassos 1 ao 3. (Exemplo 2 em vídeo disponível em anexo e online http://www.youtube.com/watch?v=ess5O5AuZsE)

Um trecho da música original que me chamou a atenção tratava-se de um interlúdio musical pequeno que marcou a memória musical dos alunos, porque, ao cantarem a música para que eu pudesse reconhecê-la, durante a escolha de novo repertório, eles enfatizaram muito esse interlúdio. Por essa razão, senti a necessidade de dar uma atenção especial para essa parte, pois, de acordo com a minha experiência pedagógica, eu imaginava que os alunos estariam esperando ansiosos por esse interlúdio. A escrita dessa parte (Figura 3**Erro! Fonte de referência não encontrada.**, em vermelho) não se mostrou tão fácil, pois eu precisava reconhecer os acordes e as notas estranhas com precisão para soar o mais semelhante possível com a música original.

Apesar de não ter indicação na partitura, como os alunos estavam bastante familiarizados com a música original, eu imaginava que eles tocariam o interlúdio (Figura 3, em vermelho) em intensidade forte, algo que aconteceu sem que eu precisasse pedir. Acredito que essa mudança de dinâmica no interlúdio é muito clara para os alunos pelo fato de, na música original, ocorrer uma mudança brusca de timbre, caracterizada pela intervenção de uma guitarra distorcida, algo que não lhes passou despercebido. Quanto ao baixo (voz mais grave do arranjo), optei por usar o ritmo de colcheia pontuada seguida de semicolcheia (Figura 3, em azul), porque na música original a bateria traz um timbre diferente, fazendo colcheia no surdo seguida

de duas semicolcheias no chipô[3]. Assim, optei por usar um padrão com apenas uma semicolcheia, para não usar notas tão rápidas no registro grave do piano, com o objetivo de deixar o ritmo da peça mais acelerado e um pouco mais parecido com a música original.

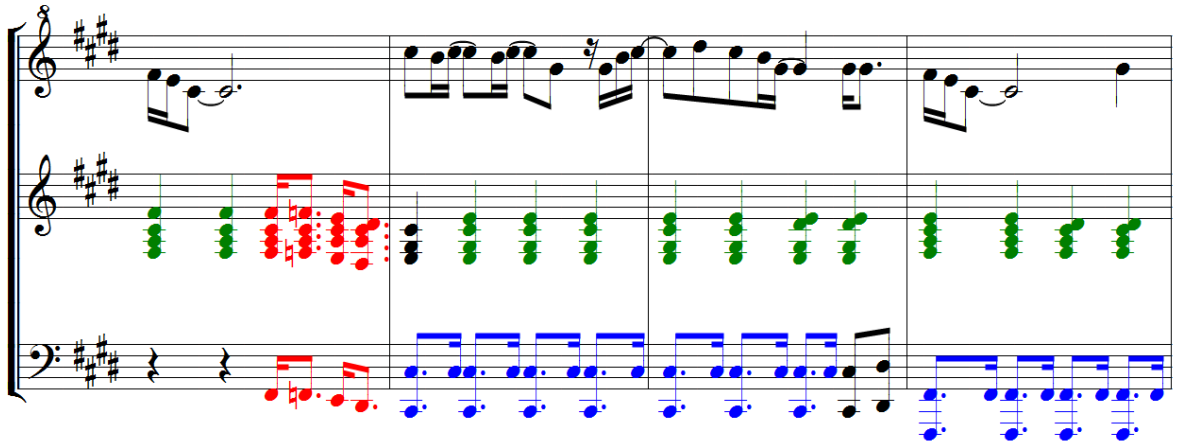


Figura 3 – Fragmento da partitura de *Violet Hill*, compassos 4 ao 7. (Exemplo 2 em vídeo disponível em anexo e online http://www.youtube.com/watch?v=ess5O5AuZsE)

No arranjo de *Rock n'roll old times,* elaborado no primeiro semestre de 2012, também é possível percebermos as diferenças de dificuldade entre as partes, possibilitando que um aluno mais iniciante tocasse a voz intermediária, destacada em vermelho na figura 2, por se tratar de acordes em estado fundamental. Os alunos com maior fluência de leitura poderiam tocar as outras vozes, destacadas em verde, azul e preto. Por se tratar de um *medley*[4], este arranjo é baseado em músicas temas de *rock*, dos anos 50 e 60, sendo a primeira música *Great balls of fire,* de Jerry Lee Lewis. O *glissando,* destacado em rosa, escrito no primeiro compasso da Figura 4, é um exemplo de um elemento que foi trazido da música original para o arranjo.

[3] Também conhecido como Chimbal, Contratempo, Prato de Choque ou Hi-hat em inglês, consiste em dois pratos montados face a face em um pedestal, equipados com dispositivo de pedal. Podem ser tocados com baquetas ou vassourinhas, com os pratos fechados, durante a abertura ou abertos, ou ainda acionando o pedal para trazer os pratos juntos de forma vigorosa.
[4] *Medley,* segundo o dicionário Grove de Música é "uma seleção de melodias bem conhecidas" (1994, p. 589).

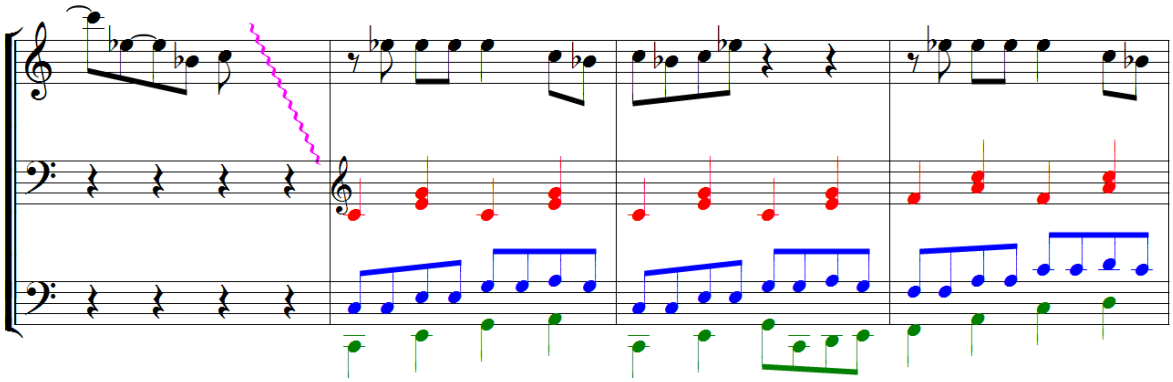


Figura 4 – Fragmento da partitura de *Rock N'Roll Old Times*, compassos 9 ao 12. (Exemplo 3 em vídeo disponível em anexo e online http://www.youtube.com/watch?v=F6CX2ZjFQ5s)

Esse arranjo foi trabalhado com dois grupos de alunos distintos: um vinculado à ASCARTE e outro à FUNDARTE. Algumas situações inesperadas que aconteciam durante os ensaios, como dificuldade com o andamento e brincadeiras por parte dos alunos, acabaram gerando modificações que se incorporaram ao arranjo.

Na passagem em que se inicia o baixo da música *Summer night,* eu inseri estalos de dedos nas pausas, para auxiliar na mudança de andamento, uma vez que essa parte da peça deveria ser tocada mais lenta. Esses estalos eram, inicialmente, um recurso que eu utilizei para marcar a pulsação, mas os alunos, de ambos os grupos, foram incorporando-os ao arranjo, conforme exemplifico na Figura 5.

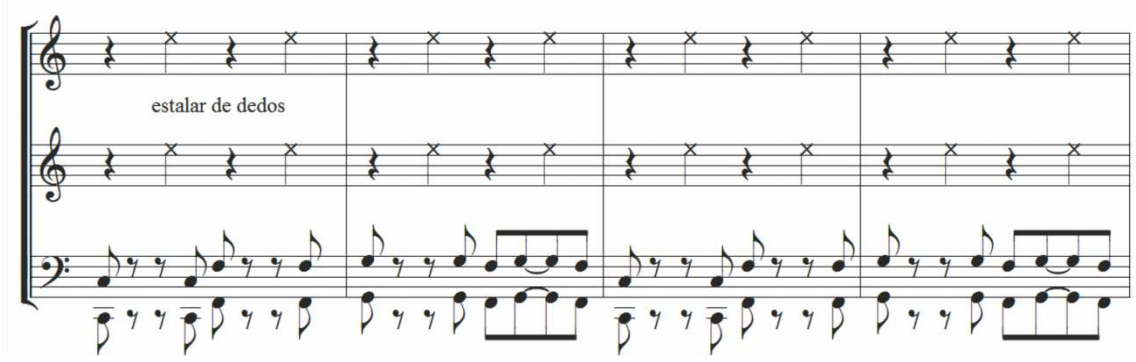


Figura 5 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 76 ao 79. (Exemplo 4 em vídeo disponível em anexo e online http://www.youtube.com/watch?v=3nLcUCMD3G8)

Na parte onde surgia o tema da música *Pretty woman,* eu costumava bater palmas para marcar a pulsação na nota longa, com o objetivo de segurar o andamento para que os alunos não acelerassem. A partir dessa inserção, tive a ideia de

acrescentar uma percussão que consistia em bater a pulsação durante a nota longa embaixo do teclado do piano, ou seja, cada aluno tocaria a melodia com uma mão e, enquanto segurava a nota longa, deveria bater semínimas com a outra mão embaixo do piano, conforme exemplifico na Figura 6.

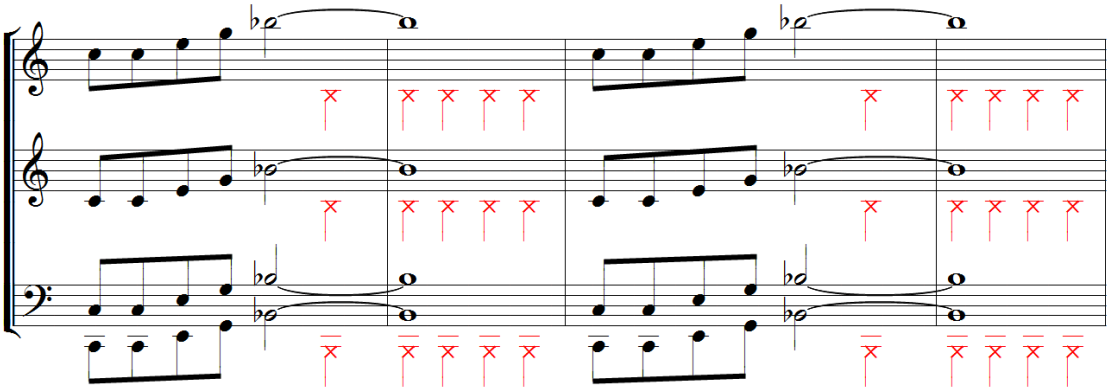


Figura 6 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 68 ao 71. (Exemplo 5 em vídeo disponível em anexo e online http://www.youtube.com/watch?v=K7dwWVMYvgA)

A partir dessa percussão, também em um clima de brincadeira, um dos alunos, o que tocava na voz mais aguda do piano, começou a "batucar" com mãos alternadas fazendo um ritmo acelerado na lateral do piano, na parte de madeira, como se fosse um pandeiro acompanhando a melodia de *Pretty woman.* Aquela brincadeira - acredito que tenha sido com o intuito de fazer os colegas e eu rirmos - surtiu um efeito sonoro interessante; por isso, pedi ao aluno que incorporasse ao arranjo, fazendo aquela percussão sempre na mesma passagem da música. Como tal ritmo foi criado pelo aluno, não foi necessário escrevê-lo, porém trago na Figura 7 um exemplo escrito de como ficou essa passagem.

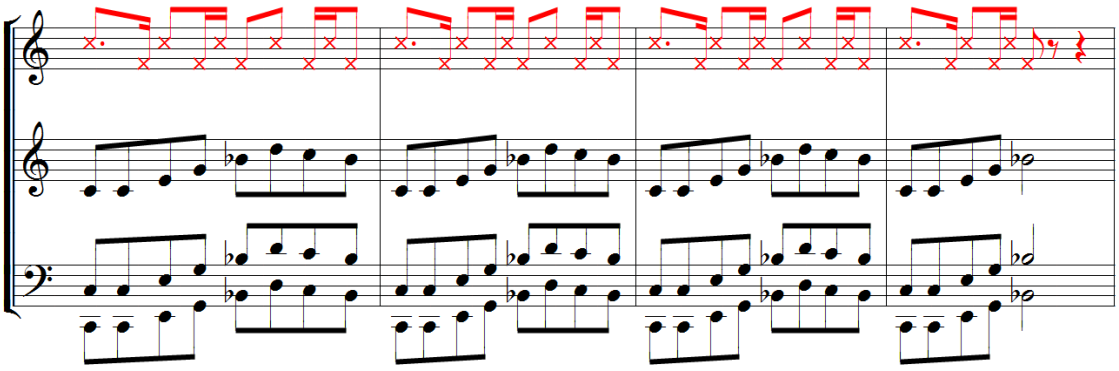


Figura 7 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 72 ao 75. (Exemplo 5 em vídeo disponível em anexo e online http://www.youtube.com/watch?v=K7dwWVMYvgA)

Tais elementos se incorporaram tão bem ao arranjo e aos alunos que não foi preciso nenhuma anotação na partitura, pois os alunos, além de se divertirem tocando, sempre lembravam de fazer as percussões combinadas.

Considerações

Uma constante permeou a elaboração de todos os arranjos e se fez muito presente nesta dissertação: a pedagogia do piano aliada à preocupação com o nível técnico de cada aluno que tocaria tais peças. Como professora desses alunos, tinha consciência das dificuldades e habilidades de cada um e sabia que, para tocar em grupo, os desafios não poderiam ser exagerados. Foi pensando dessa forma que tive o cuidado de elaborar partituras formadas de partes/vozes com dificuldades diferentes, para que os alunos com mais facilidade pudessem se sentir contemplados, sem excluir aqueles que não tinham uma leitura tão fluente, por exemplo.

A escolha do repertório que serviria de base para os arranjos foi feita, principalmente, de acordo com o gosto dos alunos. Como a atividade de tocar em grupo num mesmo instrumento era uma prática nova tanto para os alunos quanto para mim, tive a preocupação de criar um incentivo para que eles desejassem tocar em grupo. Esse incentivo foi criar arranjos de músicas populares que fizessem parte do seu cotidiano.

Da mesma forma que o estudo esclareceu aspectos que refletem uma escrita específica para piano, também desvendou o caráter didático desse repertório, uma

vez que cada parte foi elaborada para se adequar às possibilidades e conhecimentos dos alunos que as tocariam. Essa adequação ao nível técnico dos alunos é o fator determinante que caracteriza os arranjos como sendo didáticos, trazendo esta pesquisa para a área da educação musical.

As reflexões feitas na pesquisa esclarecem uma prática de música em conjunto voltada para a didática do piano, evidenciando uma abordagem músico-pedagógica onde o aprendizado dos alunos é o alicerce da criação de cada arranjo. Acredito que o trabalho possa vir a contribuir para que professores e alunos possam buscar alternativas e ideias para criarem seu próprio material, de acordo com suas necessidades e/ou, ao buscarem material alternativo, possam analisar e refletir sobre a forma como um outro arranjo se apresenta e trabalha questões de didática musical.

Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Profissionalização continuada de docentes universitários*: a construção do memorial e as questões da identidade pessoal e profissional. AnpedSul. Mesa Redonda Nº95. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Mesa_Redonda/08_49_08_m95-963.pdf>. Acessado em: 09 de junho de 2013.

ARAGÃO, Paulo. *Pixinguinha e a gênese do arranjo musical brasileiro (1929 a 1935)*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2001. 126f. Dissertação (Mestrado em Música – Música Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001a.

BOSI, Edéa. *Memória e Sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

CARVALHO, Rogério. *Da composição ao arranjo vocal*: o papel do arranjador na música popular brasileira. Trabalho apresentado no 5 Simpósio de Pesquisa em Música, Curitiba, 2008.

DUARTE, Luiz de Carvalho. *Os arranjos de Claus Ogerman na obra de Tom Jobim*: revelação e transfiguração da identidade da obra musical. Brasília: UnB, 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

LIMA JÚNIOR, Fanuel Maciel de. *A elaboração de arranjos de canções populares para violão solo*. Campinas: UNICAMP, 2003. 200f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PEREIRA, Flávia Vieira. *As práticas de reelaboração musical*. São Paulo: USP, 2011. 302f. Tese (Doutorado em Artes - Musicologia) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TEIXEIRA, Enise Barth; ZAMBERLAN, Luciano; RASIA, Pedro Carlos. *Pesquisa em administração*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/164/Pesquisa%20em%20administra%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1>. Acessado em 09 de junho de 2013.

REVISTA DA FUNDARTE
EDITORA da FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

AVALI-AÇÃO

O professor de dança como avaliador de quê?

Bruno Parisoto
bruno-parisoto@uergs.edu.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Aline Silva Pinto
aline-pinto@uergs.edu.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Sílvia da Silva Lopes
silvia-lopes@uergs.edu.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir questões que compõem a avaliação em arte, mais especificamente em dança. Desta forma, por meio de pesquisas bibliográficas, alguns pontos são introduzidos, como: O que o professor de arte avalia? Por que avalia? E como avalia? Traz, assim, uma discussão pertinente ao campo de projetos pedagógicos e metodologias. A partir de discussões apresentadas no texto, entende-se que a avaliação em arte vem sendo uma questão que não depende só do exercício docente. E ainda percebe-se que o caráter subjetivo da avaliação em arte não se encaixa no sistema avaliativo tradicional, isto é, um sistema regido por notas e menções.

Palavras-chave: Avaliação; Arte-Educação; metodologia; relação professor-aluno; dança.

Abstract: This article aims to discuss issues of the evaluation in art, specifically in dance. Thus, through literature searches some points are introduced, such as: What art teacher evaluates? Why evaluate? And How do you rate? Bring a discussion relevant to the field of educational projects and methodologies. From the discussion presented in the text means that the assessment in art has been a question that depends not only on the teaching exercise. And yet it is clear that the subjective nature of the assessment in art does not fit the traditional evaluation system, I mean, a system governed by notes and references.

Keywords: Evaluation; Art-Education; methodology; teacher-student relationship; dance.

Introduzindo questões sobre avaliação

Quantas vezes ouvimos de nossos estudantes: "*Sôr*(*a*), vale nota?". Isso demonstra o quanto a menção é algo superior, talvez até mesmo que os conteúdos (afinal, o que aparece no boletim é a nota, e não a matéria apreendida). A preocupação dos sujeitos em processo de construção de conhecimento frente à atribuição da nota nos faz perceber que esta determina se eles realizarão ou não as atividades propostas pelo professor; e, provavelmente, se a resposta para os estudantes for: “Não, não é uma avaliação”, eles possivelmente responderão com desânimo: “Ah, então nem vou fazer”. Um dos modelos de avaliação que ainda vem

sendo muito utilizado nas escolas brasileiras é o tradicional (que se utiliza de nota, menção, etc.); esse está principalmente focado em uma prova concreta, que possa atestar os conhecimentos do estudante. Sem dúvidas, convém mencionar que outras formas avaliativas poderiam ser citadas aqui, porém buscamos, neste artigo, tratar desse sistema (o tradicional) em específico, visto que é com o que tivemos maior contato nas escolas pelas quais passamos.

Propomos, então, um ponto de partida para a reflexão sobre o sistema tradicional e sua funcionalidade, expondo as seguintes questões: qual deveria ser o sentido da avaliação? Em que ponto ela se relaciona com as questões de nota (ou vice-versa)? Segundo Vasconcellos (2005), as questões de nota e avaliação não estão necessariamente relacionadas. Mas, então, por que a avaliação é necessária para o professor? E por que a nota é adotada? Para que se possa começar a discutir essas questões, vamos trazer uma pequena conceitualização do que é a avaliação em si.

> Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (VASCONCELLOS, 1992. p. 44).

Com essa definição, já podemos começar a responder à primeira questão formulada quanto ao sentido da avaliação. Apontamos também a

> avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LEITE; SIQUEIRA; LIMA; 2002. p. 306).

Partindo da ideia de refletir sobre a prática, podemos vir a pensar em uma forma de análise diagnóstica dos estudantes, em que a avaliação serve como mediadora, é uma forma de detectar certas dificuldades ou lacunas no conhecimento e, a partir destas, repensar metodologias de ensino. Mas, ainda assim, quando temos uma concepção diagnóstica, não deveríamos ter motivo para conceber nota, seja ela em número, conceito, menção, ou deveríamos?

A nota é uma exigência formal do sistema educacional; em outras palavras, é uma prova concreta, um registro, que nos permite dizer se o sujeito em processo de

construção de conhecimento sabe ou não. Será esta uma afirmação válida? Podemos dizer que o conhecimento do estudante vai muito além do que ele coloca na prova e, às vezes, os conteúdos dessa não são de interesse do estudante, o que influencia no seu rendimento. Sendo assim, muitas vezes não é levada em conta a bagagem cultural e histórica do sujeito, criando o que poderia se chamar de estudante-produto, isto é, aquele sujeito moldado com determinados conhecimentos. Assim, o papel do professor passa a ser o de um julgador, um medidor, um fiscalizador, enquanto "o maior objetivo do professor não deve(ria) ser o de saber o quanto o aluno sabe, mas sim o de garantir a aprendizagem de todos" (VASCONCELLOS, 1992. p. 49).

A maneira de avaliar do professor "[...] está intimamente relacionada à sua concepção de educação" (VASCONCELLOS, 1992. p. 46); logo, se pode pensar que o problema talvez não esteja nos professores ou em suas metodologias, mas sim no sistema educacional geral, na política, na instituição, na necessidade de fatos e de comprovação de aprendizado e no oferecimento de conteúdos que já não mais condizem com a realidade dos estudantes, conteúdos em si extremamente eurocêntricos. Essa máquina maior que comanda a educação ainda determina a

> [...] existência de um programa a ser cumprido, custe o que custar, (que) torna a relação pedagógica artificial, na medida em que os objetivos são dados previamente, independentemente da realidade dos alunos. O saber é fragmentado, dificultando a compreensão da realidade, bem como a aprendizagem significativa por parte do aluno (VASCONCELLOS, 2005. p. 21).

A nossa proposta aqui é pensar a avaliação a partir dos professores que aplicam diferentes metodologias, preocupando-se com a possibilidade de aprendizado dos estudantes, mas também levando em consideração os conteúdos, que realmente são muitos e que precisam ser trabalhados. Dessa forma, conteúdos, metodologias, conceito de educação (formado pelo professor) e relação professor-aluno são elementos que devem influenciar a avaliação.

A dificuldade de avaliar em arte

Antes mesmo de se pensar se podemos avaliar arte, devemos pensar se temos esse direito como professores. Segundo Coli (2000), o papel do crítico é analisar/interpretar o produto artístico e assim etiquetá-lo como arte, mas isso não

convém ao trabalho do professor em sala de aula, que não deve observar somente a obra do sujeito, o produto final, e sim seu processo de criação.

Em arte, diferente dos outros componentes curriculares do ensino fundamental e médio, o conteúdo ainda é mais livre. Não se tem obrigações tão consolidadas quanto aos conteúdos a serem trabalhados, estabelecidos por políticas institucionais, o que possibilita ao professor trazer assuntos que instiguem os sujeitos em processo de construção de conhecimento, afinal "o ensino das artes na escola não deveria se preocupar apenas com o desenvolvimento de habilidades, conhecimento e valores exclusivos da área artística, mas também com a formação geral dos alunos" (ALMEIDA, 2001. p.11).

"O professor de dança tem como encargo, dentre outros, desenvolver o potencial corporal da criança, ensinar-lhe a ter domínio de seu movimento, dando-lhe um colorido em diferentes nuances" (SCHULMANN, 1998. p.115), isto é, o professor de dança trabalha com o corpo, com sensibilidade, expressão. Se algum estudante está com problemas comportamentais ou sociais, por exemplo, talvez ele não expresse numa aula de matemática ou português, mas no momento em que dançar algo vai acontecer, pois o corpo fala e, muitas vezes, não temos controle sobre ele; e como o professor pode avaliar sem levar esses fatores em consideração?

Além da parte corporal, é muito importante citar o tripé proposto por Isabel Marques para o ensino da dança, onde ela sugere, nos vértices do triângulo, a articulação entre: Arte-Ensino-Sociedade, que são conceitos fundamentais para entendimento do contexto aluno-escola, a função do ensino como formador do cidadão, as relações sociais e suas influências nos alunos dentro do meio escolar.

Os estudantes sempre possuem uma bagagem que por muito tempo foi negada por uma pedagogia tradicional.

> Vicent Lanier (1984) lembra que o objetivo central do ensino artístico nas escolas é ampliar o âmbito e a qualidade das experiências estéticas dos alunos, e que isso pode ser feito por meio de um processo que ele denomina "canalização", ou seja, a escola pode ampliar o repertório dos alunos com base nas experiências que eles já têm ao chegar à escola (ALMEIDA, 2001. p. 17).

Partindo dessa construção histórico-cultural do estudante, podemos criar uma rede de relações entre arte-ensino-sociedade, como proposto por Isabel Marques

(2010), em que "[...] a dança pode oferecer: (com)vivência corporal, artística e estética", isto é, a oportunidade de o estudante estar experimentando, vivenciando outras culturas e se construindo socialmente a partir da dança, de forma que não se produzam corpos robóticos e sim corpos sensíveis, capazes de refletir sobre suas ideias, promovendo então o exercício da cidadania, que, afinal, é um dos pressupostos da educação escolar.

Ao tratar das práticas em dança, lembramos que muitas escolas ainda estão presas somente a produtos artísticos como apresentações em datas comemorativas, exposição de fim de ano, entre outros. A preparação dos estudantes para eventos assim nem sempre é adequada, não se deve mudar o andamento de uma aula de dança apenas para fazer uma coreografia para uma apresentação. A criação de coreografias deve ser incluída no planejamento para que o processo cumpra o objetivo de construir conhecimento em dança e evite desgastes desnecessários. A dança está no currículo para satisfazer a necessidade de expressão do homem, para trabalhar com a criatividade, com o novo, "a expressão é a motivação mais significativa da dança" (STRAZZACAPPA, 2001. p.42).

Trabalhar arte/dança na escola deverá possibilitar uma experiência extremamente individual para cada sujeito. Trata-se de um processo de construção de conhecimento, no qual a avaliação tradicional não se encaixa, pois deve-se ter cuidado ao avaliar algo tão particular do estudante. Porém, temos de, no fim do bimestre ou trimestre, entregar a tabela de notas ou menções; e como fazemos isso?

Possibilidades de avaliação em arte

Assim como já viemos refletindo anteriormente, avaliar arte é realmente uma tarefa intimidadora, pois, para avaliar, é necessário definir os objetivos a serem alcançados.

"A produção do aluno é importante porque nela reside a oportunidade de constatar as mudanças que ocorreram nos trabalhos, comparando os mais recentes com o que foi produzido anteriormente" (ALMEIDA, 2001. p. 25); todavia, acreditamos que avaliar a obra, dita de arte, é ainda mais difícil, pois entraremos em questões de estética como o "belo" e "o que é arte". Nós, professores, "avaliamos a arte o tempo

todo. Aplauso é avaliação" (MARQUES, 2012. p.111). Logo, não podemos negar que temos nossas preferências (estéticas), embora tentemos buscar uma neutralidade (ou não); de qualquer forma, temos que saber diferenciar juízo de gosto de avaliação, pois essa última envolve muitos outros fatores sem ser a "beleza", como contextualização, reflexão, processo, dentre outros.

Uma proposta para a avaliação em arte é pensar na construção de conhecimento do estudante no decorrer do componente curricular, seu processo criativo, sua construção cultural. Avaliar o processo se tornaria algo mais aceitável do que avaliar a arte do aluno, pois estaríamos analisando questões como envolvimento do estudante, interesse, disponibilidade para jogar, dentre outros fatores que condizem com a sua produção em arte e não com o seu produto final.

Considerações finais

"A avaliação é, portanto, sem dúvida, subjetiva" (MARQUES, 2012. p.112). Todavia, somente sentir não alimenta o artista, junto a isso deve haver conhecimento da linguagem artística, motivos para as escolhas e fatores que consolidem suas opções estéticas. A arte é um processo, mas devemos saber como dirigi-lo e, para isso, é preciso entendê-la historicamente, socialmente e tecnicamente. É necessário pensar em arte e sobre arte, a produção pela produção não se sustenta e não leva a nada, afinal, arte é uma área de conhecimento.

Sem dúvida, a avaliação tradicional não serve para o sistema avaliativo em/sobre arte; o professor não possui papel de crítico de obras artísticas e sim de mediador de um processo, um instigador. O professor deve instigar os alunos e levá-los a refletir e pensar criticamente e o processo de produção (dos estudantes), feito em cima das reflexões propostas, serão então o foco de avaliação. Não excluímos aqui, por completo, o produto, que de fato é importante, porém não o recomendamos como objeto de avaliação único, afinal, o ensino da arte na escola não deveria se importar somente com questões de estética e sim de vivência e oportunidades.

"O professor de Arte é sem dúvida um avaliador de arte, avaliador da produção de arte" (MARQUES, 2012. p.116). Avaliar arte é estar em processo, em ação, é mediar as construções dos estudantes e entender como o aluno pensa, propor novas

formas de pensar, bem como estar sempre permitindo que o sujeito em processo de construção de conhecimento ache suas soluções e defenda-as.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria Castro. Concepções e Práticas Artísticas na Escola**.** In: FERREIRA, Sueli (org.). *O Ensino das Artes*: Construindo Caminhos. São Paulo: Paris, 2001.

COLI, Jorge. *O Que é Arte***.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

LEITE, Eliane C. Ruiz; LIMA, Terezinha F. Aguiar; SIQUEIRA, Maria T. M. Avaliação Escolar: Uma Concepção Dialética Libertadora**.** *Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, Urnuarana, PR, v. 10, n. 4, p. 304-308, out./dez., 2002. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/1906> Acesso em: 22 out. 2013.

MARQUES, Isabel A. *Linguagem da Dança*: Arte e Ensino**.** São Paulo: Digitexto, 2011.

MARQUES, Isabel A; BRAZIL, Fábio. *Arte em Questões*. São Paulo: Digitexto, 2012.

SCHULMANN, Nathalie. Da Prática do Jogo ao Domínio do Gesto**.** In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (org.). *Lições de Dança 1*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998.p. 103-120.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na Chuva... e no Chão de Cimento. In: FERREIRA, Sueli (org.). *O Ensino das Artes*: Construindo Caminhos. São Paulo: Paris, 2001.

VASCONCELLOS, Celso S. A Avaliação e o Desafio da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano**.** *Revista Pátio*, Ano IX, n.34, mai./jul, 2005. p. 19-23.

VASCONCELLOS, Celso S. Avaliação: *Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo, Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3, 1992. p. 42-51.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

Minha trajetória como docente em música no ensino básico: desafios e conquistas[1]

Fernanda Anders
fernanda@fernandaanders.com.br
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre as minhas primeiras experiências com a docência em música no ensino escolar. Através das narrativas, procurarei significar as transformações que foram acontecendo na escolha e realização das atividades diárias em sala de aula e suas repercussões no que diz respeito à valorização da música como área de conhecimento através da participação dos alunos, dos pais e da direção escolar. No que se refere aos fundamentos metodológicos, este trabalho se insere no campo do método autobiográfico, em que a produção das narrativas constitui o material empírico. Apoia-se teoricamente nos autores Finger e Nóvoa (2010) e Clandinin e Connelly (1995) como orientação metodológica e Garcia (2010), Pereira (2007), Tardif (2002) e Cancherine (2010) por tratarem sobre a iniciação ao trabalho docente.

Palavras-chave: Educação Musical; escola básica; método autobiográfico.

Abstract: This article seek to reflect on my first experiences with teaching of music in school education. Through narratives, I will try to mean the changes that were happening in the choice and performance of daily activities in the classroom and their implications with regard to the value of music as a field of knowledge through the participation of students, parents and school administration. With regard to methodological grounds, this work belongs to the field of autobiographical method, in which the production of narratives constitute the empirical material. It is based on the authors theoretically and Nóvoa Finger (2010) and Clandinin and Connelly (1995) as a methodological orientation and Garcia (2010), Pereira (2007), Tardif (2002) and Cancherine (2010) by treating about initiation to teaching.

Keywords: Music Education; school; autobiographical method.

Introdução

Durante dez anos, atuando como professora de educação musical na formação básica, adquiri diferentes concepções sobre o que é e como pode ser o ensino de música na educação básica. Minhas primeiras experiências no ensino escolar eram carregadas de angústia.

Muitas questões surgiam diariamente no planejamento e na prática docente, que recordo sem a preocupação que geravam lá no início, tais como: Quais conteúdos deveriam ser priorizados na organização do plano de ensino? O que focar: aula

[1] Este artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação que encontra-se em andamento pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Leda de Albuquerque Maffioletti.

centrada na performance instrumental, criação musical, apreciação musical e debates sobre a obra musical de diferentes períodos e estilos? Ou fazer de tudo um pouco sem priorizar nenhum? Como fazer para manter o interesse das turmas? E se cada turma trabalhasse com diferentes assuntos, como mantê-las com o mesmo nível de desenvolvimento? Que perfil de aluno desejo formar em música após os quatro anos da disciplina? Será que estou fazendo um trabalho realmente significativo para todos? Como trabalhar com os alunos que gostam e participam das aulas juntamente com aqueles alunos que, na maioria das vezes, nem sequer trazem o livro e a flauta doce para a aula? Como avaliar? Como trabalhar com a heterogeneidade e com a inclusão?

Essas questões, embora bastante dispersas, mostram a preocupação com os conteúdos de ensino e a compreensão de que minhas escolhas definiriam um perfil de aluno que desejaria formar. Minha preocupação com a gestão da classe relacionava-se também com os diferentes níveis e tipos de interesses, que repercutiam no engajamento da atividade proposta. Diante da diversidade de assuntos possíveis a serem abordados num planejamento e, ainda, sendo diferenciados em cada turma que atuava, era necessário um mínimo comum de conteúdos e habilidades desenvolvidas a ser atingido em cada série e nas diferentes turmas.

Lembro-me bem dos debates durante o período de formação do curso de Licenciatura em Música, dos sonhos, das frustrações do início da prática docente e das contínuas conversas com colegas que também passavam pelas mesmas dificuldades. Muitas das minhas dúvidas surgiram após a formatura, causando uma sensação de “Por que não vivenciei isto durante o curso, quando poderia trazer essas questões para os meus professores resolverem?”. Talvez muitas perguntas não teriam respostas exatas; outras, foram respondidas à medida que experimentava diferentes soluções.

No início da minha docência, a dança não era contemplada no meu planejamento diário. Muitas atividades empolgantes eram realizadas, como jogos musicais, brincadeiras, atividades que, às vezes, aconteciam de improviso, quando as atividades planejadas não davam certo. Algumas vezes, as aulas mais produtivas eram aquelas em que nada planejado dava certo. E haja criatividade e rapidez para pensar e reorganizá-las no momento da aula.

Tardif (2002) explica que, no exercício cotidiano de sua função, os docentes vivenciam situações que exigem improvisação e habilidade pessoal, permitindo a eles "desenvolver um *habitus* (certas disposições adquiridas na e pela prática real), que podem transformar-se em estilo de ensino, em "macetes" da profissão e até mesmo em traços da "personalidade profissional", que se manifestam através de um saber ser e de um saber fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p. 49).

Ao refletir sobre o trabalho que desenvolvo hoje com os alunos, em que a dança e as brincadeiras corporais ocupam um espaço muito importante, sinto a necessidade de relembrar o caminho percorrido durante os dez anos em que atuo como professora de música na escola básica. Há dez anos, seria impossível dançar na aula de música, provavelmente pela falta de experiência docente, pela falta de amadurecimento profissional, que acontece aos poucos, pela falta da confiança que possuo hoje entre a direção e supervisão escolar - que apoiam essa nova prática, mesmo sabendo que no início gera tumulto, barulho, desordem na sala aula ao remover as classes e cadeiras do lugar.

Segundo Garcia (2010), identidade docente

> vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais (GARCIA, 2010, p. 12).

Já adaptados a uma nova sistematização das aulas, os meus alunos organizam-se mais rapidamente, auxiliando na logística da sala de aula e também adquirindo uma nova postura frente às atividades corporais na aula de música. Essas experiências modificaram meu olhar para os alunos.

Fundamentos metodológicos

No que se refere aos fundamentos metodológicos, este trabalho se insere no campo do método autobiográfico, pelo fato de sua abordagem enfocar episódios da experiência humana em que a produção de narrativas sobre os fatos e acontecimentos vividos constitui o material empírico.

O método autobiográfico diferencia-se de outros métodos das ciências sociais pelo respeito que permite ter aos processos da pessoa que se forma, constituindo-se uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão desses processos de formação. Permite que cada pessoa identifique, na sua própria história de vida, aquilo que foi formador. (FINGER e NÓVOA, 2010, p. 23-24).

A narrativa é a maneira pela qual as pessoas experimentam o mundo. Tanto os professores quanto os alunos são contadores de histórias e personagens de suas histórias, das histórias dos outros e também em suas próprias (CLANDININ E CONNELLY, 1995b, p. 11-12.)

Clandinin e Connelly (2011) consideram que as narrativas podem ser tanto o fenômeno que se investiga, quanto o método de investigação. Segundo eles, cada vez mais pesquisadores utilizam este método para tratar da experiência educativa, já que os seres humanos são “organismos” contadores de histórias, tanto individual quanto socialmente.

Ao valorizar os processos da pessoa, a subjetividade assume o status de conhecimento, sendo valorizada e considerada na produção do conhecimento gerado pela pesquisa. No presente artigo, as narrativas são consideradas informações que dão acesso ao modo como o sujeito singular compreende suas relações no mundo em que vive.

A flauta doce, como tudo começou

No início de minha docência, as aulas de educação musical eram muito centradas na performance instrumental. Questões que hoje são “chaves” no meu planejamento - como, por exemplo, criação, improvisação musical, arranjos construídos junto com os alunos e a dança como aprendizagem musical - ficavam em segundo plano.

Nas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental I, por exemplo, eu introduzia o estudo da flauta doce. O trabalho costumava iniciar com a exploração das partes da flauta doce. Fazíamos desenho do instrumento identificando o nome de cada uma das partes, abordávamos os cuidados necessários para que ela não estragasse e também a necessidade de sua higiene. Realizávamos algumas

explorações sonoras que não se estendiam além de uma ou duas aulas. A partir daí, o trabalho seguia com a performance instrumental e tudo o que envolvesse essa prática, como os cuidados com a postura correta de braços e mãos para segurar a flauta, os pontos de apoio da flauta sobre as mãos e lábios, evitando que os dentes encostassem no instrumento, entre tantos outros cuidados.

Segundo Garcia (2010), “a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos.” Certamente o fato de não terem sido oportunizadas aulas de música na minha formação escolar básica fez com que eu trouxesse como referência a educação musical recebida em instituições de ensino especializadas, em que a aula de música acontecia através da aula de instrumento musical, no meu caso a flauta doce.

Muitas dessas atividades narradas no início da minha docência eram as mesmas ou bastante próximas àquelas realizadas por mim quando criança, individualmente ou em grupos pequenos de alunos, totalmente contrário à situação de uma sala de aula regular, onde o ensino acontece de maneira coletiva.

Logo em seguida, iniciava com as primeiras notas no instrumento. Essas não seguiam sempre um padrão. Procurava experimentar sequências de notas a serem estudadas e logo inseridas no repertório musical dos alunos. O primeiro ano de flauta doce não passava do uso da mão esquerda, com as notas sol, lá, si, dó e ré. A restrição ao trabalho somente com a mão esquerda devia-se ao que eu considerava ser mais importante. Questões como conscientizar o aluno sobre a importância da postura, sobre a coluna de ar, além, é claro, de um desenvolvimento motor em relação à dissociação digital, aspectos ligados à articulação do som, eram sempre priorizadas em vez do acúmulo rápido de notas musicais, sem que o aluno tivesse condições mínimas de executá-las com boa sonoridade. Embora mantenha a mesma opinião, procuro não ter o mesmo rigor que tinha no início.

O trabalho com tão poucas notas exigia a criação de repertório e arranjos para não tornar monótonas as aulas. Procurava criar pequenas melodias, frases rimadas e já experimentar com a flauta.

O repertório estudado ficava restrito às notas que eles já conseguiam tocar no instrumento. Procurava encorajar os alunos para que criassem suas próprias melodias

e composições. O espaço que era aberto às composições musicais dava lugar à curiosidade sobre outras notas que oportunamente eram inseridas.

Outra atividade que realizava era reproduzir na flauta doce melodias conhecidas sem uso da leitura musical, ou seja, "tiradas de ouvido" - geralmente temas de filmes, desenhos ou hits das músicas de maior sucesso nos programas de rádio. Percebo nessa atividade um grande envolvimento dos alunos. As músicas costumam ser escolhidas em cada turma e, às vezes, compartilhadas entre os estudantes de outras turmas da escola. Essas trocas entre colegas e socialização de aprendizagens geravam muito entusiasmo pelo estudo.

Ao incluirmos no repertório da flauta doce suas músicas preferidas, os alunos estudavam ainda mais, resolvendo facilmente dificuldades técnicas presentes nos repertórios escolhidos.

Percebo que conseguir tocar e descobrir, por esforço próprio, as notas de uma música promove mais autonomia ao aluno. Da mesma forma, percebo que, ao escolher o repertório para estudo, o aluno tende a executar com melhor sonoridade e expressividade. Para isso, era necessário, algumas vezes, as escritas simbólicas criadas pelos próprios alunos, para registrarem uma música de modo que fosse possível o seu estudo em casa.

De acordo com a "sabedoria popular", para ensinar basta saber". O conhecimento

> do conteúdo parece ser um sinal de identidade e de reconhecimento social. Mas, para ensinar, bem sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina. (GARCIA, 2010, p.13)

À medida que adquiria experiência docente, encorajava-me a realizar outras atividades. O canto, as composições, os arranjos, a apreciação e também o corpo e a dança foram agregados ao trabalho.

Pereira (2007) reforça a importância de pesquisas que aconteçam no próprio espaço escolar e com a participação ativa de educadores. Segundo o autor, é preciso

> programas de formação continuada que concebam a escola enquanto espaço de produção de conhecimentos e que concebam os educadores enquanto

> investigadores de suas próprias práticas, analisando, coletivamente ou individualmente, e de uma maneira bastante crítica, o que acontece no cotidiano da escola e da sala de aula. (PEREIRA, 2007, p.89)

É preciso romper com a ideia de escola como um espaço apenas de ensino, mas perceber esse local como também de produção de conhecimentos e saberes, "um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável." (PEREIRA, 2007, p.89).

Motivar os alunos para que estudem e aprendam mais sobre música sempre foi uma preocupação. Ver os alunos engajados nas atividades propostas motivava-me a continuar inovando as aulas.

Para Garcia (2010), a motivação que leva o professor a continuar ensinando é intrínseca e muito ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam. "Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, também servem como incentivos, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o conjunto de alunos." (GARCIA, 2010, p16).

O apoio da direção e supervisão escolar também sempre foi muito importante nesse crescimento e amadurecimento profissional, como expliquei no início deste capítulo. Atividades que envolvem movimento, agitação, barulho - como a dança e as improvisações musicais - geram muita desordem e poderiam ser entendidas como falta de domínio dos alunos; por esta razão, fazia-se necessário a compreensão dos gestores escolares quanto à importância destas atividades para o desenvolvimento musical dos alunos. Ficava preocupada com a imagem negativa que poderia passar para as minhas colegas e direção ao perceberem um tumulto no mesmo espaço que, tradicionalmente, é de silêncio e de classes enfileiradas.

Foi preciso criar atividades como saraus, reuniões com pais e direção, para explicar que aquele barulho e tumulto que se gerava no decorrer das atividades era produtivo, pedagógico e importante para o aprendizado da flauta doce.

Mobilizando a família e a escola para a valorização das aulas de música

Com o passar tempo e por incentivo da direção da escola, criei algumas atividades complementares e grupos musicais nos quais os alunos que gostavam de música pudessem ampliar sua prática e compreensão musical. Assim, surgiu o Coral Infantil, a Orquestrinha e a oficina de flauta doce. Procurei divulgar junto aos pais e alunos, convidando-os para participar, mas percebi que não havia uma grande procura.

Entendi que, embora fosse importante cativar os alunos, promover o gosto pela flauta doce e, principalmente, pela música, deveria primeiro aproximar as atividades de música à família dos alunos. Criei, então, atividades em que os alunos precisariam da ajuda dos pais para realizá-las. Tarefas como, por exemplo, entrevistar os pais e descobrir quais músicas eles cantavam quando eram pequenos e aprender uma dessas músicas para ensinar aos colegas e à professora em aula propiciaram uma maior aproximação dos pais com a disciplina de educação musical. Uma vez estabelecido maior vínculo com as famílias, foi necessário explicar aos pais como eles poderiam ajudar os filhos e quais eram os objetivos da educação musical na perspectiva escolar. Assim, houve a necessidade de que eu participasse das reuniões trimestrais, expondo os objetivos em cada etapa dos estudos. Passei, então, a participar das reuniões da escola com as famílias para expor o trabalho e orientar os pais.

Tardif (2002) explica que o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra

> em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2002, p.50).

Explicar aos pais a sua importância na valorização de cada novo aprendizado musical foi fundamental. Muitos alunos costumavam relatar a intolerância dos pais frente às primeiras desafinações com o instrumento, quando eles ainda não tinham adquirido as habilidades necessárias ao bom desempenho na flauta doce. A

valorização dos pais no aprendizado de cada uma das notas musicais aprendidas no instrumento passou a ser muito importante nesse processo.

Fazer com que os pais entendessem que essa desafinação no início era normal, devido às dificuldades técnicas, tornava-se uma tarefa difícil. Ouvia dos alunos com frequência: "*profe, não pude estudar porque meus pais não aguentavam mais a minha desafinação e mandavam que eu parasse de tocar*", ou então "*meu irmão mais velho escondeu a minha flauta*".

Na continuidade das ações destinadas a valorizar a música, planejei o primeiro sarau, no qual cada turma apresentaria suas músicas em forma de pequenos arranjos musicais criados em aula. Esse evento também possibilitou que os alunos que sabiam tocar outros instrumentos se apresentassem para os demais colegas e familiares. Os grupos musicais extracurriculares, ainda que em pequeno número de participantes, também fizeram parte dessa apresentação.

Primeira reunião de pais

A primeira reunião seria crucial para que as aulas de música fossem mais valorizadas, era a partir dela que eu poderia ter maior resposta ao trabalho que vinha realizando com os alunos, caso os pais se engajassem nessa proposta.

O objetivo era que eu explicasse melhor como funcionavam as aulas de música, quais eram os objetivos e, principalmente, como os pais poderiam auxiliar os filhos em casa. Eu teria pouco tempo para falar e não sabia ao certo como seria a aceitação dos pais e também como eu me posicionaria, caso surgissem questões sobre qual seria a importância da música no aprendizado dos filhos ou a questão que os pais costumam trazer para discussão: "Como eu posso ajudar, se não entendo nada sobre música?".

Enfim, no dia previsto, a reunião iniciou com todos os pais presentes no *Salãozinho* da escola. A diretora fez a abertura e, logo, encaminhou todos para suas devidas salas com os professores regentes de cada turma. Tomei coragem e escolhi uma sala para iniciar as visitas. Na primeira sala, estavam presentes os pais da turma de terceiro e segundo anos, já que a professora regente atendia ambas as séries,

manhã e tarde. A sala estava lotada. Eu sabia que não poderia me estender muito, pois deveria, ainda naquela noite, visitar cerca de oito salas de aula.

Dessa forma, fui logo ao assunto, explicando que minha presença na reunião era para esclarecer como aconteceriam as aulas de educação musical. Falei então sobre a necessidade de os alunos trazerem sempre todo o material solicitado para as aulas, ou seja, a flauta doce, o caderno de música pautado e a apostila organizada por mim, na qual constava o repertório musical de cada ano. Expliquei aos pais sobre a expectativa que eu percebia nos alunos e também na família diante do aprendizado da flauta doce, suas primeiras conquistas e também as frustrações, ou seja, que todos sempre gostariam de tocar afinado e músicas longas e difíceis.

Também procurei motivar os pais para que conseguissem semanalmente determinar um tempo para acompanhar o aprendizado dos filhos, sentar junto com eles e ouvir as notas aprendidas naquela semana, as músicas novas e velhas, as atividades realizadas no caderno, enfim, acompanhar a aprendizagem de seus filhos da mesma forma como costumam realizar com as outras disciplinas e que não se assustassem caso os filhos não conseguissem, num primeiro momento, produzir um som muito limpo e afinado.

Procurei explicar o quanto era importante para o aluno ser valorizado pelos pais em cada pequena conquista com o instrumento. Muitos pais ficaram admirados, pareciam bastante entusiasmados. Algumas dúvidas surgiram, questões mais genéricas, como onde comprar o material, se a flauta poderia ser lavada e como fazer. Para meu alívio e alegria, ninguém questionou a importância daquele aprendizado e estudo.

O relato da minha caminhada como professora de música possibilitou que eu percebesse o caminho pedagógico que fui traçando, as metodologias necessárias e experimentadas, para que eu construísse a minha docência. Para que houvesse uma transformação na forma como as aulas de música eram conduzidas, foi necessária a conquista de um espaço profissional e a valorização da educação musical como uma área de conhecimento, tão importante quanto as demais disciplinas oferecidas.

Primeiro precisei me apropriar da cultura escolar, das regras, conhecer e aprender todo o sistema escolar, ganhar confiança dos gestores, para depois propor

uma nova prática na minha disciplina. A grande euforia dos alunos quando retiramos as classes dos lugares para poder dançar foi impressionante. O pedido a cada início de aula: “profe, nós vamos dançar hoje?” foi o que inspirou a criação de mais atividades que envolvessem o corpo e a movimentação.

Meus alunos e eu somos cúmplices de uma transformação pedagógica que construímos juntos, experimentando e sentindo a alegria de transgredir e criar algo novo. Ao contar minha caminhada de professora, anuncio também o tipo de experiência musical que eles tiveram.

Preparação para o primeiro sarau escolar

Na continuidade das ações para aproximar as famílias da escola e valorizar o trabalho musical realizado pelos alunos, planejei, junto a eles, a criação de um sarau.

Para que essa atividade desse certo, seria necessário, em primeiro lugar, explicar aos alunos o que é um sarau e onde ele acontece. Propus a eles que assistíssemos gravações de apresentações artísticas para, além do exercício da apreciação, saber como costumam acontecer.

O trabalho foi realizado em conjunto com os alunos, desde a escolha do repertório, os ensaios, a confecção do convite para as famílias, até a escolha da sequência do repertório que deveria compor o programa, a definição e confecção de decorativos para o palco. Durante as aulas, fizemos um planejamento do tempo que teríamos para organizar nosso primeiro sarau e a distribuição das tarefas entre os dias que antecediam o grande evento. Para que tudo desse certo, dependeria da participação de todos os alunos.

A motivação era grande. Preparar uma apresentação como “*artistas de verdade*” – como relatavam alguns alunos – foi muito estimulante. A expectativa era grande não só da parte dos alunos, mas da minha também. Ao planejar essa atividade, minha preocupação era quanto à aceitação e comprometimento dos pais e alunos nesse primeiro evento.

As apresentações realizadas na escola em geral aconteciam em datas comemorativas, como o dia das mães e dos pais, celebração de Natal, mas nunca exclusivamente em um evento na área de educação musical. À medida que foi se

aproximando o evento, minha preocupação aumentava, afinal era a primeira vez que eu coordenava uma atividade que envolvia quinze turmas, cada uma com aproximadamente 28 alunos. Para termos uma ideia de quantos alunos participariam, resolvi enviar bilhetes com autorizações prévias, os quais deveriam ser devolvidos, com a confirmação ou não de sua participação. No retorno das autorizações, a adesão por turma foi de aproximadamente 40%, não foi muito grande.

Os alunos estavam muito preocupados com sua atuação. No dia, pedi para que alguns entregassem os programas para os pais na entrada, para outros que ficassem sentados junto a eles. Os sentimentos naquele momento eram uma mistura de euforia com nervosismo, o que se pode considerar natural em uma primeira apresentação. Nas aulas, procuramos conversar bastante sobre como acontecem os saraus, como costuma ser a postura dos músicos e artistas minutos antes de uma apresentação e que cuidados devemos ter ao iniciar qualquer tipo de apresentação - questões como celular no modo silencioso e o respeito a quem está se apresentando. Em algumas aulas, ensaiamos o repertório da apresentação no próprio local onde o sarau aconteceria.

A preocupação para que tudo desse certo era grande. Nos ensaios, pela ansiedade da turma e minha também, chegávamos a combinar o que fazer se algo desse errado durante a apresentação de uma música, por exemplo. Os alunos praticavam bastante o repertório que seria apresentado. Enfim, tivemos todos os cuidados que julgávamos importantes para que tudo ocorresse bem em nossa primeira apresentação. Acredito que eu estava tão nervosa ou mais que os meus alunos.

Enfim, a apresentação foi um sucesso. Todos elogiaram bastante. Quando terminou, parecia que muitos pais e alunos não queriam ir embora. Muitos pais ficaram conversando, tirando dúvidas sobre como participar dos grupos, das aulas de instrumento extraclasse e também fotografando seus filhos junto à decoração do palco.

Percebi, a partir desse momento, que o meu trabalho não podia mais resumir-se à sala de aula. Deveria haver continuidade, mais saraus, saídas pedagógicas, mais atividades extraclasse, maior participação da família e a oportunidade de diferentes

atividades em sala de aula. A motivação foi tão grande que os saraus fazem parte da programação anual da escola. Procuro incentivar todos os alunos a participarem.

A mudança de atitude frente às outras atividades também gerou muita motivação. Procuramos trabalhar a flauta doce em círculos em que todos se enxergassem, já que, na maioria das vezes, trabalhávamos na própria classe em que os alunos costumam sentar. Assim, além de trabalhar o repertório estudado, criei alguns jogos com os alunos a partir das notas já conhecidas, sempre com objetivos diferentes: escala, digitação, articulação, sonoridade, estudo rítmico, entre outros. O fato de exporem suas dificuldades na roda deixou de ser um motivo de vergonha entre os alunos; aqueles que já conseguiam desenvolver certas habilidades trabalhadas procuravam auxiliar os demais colegas.

Procurei introduzir as atividades de movimento, muitas vezes com medo de perder o foco das aulas, que deveria ser na educação musical. No entanto, cada vez mais os alunos pediam por essas atividades. Ao chegar na sala de aula, era comum os alunos pequenos falarem: "*profe, quando vamos de novo brincar naquela sala sem cadeiras*?"; ficava então na dúvida se essas atividades estavam tendo importância no processo de aprendizagem ou se era apenas um momento de descontração e alívio pelo grande tempo em que ficam sentados um atrás do outro, muitas vezes, por longos períodos sem movimentação.

Nas primeiras experiências com a dança na sala de aula, mesmo sabendo do gosto dos alunos pelo movimento e pelas brincadeiras mais livres, ficava com receio quanto a sua aceitação para as danças folclóricas e suas coreografias, na grande maioria realizadas em pares. A primeira dança escolhida foi uma Polka, que aprendi em um dos cursos de formação. Decidi que trabalharia essa dança com os alunos dos quintos anos.

A motivação era tão grande que combinei com os alunos de incluirmos essa primeira dança no sarau realizado sempre no final de cada semestre. No entanto, nem todos os alunos participam, combinei com eles que a dança aconteceria com quem estivesse na hora da apresentação, ou seja, alunos de diferentes turmas participariam da mesma dança, formando os pares. Para minha alegria, não houve nenhum problema em relação a isso. Assim como nas aulas, incentivei todos os alunos a

participarem. Foi um grande orgulho e uma quebra do preconceito. Alunos com necessidades especiais sentiram-se acolhidos e participaram da dança animadamente com os demais colegas. Alunos tímidos junto àqueles mais exuberantes. Todos apresentavam com entusiasmo e orgulho a dança que haviam praticado.

Conclusões

Através da presente narrativa, na qual trago as memórias das minhas experiências na docência em música no ensino regular, pude compreender a transformação docente, especialmente, o modo como realizo hoje as atividades em sala de aula.

Muitas atividades, que eram inicialmente realizadas de forma intuitiva, foram aprimoradas e algumas delas tornaram-se habituais, tais como os cuidados com a escolha do repertório musical estudado, a organização de saraus e as saídas pedagógicas. Atividades que envolvem o movimento corporal não eram realizadas desde os primeiros anos de docência. Justifico isso, principalmente, pela instabilidade que causam numa sala de aula, já que os alunos movimentam-se, fazem mais barulho e, portanto, essa situação pode ser confundida como falta de "domínio" do professor em relação aos alunos.

Foi imprescindível o apoio da comunidade escolar (alunos, pais e direção) para ampliar as atividades realizadas em sala de aula.

A inclusão da dança na aula de música teve muita receptividade dos alunos, pois pediam com frequência para realizarmos atividades que envolvessem movimento, tanto em aula quanto em apresentações. Nesse contexto, tais práticas passaram a ser compreendidas como muito importantes no processo de aprendizagem musical.

Como afirma Tardif (2002), ao longo de sua história de vida pessoal e escolar,

> supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimento, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especificamente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (TARDIF, 2002, p.72)

Em concordância com a menção de Tardif, ao longo da caminhada docente fui modificando o meu olhar para os alunos, resultando em uma prática mais significativa e um cuidado na escolha e/ou elaboração de atividades em cada turma conforme o envolvimento dos alunos.

Referências

CANCHERINI, Ângela (2010). El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones. *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Buenos Aires, 24 al 26 de febrero.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY (2004). *Pesquisa Narrativa*: Experiência e história em pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean (2004).Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

FERRAROTTI, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In: A. NÓVOA, & M. FINGER, *O Método (auto)biográfico e a Formação* (p. 31-52). São Paulo: Paulus.

GARCIA, Carlos Marcelo (2010). *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. In: Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

JOSSO, Marie-Christine. (2010) Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Natal: Edufrn, p. 59-79

PEREIRA, Diniz (2007). Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. In: *Educação & Linguagem*, vol.10, n. 15, 82-98, jan.-jun.

TARDIF, Maurice. (2012). *Saberes docentes e formação profissional.* Maurice Tardif. 13 ed – Petrópolis, RJ: Vozes.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

Michel Henry: critérios de avaliação de uma obra de arte

Florinda Martins
Universidade Católica Portuguesa
Marcelo Saldanha
marcelo.saldanha@gmail.com
Universidade Católica Portuguesa

Resumo: Este artigo apresenta a tese de obra de arte proposta pelo filósofo francês Michel Henry, tal como ele a tece em sua Fenomenologia da Vida. Para Michel Henry, a obra de arte, como toda a cultura, mesmo nos seus aspetos mais técnicos e ou materiais, expressa uma dimensão invisível da vida. A obra de arte, ao romper com o fechamento e com a pretensa completude da objetividade, abre, a partir do sensível, à vida invisível. Apenas esta dá acesso à criatividade e à alteração das mundividências habituais. Pelo que, para Michel Henry, desconsiderar a vida é desconsiderar a própria lei da obra de arte.

Palavras-chave: Arte; cultura; vida; fenomenologia; Michel Henry.

Abstract: This article presents the thesis around the artwork as the French Philosopher Michel Henry proposes, and as he conducts it towards the so called Life Phenomenology. For the author the artwork, as all cultures, even in its more technical and material aspects, expresses the invisible dimension of life. The artwork, once it breaks within the closure and the pretense objectivity completeness, opens through the sensitivity to an invisible life. And only this can provide access to creativity and to the habitual world view. That's why for Michel Henry to not consider life is also to not consider the own artwork law.

Keywords: Art; culture; life; phenomenology; Michel Henry.

A vida é um princípio universal de avaliação e esse princípio é único[1]. Esta afirmação de Michel Henry mostra o que ele entende por inversão fenomenológica: o critério de avaliação da vida é inerente à própria vida, provém dela e não de algo que lhe seja exterior. E nessa inversão fenomenológica está inscrita uma compreensão da cultura que implica a compreensão de nós mesmos, uma vez que ela toma a vida como princípio universal e único de todas as nossas atividades e necessidades. Assim, se nos é legítimo associar as teses de Michel Henry sobre a estética à obra de Kandinsky[2], tal legitimidade prende-se apenas com o facto de Kandinsky afirmar, também ele, que as leis da pintura se dão na vida: uma vida cujas leis, ainda que as

[1] HENHY, Michel. Incarnation. Paris: Seuil, 2000. p. 312. A partir de agora referenciado como I.
[2] HENHY, Michel. Voir l'invisible – sur Kandinsky. Paris: Editions François Bourin, 1988. A partir de agora referenciado como VI. Em português, *conf.* HENHY, Michel. **Ver o Invisível - Sobre Kandinsky.** São Paulo: É Realizações, 2013.

da obra de arte, nada devem, paradoxalmente à objetividade[3]. Ora é esta ruptura total com o visível, enquanto princípio autónomo de revelação e de existência do que quer que seja que interessa sobremaneira à fenomenologia da vida de Michel Henry: a fenomenologia da vida é, também ela, fenomenologia da subjetividade, "pois nenhuma das qualidades sensíveis que constituem os objetos que nos circundam derivam do aparecer do mundo"[4], uma vez que todas elas "são ressonâncias interiores, livres dessa ligação à figura de um objeto particular"[5]. Neste sentido, o pensamento de Michel Henry e o pensamento de Kandinsky ajustam-se, sem mais[6]. A tese de Kandinsky vai ao encontro da tese de Michel Henry, segundo a qual a objetividade perde todo o direito de autonomia na avaliação da cultura, pois os princípios da cultura, cuja obra de arte é uma modalidade exemplar[7], são os princípios da vida: uma vida autoimpressiva e autoafetiva. O lugar do desenvolvimento da estética é a vida invisível: uma vida que exclui de si o mundo – tese cuja oposição a Heidegger se não esconde, oposição à transcendência pura e simples do ser, transcendência que, na encriptação do conceito, é, segundo Michel Henry, "fonte de confusão": "O Ser transcendente de Heidegger é esse horizonte de exterioridade, aliás já inapreensível, em que alcanço as coisas"[8]. Para Michel Henry, tal como para Kandinsky, a arte não acontece no mundo, ainda que ele seja um mundo à parte: um mundo suspenso da terra, como o quer Heidegger com o exemplo dos "tamancos" de Van Gogh[9], um mundo arrancado ao mundo das coisas, só se torna um mundo específico, único, um mundo à parte se for diferente do habitual figurativo do mundo. Ora justamente é a autonomia do mundo, ainda que mundo excepcional, que é posta

[3] HENHY, Michel. Kandinsky e a significação da obra de arte, in: Phénoménologie de la vie. T. III. Paris: PUF, 2004. p. 216. (A partir de agora referenciado como KA) "esse é o conteúdo da obra de arte – arrancar o conteúdo interior e abstrato, as tonalidades subjetivas, à sua dissolução na percepção objetivista".
[4] I, p. 139.
[5] KA, p. 214.
[6] Dizemos mais; os dois acompanham-se na oposição aos trabalhos de Heidegger em torno da estética de Paul Klee.
[7] KA, p. 218, "A arte é a resposta dada pela vida à sua essência mais íntima e ao querer que a habita – ao seu desejo de superação".
[8] HENHY, Michel. "Art et phénoménologie de la vie" in: Phénoménologie de la vie. T. III. Paris: PUF, 2004, (A partir de agora referenciado como AF). p. 299.
[9] AF, 285.

em causa, pois não é nele que o sentimento de suspensão do habitual se experiencia, mas no que o tornou visível assim como no que reconhece indícios dessa mesma vida invisível nos objetos e formas de arte. Só a vida tem o poder de unir o que à arte diz respeito[10]: a arte nasce da vida, pelo que é na vida que as artes se comunicam[11] e nós com ela[12].

Vemos nestas expressões de Michel Henry um campo imenso de investigação: a comunicação artística não está reservada aos artistas, estetas, especialistas e afins[13]. Muito pelo contrário, os experts em obras de arte podem ser até a fonte da ruína da arte, quer através das falsificações dos originais – incluindo toda a espécie de imitações do que é reconhecidamente arte – quer pela "ambição de objetos preciosos", quer ainda pelas técnicas de conservação que não respeitam a integridade da obra de arte, quer ainda pela delimitação do critério de arte a determinadas convenções que apenas servem o mercado e não a humanidade.

A tese de Michel Henry sobre a arte é a mesma que a sua tese sobre a cultura: "cultura designa a autotransformação da vida, o movimento pelo qual a vida não cessa de se modificar a si mesma a fim de alcançar formas de realização que a superem, acrescendo de si. Mas se a vida é este movimento de se autotransformar e de se efetivar, então ela é a própria cultura, ou pelo menos traz inscrita em si a cultura como por si querida"[14] bem como o que define a arte, a saber: "a arte pinta a vida, isto é uma potência de acréscimo, porque a vida enquanto subjetividade, isto é, enquanto provar-se a si mesma, é justamente o poder advir a si e desse modo acrescer de si a cada instante"[15]

[10] I, 348.
[11] I, 306.
[12] I,§ 47. Encontramos as mesmas questões em HENHY, Michel. Phénoménologie matérielle. Paris: PUF, 1990, no capítulo "pathos-com".
[13] HENHY, Michel. "La métamorphose de Daphné" in: Phénoménologie de la vie. T. III. Paris: PUF, 2004, (A partir de agora referenciado como MD), p. 198: "a nova barbárie não repousa já na ignorância e na miséria, na pilhagem e na cobiça de objetos preciosos, mas no silêncio [a que os especialistas da vida] votam a vida".
[14] HENHY, Michel. La Barbarie. Paris: Grasset, 1987. p. 14. Em português, *conf.* HENRY, Michel. **A Barbárie**. São Paulo: É Realizações Editora, 2012
[15] KA, p. 218.

A arte tem as mesmas funções da cultura: o acréscimo de si da vida. Por isso a criação, assim como a promoção ou conservação das obras de arte, é "uma tarefa da civilização"[16] enquanto forma de expressão desse acréscimo da vida provada pelos seres vivos que somos: como seres humanos. É assim que a teoria estética, em Michel Henry, reenvia à definição de humanidade: "o que é o humano, quem deve ser ele para que uma atividade tal como a de pintar apareça nele como uma das capacidades mais específicas?"[17]

E se é fácil encontrar na obra de Michel Henry definições do humano, tal se deve ao facto de a inversão fenomenológica pôr em jogo uma inversão antropológico-cultural. Em Michel Henry, o ser humano só pode ser compreendido como doado a si mesmo na vida[18]. Mas também é só por isso que a fenomenologia da vida é mais do que um humanismo: ela não parte do humano, mas da vida que se dá como "*um corpo que é um eu posso*"[19]. Ora é esta vida, um corpo que é um eu, que está em jogo em toda a nossa atividade. Assim, não nos surpreende que um texto como "A metamorfose de Daphné", um texto sobre a arte, possa tratar questões como criação, /conservação / restauro / trabalho / política / economia / corpo / ciência. Numa palavra: cultura e barbárie.

A arte reenvia à origem da nossa atividade. Ela reenvia ao que está em jogo em todos os poderes do nosso corpo. O que quer dizer que, na arte, a fenomenologia do corpo, a fenomenologia dos poderes inscritos no nosso corpo não pode passar sem a fenomenalidade da passibilidade originária, na qual experienciamos os nossos poderes. A obra de arte mobiliza os poderes do nosso corpo – a mão que pinta é disso exemplo: ela é expressão de uma vida tocada nos seus mesmos poderes. A arte não é apenas expressão da nossa abertura ao mundo, mas mais ainda: ela é o modo como somos tocados pela vida. Se nas nossas atividades nos podemos esquecer da vida que habita cada um dos nossos poderes, a atividade estética jamais o poderá fazer. E isso é verdadeiramente original em Michel Henry: as leis da estética são as leis da

[16] MD, p. 186.
[17] VI, p. 13
[18] Não há um só trabalho de Michel Henry que não tenha esta referência à verdade da humanidade.
[19] HENHY, Michel. Philosophie et phénoménologie du corps. Paris: PUF, 1985, p. 11 (sublinhado pelo autor)

sensibilidade, leis que reenviam à afetividade. E porque ela toca o fundo da nossa vida e da nossa existência é que a nossa vida é julgada pelo critério da arte. E é por isso que, como vimos atrás, "A metamorfose de Daphné, sendo um texto sobre a arte, possa tratar ao mesmo tempo de assuntos tão diferentes como criação, conservação e restauro, trabalho, política, economia, corpo, ciência. Em resumo: cultura e barbárie. E assim sendo, a arte é expressão exemplar do ser humano; da sua atividade. Por isso ainda ela é paradigma da civilização, dizendo respeito a todos e a cada um de nós.[20]

Vejamos como pode uma pedagogia ser avaliada segundo os critérios da arte. E não apenas uma pedagogia universitária, mas uma pedagogia que abranja todos os níveis e graus de educação.

Para entrarmos neste assunto, esclareçamos primeiro algumas ambiguidades inerentes a estas teses. A primeira tem a ver com o não nivelamento e indiferenciação de saberes: é respeitando a especificidade de cada educando que se respeita a sua vida. Todavia esse respeito não o isola, antes permite a comunicação entre cada um.

A outra tem a ver com o facto de, apesar de algumas semelhanças com a teoria nietzscheana da cultura, sobretudo na relação entre a fenomenalidade da força e afetividade [21] , Michel Henry diferencia fenomenologicamente afetividade e sensibilidade.

Para Michel Henry, "sensibilidade e afetividade, em vez de se identificarem, mantêm entre si uma relação paradoxal que é ao mesmo tempo fundadora e antinómica. *A afetividade funda a sensibilidade*"[22]. Esta relação de fundação põe a nu a insuficiência de uma compreensão dos sentidos, dos sentidos do corpo, pela sua abertura ao mundo, pois as nossas relações intencionais para com o mundo, a partir dos nossos sentidos, apenas são possíveis quando dados originariamente a si na autoimpressionalidade; por outro lado, o que se expõe e se mostra no mundo não tem a capacidade de nos tocar: a afeção da vida, essa sim, toca todas as dimensões de

[20] Michel Henry não filosofa apenas sobre a arte. Enquanto ensaísta e romancista é criador de arte.
[21] HENRY, Michel. Généalogie de la Psychanalyse. Paris: PUF, 1985 (A partir de agora referenciado como GP). p. 249-293.
[22] I, 329.

nós mesmos. O possível da sensibilidade nem é a intencionalidade, nem o face-a-face do que quer que seja: o possível da sensibilidade é o seu poder de sentir – em linguagem henriana, é a afetividade[23]. Ela é este movimento interior que torna possível a abertura ao acontecimento, mas também o modo único de ser afeto. Se a sensibilidade nos abre ao mundo, a afetividade não se explica por essa abertura, nem mesmo pelo poder interior que permite voltar-se para o exterior. Ser tocado por um acontecimento ou uma obra de arte quer dizer ser tomado, no limite de qualquer esforço, ação ou movimento. Numa mutação interior em que não há qualquer passagem do exterior ao interior, nem vice-versa, mas onde tudo mudou há lugar para o nascimento; há lugar para a novidade. Michel Henry, na linha de Nietzsche, expressa assim o que acabamos de dizer: "os deuses nascem e morrem juntos"[24].

Ora é no limite do nosso esforço que a incondicional doação da vida se faz sentir: tocados por ela, sentimos o poder da prova da sua afeção: "A afetividade transcendental constitui a possibilidade interior de toda a força concebível, de todo o poder, porque é apenas nela que esta vem à posse de si, tornando-se assim verdadeiramente força"[25]

É assim que a vida supera a barbárie, arrancando à estagnação as múltiplas formas de nihilismo. É esta dimensão do afeto que liberta a arte de toda a espécie de mimetismo emocional ou outro, criando humanidade: "a arte não tem como finalidade expressar um estado subjetivo, entendido como um estado de facto, um estado coisa, sendo neste sentido que Kandinsky afirma: 'não pinto estados de alma'. A arte pinta a vida, isto é, a potência do acréscimo de si"[26].

A vida, na doação de si sem reserva, é o lugar de toda a descoberta e de toda a forma de arte e é apenas nela que se legitimam ou não a multiplicidade das técnicas e até dos conceitos em torno da arte.

---

[23] I, p. 329, "a sensibilidade enquanto poder de sentir é a afetividade transcendental"
[24] GP "No nascimento da tragédia, mais forte do que a oposição dos dois princípios é a sua unidade, unidade essencial que constitui o pensamento nietzscheano, no qual Dionísios e Apolo estão ligados por uma secreta afinidade, de tal modo que, em vez de se combaterem, ou sob um aparente combate, assistem-se mutuamente, nascem e morrem juntos" p. 313.
[25] I, 127.
[26] KA, p. 217-218.

A teoria estética de Michel Henry está no coração das transformações estéticas de hoje, pelo que a ausência de compromisso em relação às novas tendências é tão-só aparente. A crítica dirige-se apenas à submissão da arte a princípios estranhos a ela. Só neste sentido é que estética e (est)ética são o mesmo[27]. E é pela inversão fenomenológica que a inversão estética toma lugar. A oposição a Heidegger não pode ser mais clara: "o traço de Paul Klee obriga implicitamente aquele que olha um dos seus desenhos a reviver o que Paul Klee reviveu". O silêncio do túmulo exige a mesma ressonância interior que a ressonância das coisas mais simples. É esta ressonância que a fenomenologia de Michel Henry sublinha: "a ressonância das coisas mais simples que já não escutamos"[28].

A estética de Michel Henry é uma crítica à nossa cultura ou ausência dela. A referência a evidências despojadas de sentimento e de afeto são pseudo-científicas. É esse modelo que é julgado pelo critério da arte: a sensibilidade, o afeto, a vida. Segundo Michel Henry, este modelo põe de parte o que pressupõe: os dados sensíveis.

Assim se distingue a estética de Michel Henry da estética de Kant ou de Heidegger: a sensibilidade requerida pela objetualidade é uma sensibilidade empírica e a sensibilidade requerida pela estética prova-se na prova originária de vida: a afeção da vida. E a afeção é uma ação que suporta o próprio movimento interior; uma ação que antes de dar contas do mundo, dá contas de si: dá contas do seu poder e do seu querer expressos nas suas criações. Neste caso, a afetividade transcendental põe em questão as condições da experiência. A capacidade imanente a cada um dos nossos poderes, poderes dos nossos corpos, é fonte de todo o agir humano; é fonte de todo o trabalho. O trabalho é tomado como arte e não como mero exercício mecânico. O trabalho põe em jogo a relação entre afetividade / sensibilidade pela qual a vida acresce de si, modifcando-se e tornando-se cultura. O trabalho é a última festa do avaro.

[27] AF, p. 294.
[28] HENRY, Michel. "La peinture abstraite et le cosmos (Kandinsky)" in: Phénoménologie de la vie. T. III. Paris: PUF, 2004. p. 239.

As teses de Michel Henry sobre a estética, inscritas na fenomenologia da sensibilidade, são uma crítica à crise do sujeito, à crise da cultura: crise económica e política. Se a *Barbarie* aniquila a sensibilidade, será pela sensibilidade que "todo o humano que habita este mundo é potencialmente artista"[29] e é enquanto tal que está culturalmente comprometido: "um mundo por essência estético, uma arte inerente a toda a cultura, tais são as primeiras implicações da tese segundo a qual a obra de arte diz respeito à sensibilidade pertencendo-lhe"[30].

Voltemos ao nosso percurso: vimos que, se a autoafeção é a palavra chave da fenomenologia de Michel Henry, a sensibilidade é o "jeitinho" que nos permite abrir à afetividade, uma vez que a compreensão da relação afetividade / sensibilidade é a compreensão da nossa vida pelos enredos da vida em nós: tomados nesta relação, nela, estamos de algum modo comprometidos. A sensibilidade abre-nos ao mundo pela nossa participação afetiva nos exercícios de cada um dos poderes do nosso corpo. Todavia, o traço da afetividade, o absoluto de Michel Henry em cada um dos nossos atos "nem é justaposto nem contingente, mas determina a sensibilidade tornando-a possível"[31]. Este absoluto, incondicionado, este fundo afetivo é a nossa herança primeira, porque constitutiva de nós próprios. É nele que o nosso agir se modaliza em cultura, tornando-se ele mesmo absoluto. Nada há que não advenha deste fundo: ver, tocar, imaginar, pensar, mover, esforço, trabalho: toda a criação advém dele e por ele. Foi assim que os enredos entre sensibilidade e afetividade nos colocaram em presença do fenómeno força, enquanto poder efetivo do que nela se cumpre. É ela que oferece a coerência interna da obra de arte. Toda a fenomenologia da vida, em Michel Henry, converge para esta doação de si de cada um dos nossos poderes em que o ver e o tocar são os mais evidentes, na sua obra: a *Genealogia da*

[29] KA, p. 209.
[30] KA, p. 207-208.
[31] Ibid.

Psicanálise[32] dedica um capítulo ao ver e a *Encarnação*[33] dedica vários parágrafos ao tocar.

Qual o lugar de Kandinsky em todo este processo? A resposta de Michel Henry é clara: "socorri-me dos escritos de Kandinsky porque a sua análise põe em jogo as categorias que pus em destaque na minha própria análise fenomenológica"[34]. Ora a fenomenologia estética de Michel Henry não diz respeito apenas à obra de arte, mas ao trabalho, à cultura enquanto acréscimo de vida. O abstracionismo de Kandinsky não pode ser comparado com o cubismo ou o impressionismo nem ser medida de validação ou não de um "traçado geométrico puro" de Mondrian[35]. A obra de arte não se avalia pela obediência a técnicas nem a suportes materiais[36]. Isto que Michel Henry repete nas suas obras, repetiu na sua passagem por Serralves, por ocasião da exposição de Mondrian / Amadeo Souza Cardoso, em Setembro 2001.

A vida é o único critério da obra de arte. Viver é criar.[37]

Referências

AUDI, Paul. *Créer*. L Versanne: Encre Marine. 2005.

HENHY, Michel. *Encarnação: por uma filosofia da carne*. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Circulo de Leitores, 2001.

_____. *Généalogie de la psychanalyse*. Paris: PUF, 1985.

_____. *Genealogia da Psicanálise*: o começo perdido. Tradução de Rodrigo Marques. Curitiba: UFPR, 2009.

_____. *Incarnation*. Paris: Seuil, 2000.

_____. *La Barbarie*. Paris: Grasset, 1987. p. 14.

[32] Conf. o capítulo "Videre vedeor" em GP. Em português, conf. HENHY, Michel. Genealogia da Psicanálise: o começo perdido. Tradução de Rodrigo Marques. Curitiba: UFPR, 2009. p. 49-80.
[33] Em português, conf. HENHY, Michel. Encarnação: por uma filosofia da carne. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Circulo de Leitores, 2001.
[34] AF, 289.
[35] VI, 10.
[36] MD, 194
[37] AUDI, Paul. Créer. L Versanne: Encre Marine. 2005.

_____. *Phénoménologie de la vie*. T III. Paris: PUF, 2004.

_____. *Phénoménologie matérielle*. Paris: PUF, 1990

_____. *Philosophie et pénoménologie du corps*. Paris: PUF, 1985

_____. *Voir l'invisible – sur Kandinsky*. Paris: Editions François Bourin, 1988.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

A aplicação dos métodos de crítica literária de Imbert (1987) como ferramenta de análise musical: uma proposta de análise da *Passacalha para Fred Schneiter* de Edino Krieger

Thiago de Campos Kreutz
thiagokreutz@yahoo.com.br
Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir a aplicação dos métodos de crítica literária de Enrique Imbert (1987) como forma de análise de uma obra musical, a *Passacalha para Fred Schneiter,* de Edino Krieger. Imbert apresenta, discute e classifica uma série de métodos para a realização da crítica literária, que contemplam três etapas deste tipo de criação artística: criação, obra criada e recepção. Acreditamos que através da aplicação destes métodos na música pode-se estabelecer uma relação interdisciplinar, que possibilitará uma ampliação de possibilidades da análise musical.

Palavras-chave: Análise Musical; Edino Krieger; Imbert.

Abstract: This paper is about the application of Enrique Imbert's methods for literary criticism as a method for analysis of a musical work: the *Passacalha para Fred Schneiter* composed by Edino Krieger. Imbert presents, discusses and classifies different methods for the realization of the literary criticism that contemplate the three steps of this type of artistic creation: creation; work created; reception. We believe that through the application of these methods in the field of the music we can amplify the range and possibilities of the musical analysis.

Keywords: Musical Analysis; Edino Krieger; Imbert.

Introdução

Enrique Anderson Imbert foi um crítico literário argentino, que viveu entre 1910 e 2000. Membro da *Academina Argentina de Letras, atuou* como professor universitário, crítico, ensaísta e escritor. No segundo capítulo de seu livro "Crítica Literária: Seus Métodos e Problemas", faz uma trifurcação das etapas da criação artística, de acordo com o modelo proposto pela teoria da comunicação (Figura 1). (JAKOBSON, 1958 *apud* IMBERT,1987).

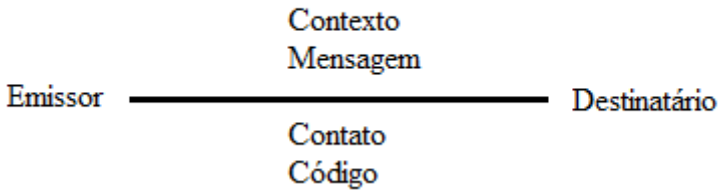


Figura 1. Fluxograma da teoria da comunicação

Através desta trifurcação, os métodos da crítica literária são classificados. Considera-se o emissor como sendo o escritor, o conjunto contexto/mensagem/contato/código como referentes à obra criada e o destinatário como sendo o leitor. Desta forma, existem três etapas da criação artística: a criação, a obra criada e a recepção. Imbert se refere à recepção como sendo uma recriação da obra por parte do leitor. Isto, por considerar que o leitor, ao se deparar com a obra, acaba por ter uma experiência semelhante à experiência particular do autor ao criar a mesma, portanto se estabelece uma forma de recriação. “Um escritor exprime uma experiência particular, configurando as palavras de tal maneira que evoquem no leitor uma experiência semelhante.” (IMBERT, 1987, p. 59). Este modelo, se aplicado à música ou a outra arte performática, apresenta um problema: em que etapa da criação se localiza o intérprete?

Dentre as diversas relações[1] que o intérprete pode estabelecer com a obra, iremos utilizar um modelo de criação musical onde o compositor compõe e escreve a partitura da obra e o intérprete, através dela, a prepara e apresenta sua interpretação para o público. Utilizaremos este modelo por o considerarmos mais pertinente à análise da *Passacalha para Fred Schneiter* de Edino Krieger. Seguindo com a proposta de recriação de Imbert, observamos que agora existe uma etapa intermediária de recriação. O intérprete, através da análise e compreensão da obra, aliada à sua experiência, irá construir uma interpretação da mesma. Através dessa interpretação, ele recria as intenções do compositor, mas segundo a sua visão particular, assim como o leitor recria as experiências do escritor. Portanto, neste

[1] Entre estas possibilidades destacamos: intérprete-revisor, intérprete-compositor, intérprete-arranjador, etc.

modelo de criação musical específico, pode-se propor uma etapa intermediária, que consiste na recriação da obra pelo intérprete, conforme a Figura 2.

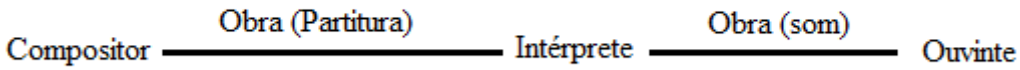


Figura 2. Modelo adaptado.

Neste modelo, os elementos *contexto, mensagem, contato e código* não se excluem, mas estão presentes tanto na relação entre obra (partitura) e intérprete, como intérprete (som) e ouvinte. Podem ser entendidos como diversos parâmetros musicais, tanto na música escrita quanto na sua realização sonora, como, por exemplo: tipo de notação, conteúdo e linguagem musical, meio sonoro, ambiente acústico, etc.

Imbert, após definir as etapas da criação artística literária, discute que métodos se podem utilizar para realizar uma análise crítica de cada uma destas. Para a análise da atividade criadora, são propostos os métodos: *histórico-sociológico, linguístico* e *psicológico*. Para análise da obra criada, são propostos os métodos: *temático, formalista* e *estilístico*. Para a análise da recriação por parte do leitor são propostos os métodos: *revisionista, dogmático* e *impressionista* (IMBERT, 1987, p. 61). Ao classificar e estabelecer esses diferentes métodos, afirma que eles consistem em tendências da crítica e que esta não é feita de maneira segmentada: "... o crítico presta atenção à totalidade da expressão escrita, e nesse sentido não há uma crítica de segmentos, mas há, sim, preferências em explicar, descrever ou analisar certos aspectos parciais" (IMBERT, 1987, p. 60).

Com intuito de obter uma compreensão da obra através de múltiplos pontos de vista, iremos aplicar, conscientemente, a totalidade desses métodos sem privilegiar nenhum, especificamente. Nesse momento não se objetivará realizar uma análise aprofundada segundo cada método, mas sim analisar alguns elementos que se aplicam à obra em questão. Dessa forma, além da realização de uma análise multifacetada, esta abordagem permite avaliar a aplicabilidade desses conceitos e métodos a uma obra musical. A seguir, descrevemos, brevemente, os métodos da

crítica de Imbert e discutiremos a sua aplicação na *Passacalha para Fred Schneiter* de Edino Krieger.

Atividade criadora

A análise da atividade criadora busca compreender o contexto em que o autor viveu e em que a obra foi criada. Quais circunstâncias da sua vida, sociedade, classe social, língua, etc., influenciaram na sua obra? Para tal análise, pode-se utilizar os métodos *histórico-sociológico, psicológico* e *linguístico*.

Método histórico-sociológico

O método *histórico-sociológico* analisa o contexto histórico em que determinado autor e obra estão inseridos. Através dele, pode-se compreender o que determinada obra representava e como se inseria na sociedade na época em que foi escrita, além de sua importância para o desenvolvimento de determinada(s) técnica(s) ou forma de arte. Por comparação, pode-se compreender como uma obra se relaciona com outras da época.

A *Passacalha para Fred Schneiter* foi escrita em 2002, em decorrência de uma encomenda realizada pela Av-Rio[2]. A peça foi utilizada como obra de confronto do 1º concurso de violão Fred Schneiter. Outro fator que influenciou a sua composição foi a morte prematura do violonista Fred Schneiter, que falecera um ano antes. Escrita no Rio de Janeiro, cidade em que o compositor se estabeleceu, a obra pertence a um período de plena maturidade artística de Edino Krieger. Tacuchian (2006) afirma que já em 1965, "... aos 37 anos de idade, o compositor chegava à plena maturidade artística, dominando seu *metier* e merecendo reconhecimento geral." (TACUCHIAN, 2006, In: COELHO, 2006, p. 21). Dessa forma, em 2002, aos 74 anos, o compositor já possuía grande prestígio no Brasil e no exterior, tendo já recebido encomendas e prêmios de importantes intérpretes, orquestras e instituições. Também nesse período já havia composto obras de grande significação para o repertório brasileiro, como

[2] Associação Violonística do Rio de Janeiro.

Terra Brasilis para orquestra (1999), *Estro Armonico* para orquestra (1975), *Concerto para dois violões e orquestra de cordas* (1994), *Ritmata* para violão solo (1974), etc.

A *Passacalha para Fred Schneiter* se configura como uma obra representativa do violão brasileiro do séc. XXI. Sua linguagem mescla procedimentos típicos do modernismo do séc. XX, como harmonia quartal, passagens atonais, vigor rítmico, exploração do idiomatismo do violão, com elementos tradicionais da música de concerto, como, por exemplo, a forma de variações contínuas: Passacaglia. Ainda que a obra não esteja plenamente estabelecida no repertório de concerto do violão, pode-se considerar gradativamente recebendo atenção de intérpretes e sendo gravada.

Método Linguístico

O *método linguístico* propõe uma análise de como o autor utiliza e seleciona as diversas possibilidades de uma linguagem e idioma. Pode-se, na música, observar a linguagem composicional e as particularidades idiomáticas de um compositor, como ele trata parâmetros musicais como harmonia, ritmo, melodia, relação temática, contraponto, timbres, polifonia, forma, etc. Edino Krieger possui quatro períodos composicionais distintos. Rodrigues (2006) descreve esses períodos:

> **1ª fase: (1944 – 1952)** - É o período de formação, iniciado com sua chegada ao Rio de Janeiro, em 1943 [...]. Adota o dodecafonismo como técnica de composição [..]
>
> **2ª fase: (1953 – 1964)** – Segundo o já citado catálogo [Catálogo de obras publicado pela Rioarte] "... é uma fase onde abandona o serialismo em favor de uma experimentação mais profunda das formas e linguagens tradicionais e da temática musical de caráter brasileiro" [...].
>
> **3ª fase: (1965 – 1994)** – Iniciada com a composição de *Variações elementares* [...], "é uma síntese de suas experiências anteriores, passando a utilizar recursos de vanguarda e tradicionais, juntamente com elementos absorvidos da cultura musical brasileira" [...]
>
> **4ª fase: (desde 1994)** – Iniciada com a composição do C*oncerto para 2 Violões e Orquestra de Cordas* (1994), esta fase poderia ser chamada de "plena liberdade de expressão". O compositor não despreza nada de sua experiência anterior, mas o serialismo já não tem importância especial, é apenas mais um dos possíveis procedimentos. A música tonal é utilizada com frequência, assim como o livre atonalismo. (RODRIGUES, 2006. In: COELHO, 2006, p. 40).

Pode-se então notar, em Edino Krieger, a utilização muitas vezes simultânea de uma variedade de procedimentos, estilos e técnicas composicionais de diferentes vertentes da música de sua época, entre as quais salientamos: serialismo, neoclassicismo, modalismo, tonalismo, elementos característicos de música brasileira, etc. A utilização de elementos tradicionais, regionais e/ou brasileiros simultaneamente com procedimentos seriais e técnicas de vanguarda é uma característica marcante da terceira e quarta fases do compositor. Rodrigues apresenta outra característica do compositor: "Comum a todas as fases, permanece como elemento unificador da linguagem musical de Edino Krieger a preocupação construtiva, ou seja, a elaboração coerente do material temático empregado." (RODRIGUES, 2006. In: COELHO, 2006, p. 40).

Outro aspecto que podemos observar ainda nesse método consiste no estudo da utilização do idiomatismo do meio sonoro da obra. O meio sonoro consiste no instrumento ou formação instrumental ou vocal para o qual a obra é escrita. O violão solo, no caso da *Passacalha para Fred Schneiter.* Segundo Uller (2012, p. 31), a obra explora "[...] um amplo espectro de elementos técnicos e idiomáticos do violão, tais como arpejos, escalas, harmônicos, tremolo, *rasgueados*, glissandos, técnicas expandidas, etc.". Ressaltamos ainda a exploração de paralelismo horizontal e vertical[3] no instrumento. Esses recursos já foram amplamente utilizados por Heitor Villa-Lobos (1887 – 1959) em suas obras para violão. Assim, observamos que Edino Krieger se apropria de diversos elementos da escrita violonística e os desenvolve de maneira particular.

Método Psicológico

O *método psicológico* busca compreender a relação entre o autor e a obra. Quais foram as motivações, influências e conflitos que o levaram à criação. De acordo com Imbert, "A vida de um homem é como uma melodia; e a literatura que esse homem produzir, são variações de sua melodia profunda" (IMBERT, 1987, p. 86).

[3] Padrões de digitação de mão esquerda utilizados em diversos pontos do braço o instrumento de maneira paralela.

Também é proposto que através da obra de um autor se estabeleça um possível perfil psicológico. Perfil este que seria hipotético e baseado, predominantemente, na obra criada. O *método psicológico* não se trata nem de traçar ou fazer uma análise psicológica do autor através de sua obra, nem de apenas tentar explicar a sua produção através de sua biografia. Tais procedimentos fugiriam da intenção da crítica. Segundo Imbert, "A tática para compreender psicologicamente um escritor é circular. Rodeia o escritor e sua obra. Aproxima-se das profundezas do escritor mediante a leitura das suas páginas, e em seguida (ou simultaneamente) interpretam-se as suas páginas, como sublimação dessa personalidade interior" (IMBERT, 1987, p. 91).

Pode-se observar, na obra em questão, cuidado com acabamento, rigor formal, momentos contrastantes e confluência de elementos de diferentes práticas musicais, tais como serialismo, forma de passacalha e ritmos brasileiros. Outra característica desta obra consiste na coerência interna e exposição clara e objetiva de seus elementos e temas, tornando-a acessível de ser ouvida. Através desses elementos, pode-se traçar um perfil psicológico de um compositor brasileiro, metódico, conhecedor de diferentes culturas e aberto a diferentes possibilidades musicais. Esse perfil hipotético pode ser comparado com dados biográficos do compositor, entrevistas, correspondências, etc. O próprio compositor afirma: "Na verdade tenho um catálogo pequeno se comparado àquela produção amazônica de Villa Lobos, e mesmo com os grandes mestres da música brasileira, como Camargo Guarnieri, Mignone ou com o próprio Santoro" (KRIEGER, 2011). Tal comentário sugere uma pessoa humilde, se tratando de um dos maiores compositores brasileiros da atualidade. A pianista Lilian Barreto, em depoimento datado de 21/3/1998, nos revela que:

> Como a obra de arte é sempre a síntese e o autorretrato do artista, a música de Edino Krieger é acessível sem ser simples, generosa, sensível, profunda e inteligente. Voltado para a vivência plena da arte, seu trabalho artístico tem valor inquestionável nas áreas cultural, histórica e social (BARRETO, 2012. In: PAZ, 2012, p.39, v.2)

Obra criada

A análise da obra criada busca examiná-la de maneira objetiva. Imbert (1987) define que a obra é autônoma; sendo assim, possui em si uma série de significações que independem de fatores históricos, sociológicos, psicológicos. A obra pode ser analisada seguindo três métodos: *temático, formalista e estilístico.* Pode-se considerar que os métodos tradicionais da análise musical privilegiam, na sua maioria, o estudo da obra criada.

Método Temático

Através do *método temático,* se busca identificar quais temáticas estão presentes na obra e de que maneira elas são apresentadas e tratadas. Na obra em questão, *Passacalha para Fred Schneiter*, o próprio título sugere algumas temáticas. O fato de a obra estar dedicada a um violonista que já faleceu indica um possível caráter elegíaco. O termo "passacalha", além de especificar o aspecto formal da obra, remete a uma obra musical criada no séc. XVII, portanto uma relação com o passado. Silbiger (1980) define a passacalha dos séc. XIX e XX como "... um conjunto de variações sobre um baixo *ostinato*, geralmente com um caráter sério [...]. O termo é, às vezes, intercambiado com '*chacona"*[4]. (SILBIGER, 1980. In: SADIE, 1980). A grafia do termo "passacalha", utilizada nesta obra, sugere um elemento de brasilidade, ou apropriação brasileira da forma. Isto porque, mesmo no Brasil, se utiliza, geralmente, a grafia italiana do termo: "*passacaglia".* De fato, todos esses elementos estão presentes na obra: um caráter sério, uma série de variações sobre um baixo *ostinato* e a utilização de elementos brasileiros. Pode-se considerar a confluência dessas diferentes temáticas como uma característica particular desta obra. Aqui também caberia realizar uma análise comparativa entre esta passacalha e outras de Edino Krieger, como a "Passacalha para o Novo Milênio" (1999), identificando, desta forma, elementos recorrentes e particulares deste gênero quando utilizado por Edino Krieger. Também se poderia comparar esta passacalha com outras obras compostas

[4] "In 19th- and 20th-century music, a set of ground-bass or ostinato variations, usually of a serious character […]. The term is sometimes used interchangeably with 'chaconne" (SILBIGER 1980. In: SADIE, 1980) (Tradução Nossa)

representativas do gênero escritas para o violão, como, por exemplo, a *Passacaglia* de Joaquin Rodrigo (1901- 1999).

Método Formalista

O *método formalista* se debruça completamente sobre a obra. Desinteressa-se de elementos externos, como a criação ou a recepção, analisando os elementos que estão presentes na obra sem tirar o foco dela. Através deste método, os elementos estruturais da peça são evidenciados. O método formalista pode ser aplicado de várias formas e trabalhando com diferentes elementos e relações destes, como harmonia, contraponto, forma, relação motivo-temática, etc. Na música, podem-se encontrar diversos referenciais teóricos para a realização desse tipo de análise. Teóricos como Jan LaRue (1918-2004), John White (1936), Rudoph Réti (1885-1957), Arnold Schoenberg (1874-1951), Heinrich Schenker (1868 – 1935) propõem uma análise da obra e dos elementos que ela apresenta. Pode-se afirmar que este método é o mais utilizado como forma tradicional de análise musical. Para a realização da análise da *Passacalha para Fred Schneiter* de Edino Krieger, pode-se utilizar o conceito tripartido de níveis analíticos proposto por White (1976). Este autor define que a análise pode ser feita em três diferentes níveis analíticos: Macroanálise, Análise Intermediária e Microanálise. Levando em consideração a extensão desse tipo de análise, iremos realizar aqui, exclusivamente, a macroanálise e alguns aspectos pertencentes à análise intermediária, com intuito de exemplificar essa análise.

Macroanálise

A obra consiste em nove variações, mais a apresentação do tema e uma *Coda*. As variações de número 3, 5 e 8 apresentam o tema duas vezes, de forma que na segunda alguns elementos são variados, porém sem caracterizar uma nova variação. Por este motivo, consideramos como sendo variações em duas partes, por exemplo: Var. 3(a) e Var. 3 (b). Ainda que, formalmente, a obra consista em um tema com variações, podem-se agrupar as variações semelhantes, gerando uma estrutura em cinco seções: *Apresentação, A, B, C* e *Coda*. Na Tabela 1 relacionamos as variações, seções, características e compassos da obra.

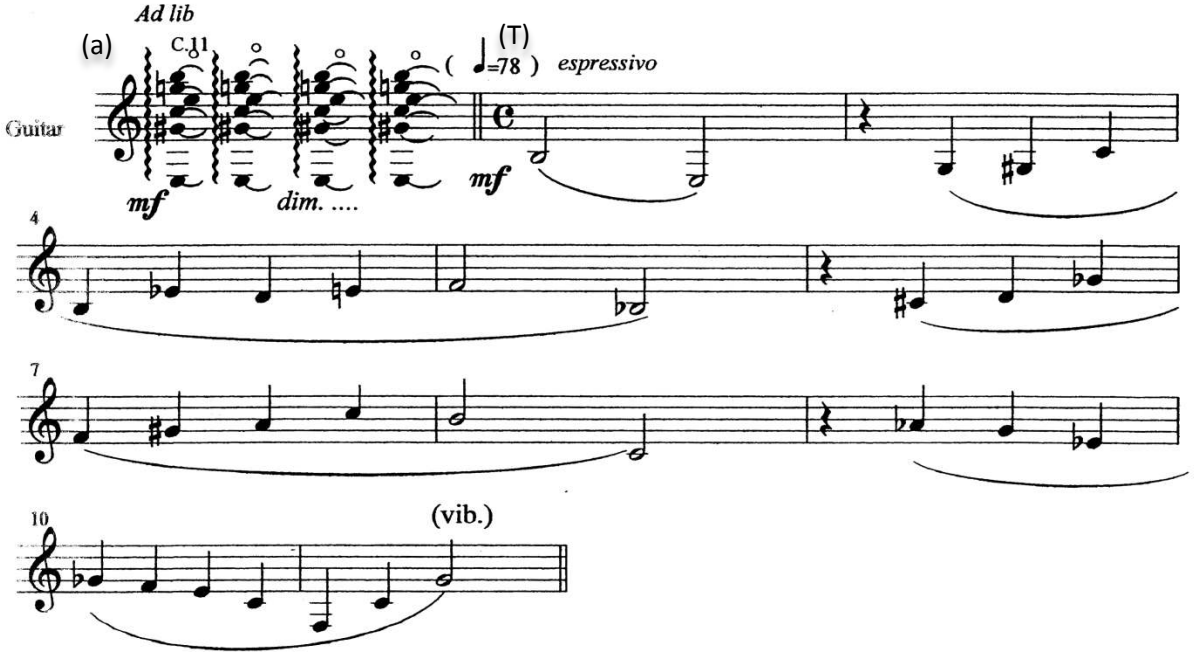
Seção	Variação	Descrição	Compassos
Apresentação	Tema	Acordes repetidos (a) e tema no baixo (T)	1 – 11
	Var. 1	Acordes repetidos (a) e tema no baixo (T) + contraponto (c. 1)	12 – 22
	Var. 2	Acordes repetidos (a) e tema no baixo (T) + contraponto ampliado verticalmente (c. 1'). (Variação de Var. 1)	23 – 33
A (Transição)	Var. 3(a)	Acordes repetidos (a) e tema (T) em textura de polifonia implícita	34 – 44
	Var. 3(b)	Tema (T) em textura de polifonia implícita executado em *pizzicato* e harmônicos. Variação tímbrica de Var. 3(a)	45 -54
	Var. 4	Tema executado no baixo intercalado com material escalar cromático ou executado em acordes paralelos arpejados.	55 – 65
B (Tocatta)	Var. 5(a)	Tema variado (segmentado) executado no baixo intercalado com acordes paralelos *rasgueados* derivados de (a) e percussões.	66 – 70
	Var. 5(b)	Mesmo processo de 5(a), porém o tema é executado em oitavas e o ritmo é intensificado.	70 – 76
	Var.6	Tema executado contraposto à melodia, executada em *tremolo*.	76 – 80
	Var. 7	Tema executado em passagens com apojaturas cromáticas e em acordes paralelos arpejados.	81 -85
C (Rítmico)	Var. 8(a)	Ritmo de baião. Utilização de acordes intercalados com percussões e tema variado apresentado em acordes paralelos ou oitavas.	86 – 94
	Var. 8(b)	Mesmo processo da Var. 8(a), apresenta pequena intensificação na utilização da percussão.	95 – 104

	Var.9	Acordes (a) e tema (T) fragmentado intercalado com percussões e acordes paralelos	105 - 116
Coda	"Fim"	Utilização de fragmentos do tema, acordes e percussões.	117 - 125

Tabela 1. Passacalha para Fred Schneiter - Macroanálise

Análise Intermediária

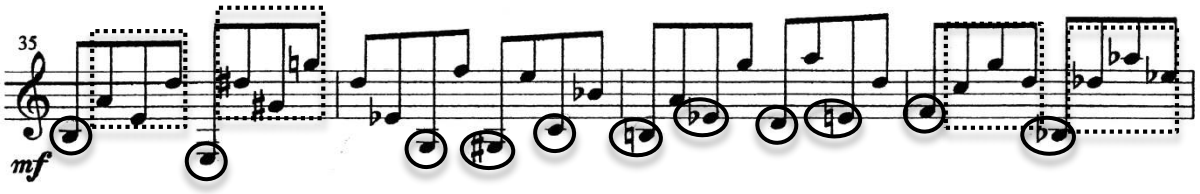
A obra inicia com a exposição de dois elementos temáticos: (a) e (T). O elemento (a) consiste em um acorde que é arpejado quatro vezes de forma livre (*ad libtum)*. Em seguida, é apresentado o elemento (T), que consiste no tema principal da obra: o baixo ostinato de passacalha. Estes dois elementos serão desenvolvidos ao longo da obra. Consideramos que são complementares, uma vez que o primeiro possui caráter harmônico (vertical) e o segundo melódico (horizontal). O Ex. 1 consiste nos c. 1 a 11, onde o tema da obra é apresentado .



Exemplo 1. Passacalha para Fred Schneiter (c. 1-11) - Tema

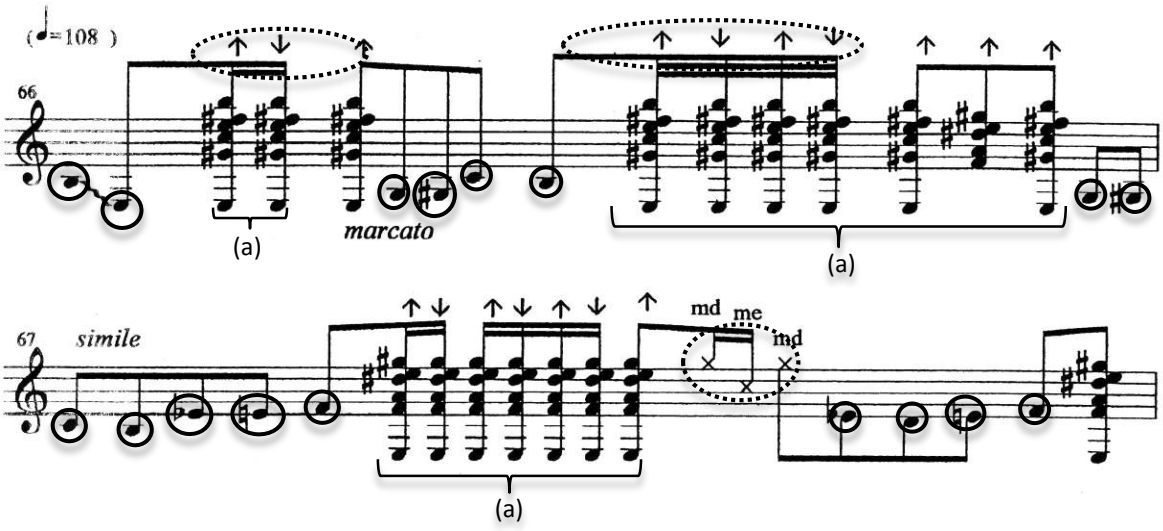
No decorrer da obra, estes dois elementos temáticos serão variados e contrapostos a diversos materiais contrastantes. Pode-se observar, na terceira variação, que o tema é explorado numa textura de polifonia implícita, de forma que,

ainda que a passagem esteja escrita a uma voz, pode-se identificar duas vozes distintas, pela diferença de registro entre as notas. Neste caso, o compositor manteve o tema da passacalha no registro grave, intercalando-o com notas no registro médio e agudo do instrumento. O Ex. 2 consiste nos primeiros compassos dessa variação; após a apresentação dos acordes arpejados (a), as notas pertencentes ao tema (T) estão circuladas. Pode-se observar a utilização de acordes quartais (retângulos pontilhados), bem como de fragmentos melódicos contrapostos.



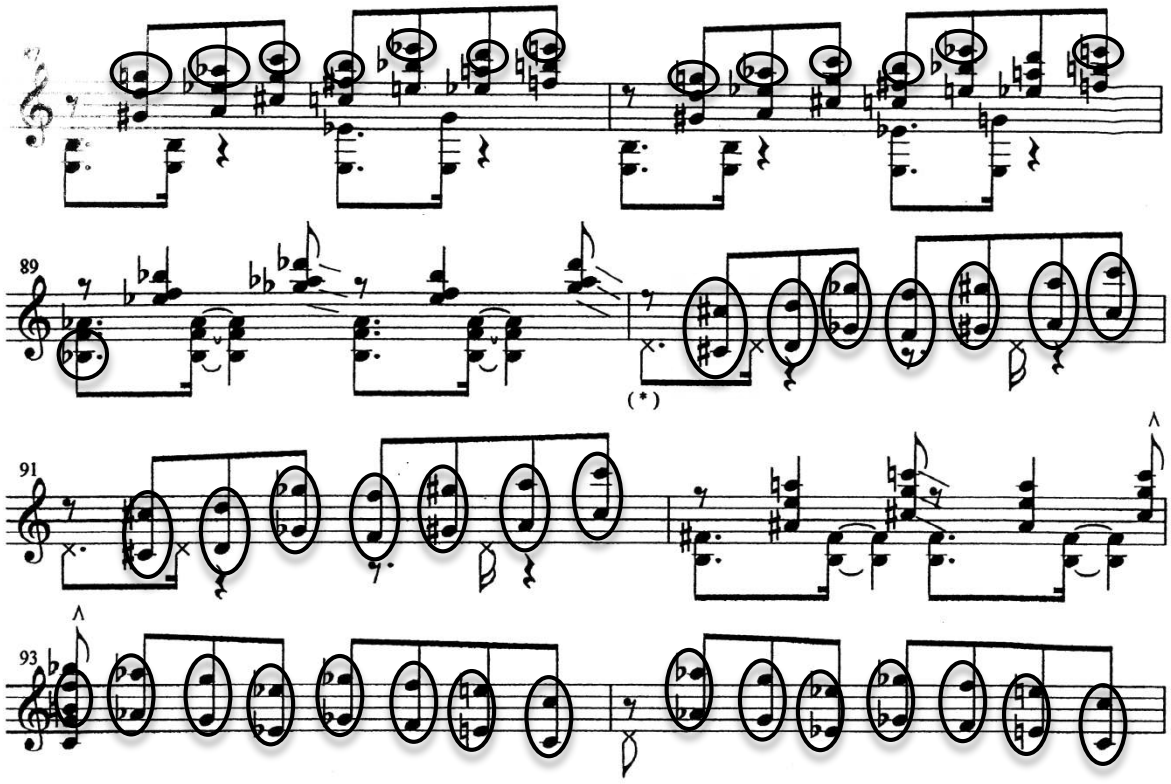
Exemplo 2. Passacalha para Fred Schneiter (c.35-38). Var. 3.

Na quinta variação, o tema é utilizado de maneira fragmentada e intercalada a dois materiais que ressaltam o aspecto rítmico: percussões e acordes *rasgueados*. Com isso, o compositor estabelece um "diálogo" entre os três elementos: tema no baixo, acordes *rasgueados* e percussões. O Ex. 3 consiste nos dois primeiros compassos dessa variação. Indicamos a utilização dos materiais temáticos. Pode-se observar que o tema (T) é fragmentado, sendo alguns destes fragmentos repetidos.



Exemplo 3. Passacalha para Fred Schneiter (c. 66-67) - Var. 5

Na oitava variação, o ritmo apresenta o padrão do baião. A textura consiste na alternância entre acordes repetidos e paralelos, intervalos de 8ª e percussões. Pode-se considerar o emprego de acordes como uma derivação do elemento temático (a). O tema (T) é intercalado entre a voz inferior e voz superior. No Ex. 4, destacamos a utilização do tema (círculos); pode-se observar a utilização de percussões, bem como de acordes e intervalos de 8ª.



Exemplo 4. Passacalha para Fred Schneiter (c. 87-94) - Var. 8

Método Estilístico

Este método busca compreender quais são os elementos característicos desta obra. Que elementos típicos da linguagem do autor estão presentes nesta obra. Este método se aproxima do *método linguístico* da criação, porém com a diferença de estar focado na obra. Quais são os traços característicos da linguagem do autor, especificamente nesta obra, e ainda quais traços são característicos desta obra na linguagem do autor. Como traços característicos do autor, pode-se considerar o uso

da confluência de elementos de vanguarda, neoclássico, seriais, idiomáticos do violão, caráter rítmico, características das 3ª e 4ª fases composicionais de Edino Krieger. Como elementos característicos desta obra na produção do autor, pode-se considerar a forma passacalha. Se tratando de suas obras para violão, esta é a única passacalha e também o único exemplo de forma de variações para o instrumento. Consiste numa das peças de maior representatividade para o instrumento e, se tratando da escrita para violão solo, sua obra mais extensa.

A recriação do intérprete e a recepção

Iremos considerar como análise da recriação e da recepção tanto a relação que se estabelece entre o intérprete e a obra escrita, como a relação entre o ouvinte e a obra final, sonora. Consideramos que para a análise da recriação e da recepção pode-se analisar tanto a performance ou gravação de um intérprete, como comentários de ouvintes. Neste segundo caso, uma pesquisa de campo seria uma ferramenta de grande valor. Imbert (1987) define que, para a análise desta etapa, utilizam-se os métodos: *dogmático, impressionista e revisionista*.

Método Dogmático

"Critérios dogmáticos são os que julgam com um critério já estabelecido, fixo, inflexível e autoritário [...] o que admiram é o reflexo, numa dada obra, de valores consagrados antes que ela tivesse sido escrita" (IMBERT, 1987, pg.145). Consideramos que o método dogmático pode ser utilizado como forma de analisar a recriação do intérprete segundo algum dogma, por exemplo: escola de técnica ou interpretação, fidelidade à partitura, inventividade, personalidade ou estilo próprio de interpretar, etc. Do ponto de vista da recepção do ouvinte, pode-se utilizar um critério dogmático para emitir um juízo sobre a obra - por exemplo: ' esta peça está escrita numa linguagem por demais moderna, ou antiga', 'isto não é música!' - ou avaliar se a peça é uma passacalha no sentido original. Uma série de dogmas podem ser analisados. Pode-se também analisar que dogmas estão sendo evidenciados através da opinião dos ouvintes. Podem-se elaborar questionários ou entrevistas com ouvintes a fim de realizar a análise de suas impressões.

Método Impressionista

O *método impressionista* busca compreender a relação do fruidor com a obra. Que impressões ela sucinta, que relações são feitas e de que maneira, quando ela é ouvida? “Uma obra literária – dizem os críticos impressionistas – existe como experiência de um leitor” (IMBERT, 1987, p. 147). O mesmo pensamento pode ser utilizado para a música. Sob esse ponto de vista, a música não acontece no papel nem apenas no som, mas sim nas impressões que causa ao ouvinte. Através deste método, pode-se analisar como o ouvinte ouve a passacalha em uma determinada situação. O resultado desta análise pode ser relevante para a comparação com o resultado de outras, por exemplo, o *método formalista* da análise da obra criada. Através deste cruzamento de dados, pode-se compreender que elementos da obra são realmente percebidos. Por exemplo, se for aplicado um questionário para diferentes públicos e em diferentes situações sobre esta obra e numa pergunta hipotética: "A forma era de variações?" Se a grande maioria das respostas for não, pode-se perguntar se a série de variações é realmente perceptível e relevante. Outros elementos podem ser mais evidentes para os ouvintes, como a utilização de ritmos brasileiros. Ainda assim, mesmo que alguma relação importante seja raramente percebida de maneira objetiva, não quer dizer que ela não esteja presente na obra.

Outra forma de utilizar este método na música é através das impressões de um analista. Este iria analisar a obra através das impressões que ela causa ou sucinta nele. Qualquer pessoa pode analisar uma obra segundo este método, mas, para ter maior valor, seria interessante ser realizado por um analista de grande experiência no assunto. Imbert define:

> As opiniões sobre uma obra lida valem o que vale quem dá a opinião. Não é um método neutro, uma vez que o crítico impressionista toma partido pelas suas opiniões e se entrega inteiramente. Tão pouco é próprio sempre de principiantes ou espontâneos: às vezes, pratica-se o impressionismo nos últimos anos de uma larga carreira de estudo e disciplina. (IMBERT, 1987, pg. 148).

Consideramos que este método apresenta grande valor para a realização da crítica musical.

Método Revisionista

O *método revisionista* busca compreender se uma obra ainda possui valor nos dias de hoje. No caso da música, o próprio fato de uma obra ser executada por um intérprete já constitui uma análise revisionista, por estar considerando que é relevante interpretar determinada obra. Também pode-se fazer revisões no sentido de adicionar elementos diferentes do que o compositor propôs: por exemplo, utilizar percussão nas seções rítmicas ou ainda cortar ou adicionar seções. Na *Passacalha para Fred Schneiter*, este tipo de revisão raramente acontece, uma vez que ela está inserida em uma prática musical na qual as indicações do compositor são extremamente valorizadas. Mas em outras práticas musicais isso seria corriqueiro. Por exemplo, se um conjunto de choro resolver executar esta obra, com certeza ela passará por uma série de revisões, com intuito de adequar a obra à linguagem do choro, como por exemplo: adicionar seções, improvisações, além de alterações na textura, forma, etc.

Conclusão

A aplicação dos métodos da crítica de Imbert como forma de análise da obra musical *Passcalha para Fred Schneiter de Edino Krieger* possibilitou uma visão desta obra através de diferentes perspectivas. Pôde-se avaliar a obra como um processo completo e compreender as diferentes etapas de seu ciclo comunicativo. Através da análise da criação, pôde-se estabelecer a relação da obra com o compositor, como ela apresenta traços estilísticos do autor - tais como a presença de elementos de vanguarda, tradicionais e regionais - situação em que ela foi escrita, como peça de confronto para um concurso, num período de grande maturidade do compositor e, ainda, como a sua personalidade está presente na obra, apresentando seus elementos de forma direta e coerente.

Através da análise da obra criada puderam-se identificar os elementos que a compõem, os traços estilísticos que apresenta, assim como as suas diferentes temáticas. Puderam-se verificar diversos pontos levantados na análise da criação, tais como a presença de traços característicos do compositor. A utilização coerente do material temático se evidencia, também, nesta obra. Através desta análise, se

identificaram as diferentes temáticas que a obra apresenta, tais como: uso da forma de passacalha, elementos brasileiros e caráter elegíaco. Também pode-se analisar processos composicionais, tais como variações e transformações temáticas.

A análise da recepção, ainda que feita de forma hipotética, pode ser utilizada para se criar relações com outros elementos analisados em outras etapas. Estes métodos também podem ser utilizados para se estabelecer um juízo crítico, além de possibilitar o estudo da recriação da obra pelos intérpretes ou de como o público recebe a obra.

Notamos que os resultados obtidos por estes diferentes métodos são complementares. Por exemplo, o ritmo de baião, que pode ser considerado um elemento característico brasileiro, foi encontrado através do *método formalista* (obra criada). Esse elemento brasileiro foi relacionado com a temática através da utilização "abrasileirada" do termo "passacalha", discutido no *método temático* (obra criada). Essa utilização ainda foi discutida no *método linguístico* (criação), como traço composicional de Edino Krieger, e no método *psicológico* (criação), como traço pessoal do compositor, pelo fato de ele ser brasileiro. Esse elemento ainda pode ser discutido na recepção, através de diferentes métodos. Pode-se tentar responder a questões como: Como o público se relaciona com ele, ele é perceptível (*método impressionista*)? O intérprete o tocou da maneira "correta" abrasileirada (*método dogmático*)?

Consideramos que essa prática interdisciplinar possibilitou uma visão geral da obra e de seu ciclo comunicativo. Os resultados obtidos pela aplicação desses métodos possibilitam uma série de discussões e relações. Por tal motivo, consideramos que sua aplicação se mostrou eficiente, possibilitando novas abordagens para a realização da análise musical. Acreditamos que através de um trabalho focando especificamente algum dos métodos ou de uma pesquisa de campo relacionando as impressões e percepções dos ouvintes com estes elementos analisados, se pode chegar a novos resultados esclarecedores. Mas isso será assunto para novas investigações.

Referências

COELHO, Francisco Carlos, coord. *Música Contemporânea Brasileira*: Edino Krieger. São Paulo: Centro Cultural São Paulo. Discoteca Oneyda Alvarenga. 2006.

IMBERT, Enrique Anderson**.** *A Crítica Literária*: Seus Métodos e Problemas. Coimbra, Almedina. 1987.

KRIEGER, Edino. *Passacalha para Fred Schneiter*. Partitura. Rio de Janeiro:, 2002.

KRIEGER, Edino. Aula Inaugural da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro por ocasião dos 80 anos do compositor Edino Krieger. *Revista Brasileira de Música*, Rio de Janeiro, v.24, n.2, p. 413-423, Jul./Dez. 2011.

PAZ, Ermelinda A. *Edino Krieger*: crítico, produtor musical e compositor. v.1-2. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2012.

SILBIGER, Alexander. Passacaglia. In: SADIE, Stanley. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan, 1980, Cd-rom.

ULLER, Andrei Jan Hoffmann. *Passacalha para Fred Schneiter de Edino Krieger*: uma abordagem analítico-interpretativa. Monografia. Escola de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: UDESC, 2012.

WHITE, John. *The analysis of music*. New Jersey: Prentice-Hall, 1976.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

Corpo de bueiro: estouros de bolhas da Performação

Samira Lessa Abdalah
samiraom@gmaill.com
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Eduardo Pacheco Guedes
edupandeiro@gmail.com
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Silvia da Silva Lopes
silvia-lopes@uergs.edu.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Resumo: O presente trabalho se alimenta das ressonâncias dos processos de criação coreográfica realizados em algumas disciplinas práticas do curso de graduação em dança: licenciatura da Uergs, assim como de forças de um pensamento da Filosofia da Diferença e seus conceitos de arte. Linhas *rizomáticas* que escorrem pelas vias hidráulicas de um corpo de bueiro, um corpo em ação, que em contato com as motivações vindas do movimento da *performance* pergunta-se como - quando. O que esse corpo modifica ao estar em relação com o espaço-tempo-espectador? Uma pesquisa cartográfica, uma pesquisa-intervenção que valoriza o próprio percurso como fontes e possibilidades de pensar sobre corpo, dança, *performance* e suas diversas possibilidades para um processo de criação.

Palavras-chave: Corpo; dança; performance; filosofia da diferença.

Abstract: This work is feed the resonances of the choreographic creation performed in some practical subjects of the undergraduate program in dance: Uergs degree. As forces of thought in the “Philosophy of Difference” and their concepts as art. *Rizomatic* lines that run down the water flow from a gutter body, a body inaction coming in contact with the motivations of the movement of *performance* Wonders how? When? What this body modifies and when it this related to the space-time-witness. A cartography research, a research – intervention, emphasizing it own route as sources and possibilities of thinking about its several possibilities for a process of creation.

Keywords: Body; dance; performance; philosophy of difference.

“Quando tudo nos leva a dormir,
olhando com olhos atentos e conscientes,
é difícil acordar e olhar como num sonho,
com olhos que não sabem mais
para que servem e cujo olhar está
voltado para dentro”
(ARTAUD, 1987, p. 6).

As linhas que seguem apresentarão um emaranhado de palavras motivadas *cartograficamente* a falar de dança. Uma dança de *performance*, de um *corpo* que possui *órgãos*, mas, por vezes, dança por caminhos diferentes, buscando usá-lo de uma maneira que o extingue daquilo que nos é dado. Os problemas desta pesquisa partiram da necessidade de pensar a dança operando com alguns conceitos de Deleuze e Guatarri na dissertação para o curso de graduação em Dança Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs.

Deleuze e Guatarri e sua Filosofia da Diferença foram-me apresentados no início de 2011 no Projeto *Escrileituras: um modo de ler e escrever em meio à vida*[2]. Foi quando apreciei o desconforto de pensar outras formas de pensamento, sentir um buraco se abrir no solo fazendo-me buscar um mínimo de apoio para meus pés. Foi nos encontros semanais que tínhamos e nas leituras indicadas durante o projeto que escolhi o método da pesquisa e da composição da escrita da mesma. Uma escritura do vivido. Das vontades de potência:

> Na ótica nietzschiana, o homem é entendido como um jogo de forças em contínuo dinamismo, um conjunto de impulsos em constante devir, um processo de criação permanente, gerido pela vontade de potência (BARRENECHEA, 2002, p. 177).

O alimento do pensamento de que um corpo é um jogo de forças, de devires que estabelecem relações momentâneas sem se fixar. Pensar num corpo dançante, expandido em relação ao tempo-espaço-espectador é um dos caminhos percorridos neste percurso de linhas escritas que procura pensar nessa relação da arte e da *performance* como um caminho para a criação como um método de aprendizagem.

A *escrileitura* é um conceito usado por Corazza (2008), uma escritura e leitura do vivido em que "o movimento de escrita testemunhal daquilo que faz corpo entre o escritor-leitor e seu autor a ser escrito. O agenciamento escritura-leitura constitui essa "máquina de escrileitura-literária" (CORAZZA, 2008, p.183 *apud* BEDIN, L., 2010, p.27).

Dessa forma, o projeto de que participo se opera com oficinas, aulas, colóquios com abordagens conceituais diferentes em relação à escrita e à leitura. A aprendizagem se dá na potencialidade da experimentação. Inicialmente foram

propostas seis modalidades de oficinas (filosofia, teatro, lógica, música, biografema e artes visuais) como linhas de intensidades a serem ampliadas ou reinventadas numa cartografia intensiva. Situaram-se como formas de singularizações, conectadas aos três planos do pensamento tratados por Deleuze-Guatarri, ou seja, suas caóides (1997b.): a filosofia, a arte e a ciência (DALAROSA, 2011, p.13).

Nesse sentido, pude aplicar o pensamento em dança como um procedimento para a criação, a escrita, a leitura do vivido e também como uma fusão de obra-autoria e releitura de seus próprios movimentos: o projeto respinga e escoa continuamente na parte teórica e prática desta pesquisa.

O corpo, neste caso, é uma escrita do movimento, permitindo então dizer como Bedin, L. (2010, p.83): “Escritura é corpo”. E o corpo podendo ser o corpo, texto-obra e o corpo, corpo-obra.

Isso fez com que o pensamento em arte atravessasse esta pesquisa a partir de uma das caóides de Deleuze/Guatarri, em que a arte é criadora de sensações: *perceptos* e *afectos* e

> é independente do criador, pela auto-posição do criado, que se conserva em si. O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos. Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si (DELEUZE/GUATARRI, 1994, p. 213).

É propor uma problematização do movimento em dança, deste corpo, acompanhado das seguintes perguntas: como, quando, o que ele modifica na sua relação com o espaço-tempo-espectador? Como a dança possibilita caminhos para a aprendizagem? O que ela, enquanto arte, cria e quando, numa *performance,* isso acontece?

Imersa nas águas profundas do mistério das sensações do corpo, perco-me na profundidade e no limiar da *performance* como uma ação dos devires dançantes.

O convite para a entrada do bueiro e suas vias hidráulicas irá se conduzir por um modo *cartográfico* que valoriza o percurso - sendo ele aqui a *performance*, seu

caminho o corpo e suas afecções as *sensações* emanadas da obra artística do movimento.

A cartografia defende as singularidades, é uma pesquisa-intervenção que se compromete com a criação de um mundo comum e heterogêneo. (KASTRUP, 2013)

Segundo a autora, "A cartografia é um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Partimos do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade." (p.264, 2013).

A cartografia é da ordem da intervenção, não separando pesquisador do objeto pesquisado, ela é o próprio percurso da pesquisa. As dualidades são multiplicadas por linhas *rizomáticas*[1] e forças virtuais. O mapa traça essas linhas, ou melhor, esses canos, podendo ou não obter pontos de cruzamentos.

Conforme (CORAZZA, 2011, p.89), "o mapa é uma questão de performance; enquanto o decalque remete sempre a uma presumida competência, é sempre o imitador quem cria seu modelo e o atrai". O mundo comum pode ser atribuído ao mapa, o território a ser percorrido.

O mapa consta no corpo, suas veias e artérias foram imbuídas de sangue e linfas da *performance*, das sensações evocadas por imagens de obras artísticas ou aleatórias da internet.

As excreções são as afecções do bailarino-performer com o espectador e com o espaço. Os órgãos do sentido e suas engrenagens deste corpo de bueiro se dilatam em seus gestos dançantes por tarefas dadas aos corpos moventes.

Com isso, o convite é feito para escorrer pelos canos do bueiro sem fundo, ser impregnado de seus odores, suas texturas, seus sabores.

Qual é ou o que seria a sua dança de ou para um corpo de bueiro?

> Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos

[1] O que Guattari e eu chamamos rizoma é precisamente um caso de sistema aberto. Volto à questão: o que é filosofia? Porque a resposta a essa questão deveria ser muito simples. Todo mundo sabe que a filosofia se ocupa de conceitos. Um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema aberto é quando os conceitos são relacionados a circunstâncias e não mais a essências. Mas por um lado os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e há aí tanta invenção e criação quanto na arte ou na ciência." (DELEUZE,p.5, 1991).

> campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. (DELEUZE/GUATARRI, p.20, 1994)

Conforme Deleuze, em Mil Platôs v.1, o mapa amplia a visão da reprodução, dos binarismos que o decalque possui como uma explicação do já feito. O mapa, o rizoma são escapes dos decalques, são devires outros que podem surgir no meio, no fim, entre um cano e outro do bueiro. Não espere aqui uma descrição cronológica de como tudo começou, porque, na verdade, não houve começo, já estou no meio do processo que não terá fim mesmo depois de você ler estas páginas.

A *perform* AÇÃO
a
n
c
e

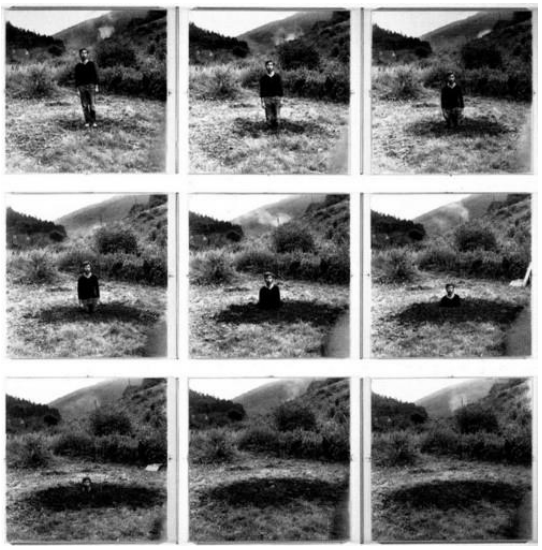


Imagem: “Self-burrial”, Keith Arnatt, 1969.
http://artelongavidabreve.tumblr.com/

A performance Ação, neste caso, não busca relação com conceitos já existentes com esta mesma palavra. É um entendimento que parte das “n” características do movimento da *performance art* e da ação do *performer-bailarino-ator*. A ação é uma das características para a realização de uma *performance*, assim, tanto o pensamento dessa ação sob o viés da dança, da filosofia, quanto a função da arte como o pensamento deste corpo em movimento (ou seja) em ação faz parte do processo da pesquisa.

“A *performance* passou a ser aceita como meio de expressão artística

independente na década de 1970" (GOLDBERG, 2006). Nesse período, a arte conceitual propunha uma arte onde as ideias fossem mais importantes que a obra. Assim, *performance* seria uma maneira de colocar essas ideias em prática.

Segundo Goldberg (2006), a *performance* se dá como uma maneira de dar vida a muitas ideias formais e conceituais nas quais se baseiam as criações artísticas. Além disso, esse "meio de expressão é maleável e indeterminado, com infinitas variáveis, praticado por artistas impacientes com as limitações das formas mais estabelecidas e decididos a pôr sua arte em contato direto com o público" (GOLDBERG, 2006, p.9).

É nesse contexto do movimento artístico da *performance* com a dança que o processo artístico permeou. Aqui o corpo é a própria obra artística, sua relação com o espaço e com o público são fortes elementos constituintes na sua criação. O corpo obra de arte pode criar sensações?

A *performance* torna-se uma via indispensável no corpo de bueiro que se manifesta a partir de um pensamento de dança. Suas diferentes formas de expressão, assim como liberdades do fazer artístico, problematizam os limites das linguagens artísticas, seus espaços, suas funções. Pois, tratar o corpo como própria obra artística e tê-lo como testemunha outros corpos, num espaço fora do convencional, é pensar que isso não é algo apenas da dança, por exemplo.

Porém, o intuito é pensar nesses aspectos com visões de um corpo dançante, "tomar as obras do corpo, o estudo das ações e dos modos de produção do corpo, e não o corpo em si, visto que, enquanto realidade intensiva, ele é impensado como elemento isolado". As obras e as posturas do corpo só existem como ato, e é justamente esse ato de execução que o define. (BEDIN, C., 2010, p.6).

A *performance* amplia a liberdade do artista para a sua obra de uma forma subversiva, pois é na vontade de mudanças às antigas formas que se problematiza a função da arte. Misturam-se as linguagens artísticas, se rompe com valores e estéticas. "A arte da *performance* vem como um gênero artístico independente, os futuristas e os dadaístas a utilizavam como um meio de provocação e desafio para romper com a arte tradicional e impor novas formas de arte." (GLUNSBERG, 2009, p. 45).

Assim, o pensamento em dança como instrumento para a aprendizagem da vivência, do encontro, dos afectos dados pela experiência amplia a visão que ela própria possui como uma linguagem artística compactuando com a arte da *performance,* misturando a arte e a vida e a vida e a arte.

Segundo Glunsberg, as *performances* partiam de improvisações, ações espontâneas, porém, ao mesmo tempo, havia uma incorporação das diferentes técnicas e linguagens artísticas.

Essa miscelânea foi um incentivo para as criações. Uma liberdade das possibilidades infinitas de como o corpo poderia se mover. Por quais motivações? Por algum momento a motivação parte de uma ação simples como caminhar. Por outro, se parte de um clip de música. E assim por diante.

Merce Cunnnigham (1919-2009) é um dos coreógrafos que incorporou, na década de 60 do séc. XX, novas experimentações na dança. Com a parceria de John Cage, possibilitou muitas rupturas relacionadas ao bailarino e suas experimentações e também em relação à composição de espetáculo. O que importava era o movimento por ele mesmo e não mais a "expressão da emoção" como uma "representação" de algo ou alguém, como era na dança moderna. A quebra da narrativa, a não relação com a música, os jogos do "acaso", entre outros elementos.

A dança pós-moderna é entendida como movimento, sem narrativas, sem sentimentalismos carregados de um "personagem" a interpretar. O gesto por ele mesmo dilatado deste corpo em movimento. O gesto, neste contexto, se atribui a um desdobramento de uma ação física, "é representado como um detalhamento e definição do ser friccional pelo ator" (BONFITTO, 2009, p.109).

Sally Banes (1987) diz que a dança pós-moderna começou como um movimento marginalizado comparado ao movimento da dança moderna. Um movimento dito "novo" sempre partiu de alguma necessidade de ruptura a algo já existente. Cunningham marcou consideravelmente uma dessas rupturas, mas, ao mesmo tempo, ficou no limiar de concepções da dança moderna no que se refere ao lugar institucional dessa arte enquanto "companhia", "espetáculo", por exemplo. Segundo Banes, foi com os sucessores de Cunningham, bailarinos da Judson Church na década de 60 que "procuravam libertar os corpos quebrando *todas* as normas que

governavam a dança (incluindo a de Cunningham) ” (GIL, 2001, p.185).

Naquele momento se instaurava uma série de movimentos artísticos que ansiavam por mudanças, rupturas, experimentações. Artistas que investigavam o corpo e suas diferentes qualidades estéticas, poéticas e suas relações com o espaço. Trazer a arte juntamente com a vida, com as situações sociais e mais ligadas ao pensamento e à ação.

Adentramos num oceano de possibilidades do corpo, prestes a se expandir. O corpo de um bailarino, ao dançar, “ prolonga-se para além de si próprio, numa continuidade tecida pelo ritmo da dança” (GIL, 2001, p. 14).

O que ocorre com este corpo? Quais caminhos e motivações o levam a se expandir?

Não importa a dança, os movimentos e gestos gerados acontecem no corpo; as motivações são diversas, mas são manifestadas por ele. A exploração dos artistas dessa época é contestar o corpo padrão que existia em dança, como a virtuosidade, as hierarquias, coreografias e movimentações representativas. A pesquisa se propõe a explorar o corpo no encontro com outros corpos, em outros espaços além das galerias e teatros, dar liberdade de criação na improvisação, agregando, assim, as ideias conceituais dos artistas visuais, a inquietação *performática* e o próprio pensamento de dança e sua movimentação.

Isso parte para uma problematização da dança pós-moderna: O que pode um corpo? Como se expande? Quando, na relação com o espectador e o espaço, se criam os blocos de sensações?

A dança é um devir, diz Uno: “é perpetuamente o devir outro. Devir não é imitar, nem simular, é se lançar entre você e o que você será. É um devir-desconhecido, imperceptível” (UNO, 2012, p. 52).

Ferrer[2] (2006) diz que a *performance* tem a presença como algo característico, que possui um tempo e espaço. Obtém a participação do outro (que pode ser

[2] Uma poeta experimental e *performer* espanhola nascida em San Sebastián, País Basco, em 1937. Começou seu trabalho artístico na década de 60, criando o *Taller de Libre Expresión* e unindo-se ao Zaj, grupo musical de vanguarda espanhol criado em 1964 pelos compositores Juan Hidalgo, Ramón Barce e Walter Marchetti. Trabalha com objetos e textos, criando sistemas numéricos e permutações. Esther Ferrer representou a Espanha na Bienal de Veneza em 1999. A artista da linguagem e do corpo vive e trabalha em Paris.

individual ou coletiva); esta sucessão de instantes forma o presente e as participações podem ser voluntárias ou involuntárias. Há, na *performance,* algo previamente programado, mas na realidade não se tem ideia do que vai acontecer. Para ela,

> Este presente materia de la performance, se desarrolla e nun espacio/tiempo que le define como un molde, y ese molde - como los vasos del TAO – tienen um vacío, y esprecisamente e nesse vacio que reside su utilidad (1). El caracter efimero de los elementos que la componen (presencia, tiempo/espacio) es un rasgo, que para mi, forma parte del ADN de la performances.
>
> Esta presente matéria da performance, se desenvolve num espaço-tempo que define um molde, e esse molde- como os vãos do TAO – tem um vácuo, e precisamente nesse vácuo que reside sua utilidade(1). O caráter efêmero dos elementos que a compõem (presença,tempo/espaço) é uma característica, que para mim, é parte do DNA da performance. (traduzido pelo autor)

Eis aí as miscelâneas das linguagens artísticas...

O corpo como material artístico, no seu mais alto potencial de significação de sentidos. Os seus gestos, os seus movimentos e sua relação direta com o público. Assim, o corpo dando suporte para a realização da *performance.*

A presença e a efemeridade são características em comum, mesmo que seja de um espetáculo coreografado; cada movimento executado não será mais o mesmo, nem se for filmado, visto que as sensações evocadas ao público não serão transmitidas nas imagens registradas. As sensações da dança potencializam-se no momento presente, na troca com o outro que está em relação.

> Não há, portanto corpo único (como o <<corpo próprio>> da fenomenologia), mas múltiplos corpos. O corpo do bailarino (em Cunningham, mas de facto em todos os bailarinos) é composto de uma multiplicidade de corpos virtuais (GIL, 2001, p. 44).

Estamos aqui a situar de que *performance* estamos falando: - Uma expressão artística - no nosso caso, as experimentações e produções das décadas de 60 e 70, e, quem sabe, 80.

A dança é o ponto de vista da corporalidade do *performer*. Uma visão de dança para este corpo que está em ação. Isso não invalida e nem isola as contribuições das outras linguagens, pois no movimento da *performance* ambas as artes, ou melhor, artistas de todas as áreas estavam imbuídos nessa pesquisa e nessa necessidade de novas possibilidades de expressão artística. Pensar na *performance* como uma

linguagem de experimentação, podendo ser livre de ditaduras estéticas – garantindo uma margem maior para o processo de criação, abrindo espaço para o artista se colocar enquanto ideologias, conceitos, poéticas...

Conforme Cohen (2007, p. 45), "o trabalho do artista de *performance* é basicamente um trabalho humanista, visando libertar o homem de suas amarras condicionantes, e a arte, dos lugares comuns impostos pelo sistema." Segundo ele, segue-se um caminho do princípio do prazer, resgatando a prática das ideias da arte pela arte. Não se submete ao gosto comercial, a *performance* trabalha ritualmente as questões existenciais básicas utilizando diferentes recursos.

As inter-relações das linguagens, a contracultura e as experimentações em lugares fora das galerias e museus potencializam a ação dos corpos moventes. Se tratarmos a relação destes corpos e destes espaços como uma ritualização do prazer, prazer que instiga a uma necessidade de se fazer mover, também entramos numa problematização do que é dança. E que valoração damos à arte? Podemos potencializar tanto os elementos visuais como os elementos do corpo em ação?

O corpo de bueiro percorre por vias hidráulicas que podem ser corrosivas, fluidas, pegajosas, obtendo diferentes estados; o bueiro pode ser interno ou externo. O que transborda em movimento daquele que dança na performanceAção e que percorre caminhos estranhos e ramificados sem saber o sentido e o não-sentido do seu se fazer mover. São respingos de líquidos que marcam o chão do corpo que rasteja, lambe e se entrega na poça da sua própria baba.

O papel da arte, nesse sentido, no caso aqui a dança, é o aprofundamento dessas percepções e relações com os modos de representação dos objetos. A arte transpõe essas relações na medida em que faz pensar o próprio pensamento. "É apenas no nível da arte que as essências são reveladas. Mas, *uma vez* manifestadas na obra de arte, elas reagem sobre todos os outros campos: aprendemos que elas *já* se haviam encarnado, já estavam em todas as espécies de signos, em todos os tipos de aprendizado" (DELEUZE, 2010, p. 36).

A pesquisa desenvolve-se pelo corpo que cria movimentos corporais por intermédio de improvisações que acentuam expressões singulares. O corpo é o material da obra. O corpo como criador de sensações.

> Cada sujeito exprime o mundo de certo ponto de vista. Mas o ponto de vista é a própria diferença, a diferença interna e absoluta. Cada sujeito exprime, pois, um mundo absolutamente diferente e, sem dúvida, o mundo expresso não existe fora do sujeito que o exprime (mundo exterior é apenas a projeção ilusória, o limite uniformizante de todos esses mundos expressos) (DELEUZE, 2010, p. 40).

Para Deleuze, o mundo expresso não se confunde com o sujeito, mas distingue-se como a essência distingue-se da existência. A essência de cada indivíduo não se resume a um estado psicológico, ou seja, a essência do sujeito é de outra ordem; ele não explica a essência, é ela que se implica e se envolve, se enrola no sujeito (DELEUZE, 2010).

É desta forma, por exemplo, que se desterritorializa o corpo do "sujeito" ator-bailarino e passa-se ao "corpo" ator-bailarino.

Deleuze (1994) apropria-se do Corpo sem órgãos de Antonin Artaud (1896-1948) e faz uma tradução dentro do seu pensamento filosófico. Para ele, um corpo sem órgãos é um "corpo pleno povoado por multiplicidades" (1994, p. 42), ou seja, é um corpo tão vivo que ultrapassa sua organização e seu organismo.

> Corpo sem órgãos. É o deserto no sonho precedente. É a árvore despojada na qual os lobos estão empoleirados no sonho do Homem dos lobos. É a pele como invólucro ou anel, a meia como superfície reversível. Pode ser uma casa, um cômodo de casa, tantas coisas ainda, qualquer coisa. Ninguém faz amor com amor sem constituir para si, sozinho, com outro ou com outros, um corpo sem órgãos. Um corpo sem órgãos não é um corpo vazio e desprovido de órgãos, mas um corpo sobre o qual o que serve de órgãos (lobos, olhos de lobos, mandíbulas de lobos?) se distribui segundo movimentos de multidões, segundo movimentos brownóides, sob forma de multiplicidades moleculares. O deserto é povoado. Ele se opõe menos aos órgãos do que a uma organização que compõe um organismo com eles. (DELEUZE, 1994, p.42)

O Corpo sem órgãos é o esvaziamento do corpo das instituições e organizações. É a potência do existir, é ultrapassar as funções de sua maquinaria dos órgãos, das suas produções e ir além delas. Criar sensações. O corpo que dança não está limitado somente às suas movimentações articulares e musculares. Dança-se pelos rins, pelo estômago, mas também se dança com todos os fluxos e vibrações que o atravessam.

O corpo é esse limiar do visível e do invisível, do que é tocado e do que é intocável.

Sendo assim, o Corpo sem órgãos, pensando como um acontecimento, pode ser uma forma de tentar compreender o estado deste corpo e da presença do *performer* em cena, ou melhor, em "ação". Ter esse pensamento do corpo foi uma das motivações para o processo do trabalho. Não é o sujeito dançante, o sujeito que representa algum personagem, mas sim um corpo que se movimenta e age vazio de suas "psicoemoções" e cheio de todas as potências (fluxos de forças) às quais está se relacionando.

Não se trata aqui de anular essas psicoemoções, mas de transgredi-las, torná-las campos de forças potentes, que vão além da dualidade do sujeito-objeto. Que informe não por representação - mas por sensação - e mesmo que na efemeridade da ação comunique e fixe as intencionalidades da "obra-movimento-corpo" naquele que a observa.

A pergunta é se essa experimentação se impregna do cheiro do devir-arte deleuziano. Se o corpo obra, mesmo que por uma fração de segundos, "existe por si".

> A arte é um composto que "existe por si", suas qualidades são auto-expressivas, são espontaneidades da natureza e não dependem nem necessitam de nenhum sujeito que as revele ou que as valorize. Retrospectivamente, podemos então afirmar algo que, de absurdo e enigmático, se tornou mais claro: a arte é um agenciamento da natureza, que se manifesta na forma de um acontecimento, de um quase-ser ou extra-ser (LINS, 2002, p.47).

Bailarinos como Hijikata e Kasuo Ohno (1906-2010) contribuíram com a dança butô[3], essa consciência do corpo, suas visões orientais tanto sobre a vida e principalmente sobre a morte. A dança das trevas acha fascínio em conhecer o corpo humano tal como ele é e ver beleza e movimento na sua deterioração. É como os bailarinos norte-americanos verem e pesquisarem o movimento no corpo em pausa ou como John Cage [4] (1912-192) ver som no silêncio. O que há de visível naquilo que não vemos? O que causa no corpo dançante e suas linhas de forças que emanam e invadem o campo de imanência? Uma troca de afecções, uma fusão de potencialidades, intensidades e forças.

Greiner (1998) esclarece que alguns coreógrafos do butô identificam a

[3] Ankoku butô ou "dança das trevas". Uma manifestação artística radical que nasce no Japão, no final dos anos 50 do séc XX.

crueldade como uma consciência, uma consciência da morte, que uma vez experimentado jamais será o mesmo. É um registro de informações, de conexão com o interno e o externo colocando o corpo numa configuração singular.

Experimentar uma movimentação a partir dessas motivações onde o corpo se movimenta do seu interior e comunica a pele até a sua camada mais externa a expandir seus movimentos e dilatá-los no tempo-espaço é uma pesquisa longa e só se percebe suas nuances no andar do processo.

Um corpo contorcido, tenso e desmanchando-se.

> Nossas feridas do corpo, eventualmente, fecham e cicatrizam. Mas há sempre feridas escondidas, aquelas do coração, e se você sabe aceitar e suportá-las, você descobrirá a dor e a alegria que é impossível expressar com palavras. Você conquistará o domínio da poesia que só o corpo pode expressar. (OHNO, *apud* GREINER 1998, p. 49).



Foto: Paula Carmona, do espetáculo “A cidade da Goma”

Caixa de Saída

O bueiro chega à caixa de saída. O escoamento está aberto.

Todos os fluidos estão vazando, pois a caixa entupiu e agora transborda todas as forças que foram vivenciadas durante este processo. Todas as reflexões, pensamentos que alimentaram a poética e a linha de pesquisa corporal do trabalho performático. Como explorar possibilidades de movimento? Quando é que o corpo se dilata e muda de estados no momento da sua ação?

Um processo de pesquisa-intervenção, possibilitando uma abertura para a exploração e criação da obra artística escrita e performática com a intenção de ser

extensão da outra, ou seja, a escrita não é somente uma descrição do processo artístico performático; ela, assim como a dança, é uma obra artística da escrita.

Linhas que se escorrem e se mesclam com o movimento. Como Hijikata, que dizia que a poesia tinha a função de expressar além da significação das palavras, o corpo possui a oportunidade de expressar aquilo que as palavras não conseguem. Palavras escritas, corpo que escreve no espaço, com o movimento e nele mesmo.

Os sons das baterias, os ruídos dos canais, a respiração no plástico dentro do saco de...

Lixo.

A voz de fundo. O guardião do tempo e do espaço que indica a orientação de deslocamento e marca o tempo que corre. O moço que corre parado, que saliva. O devir Bowie, que canta no microfone mudo, que se olha nos clips hipnotizado e resolve sapatear no chão daquela que rasteja e desloca-se na espiral de fita crepe.

O bueiro encontra-se no útero daquela que chora por dentro. Do útero escorreram todos os líquidos que foram percorrendo em todas as vias hidráulicas. Os tubos se entupiram, alguns não resistiram e vazaram.

Os fios que atrapalham e deslocam seus visitantes, o bueiro é apenas uma sala. Uma sala com imagens em movimento, de situações diferentes dos sons que são reproduzidos.

As pessoas. Pessoas as.

O espelho que reflete duplamente. Estamos dentro da imagem ou a imagem está dentro de nós?

Os pés que flutuam e caminham no ar. A cabeça que se encontra abaixo dos pés. O sangue que desce. A inversão do sentido anti-horário do tempo cronológico que passa e do tempo orgânico que para.

Surgem perguntas motivadoras que me levam a pensar na função da arte, da dança e no que o próprio corpo pedia ao se movimentar, ao virtualizar em forças e devires outros.

(Perguntas sem respostas, não importando quais sejam)

Entrar em contato com diferentes fontes artísticas, bibliográficas para a contribuição destes questionamentos, ampliando, assim, minha própria visão e

experiência na dança. O que pode um corpo? Quais estados ele é capaz de executar, de se fazer sentir? Como ele cria sensações?

A Filosofia da Diferença foi presença constante nesta cartografia, motivada por Gilles Deleuze e Félix Guattari como principais autores. Um pensamento sobre arte que desestabilizou os encanamentos do bueiro. Colocando suas vias hidráulicas a escoarem por caminhos não conhecidos, os vazamentos de alguns furos nas tubulações serviram para desacomodar aquilo que estava acomodado. Contribuindo, assim, para questões sobre o meu fazer dançante e o que se pode fazer com a dança dentro e fora da sala de aula, utilizando-a como um pensamento e instrumento para um processo de criação.

Potencializar as experiências e os corpos dos companheiros do bueiro. Trocar nossas forças e nossos sistemas hidráulicos. Escoamentos capazes de produzir uma atmosfera para aqueles que estão em relação. Um trabalho colaborativo, respeitando e usando as singularidades de cada corpo, necessidades de pesquisa de cada um para sua própria potencialidade.

O que guardo com este processo são motivações para mais perguntas com o intuito de continuar na pesquisa de um corpo que possui vontade de saber o que vai além de seus limites. Reconhecer essas possibilidades dentro do conhecimento corporal da dança e de outras abordagens corporais e linguagens artísticas.

É saber que os encanamentos são infinitos e as possibilidades de estudos também. Que transbordem esses questionamentos na caixa de saída...

Referências

ARTAUD, Antonin- *O Teatro e Seu Duplo*- Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo. 3ª Edição.

BANES, S. *Terpsichore in Sneakers*: Post-Modern Dance. Hanover, NH, USA: Wesleyan University Press, 1987.

BEDIN, Cristiano. *Corpo em Obra*: Palimpsestos, Arquitetônicas. Tese de doutorado defendida na UFRGS, fevereiro de 2010.

BEDIN, Luciano. *Biografema como estratégia biográfica*: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller. Tese de doutorado defendida na UFRGS, agosto de 2010.

BONFITTO Matteo. *O Ator Compositor*: as ações físicas como eixo: de Stanislavski a Barba, - São Paulo: Perspectiva, 2009.

COHEN, Renato. *Performance como Linguagem,* 2ed. – São Paulo: Perspectiva, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. *Cadernos de Notas III, 2011.* Porto Alegre. Editora da UFRGS

DALAROSA, Patrícia Cardinale. *Pedagogia da Tradução*: entre bio-oficinas de filosofia. Dissertação de mestrado defendida na UFRGS, dezembro de 2011.

DELEUZE,Gilles. *Sobre o Teatro.* Rio de Janeiro.Ed.Zahar.2010.

_____. *O que é Filosofia.* Coleção TRANS, Rio de Janeiro: 1994.

_____. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol.* 1 / Gillesv.l Deleuze, Félix Guattari; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 94 p. (Coleção TRANS)

_____. Mil platôs não formam uma montanha, eles abrem mil caminhos filosóficos, Publicado no jornal “Libération” em 23 de outubro de 1980. Tradução do francês por Ivana Bentes. Extraído por Carlos Henrique de Escobar (org.), *Dossier Deleuze.* Rio: Hólon Editorial, 1991.

_____. *Proust e os Signos;* tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2.ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária,2010.

Esther Ferrer. Disponível em: <http://www.estherferrer.net/EFerrer.html> acessado em 21 de outubro de 2013

GIL, José. *Movimento Total, o corpo e a dança*. Tradução Miguel Serras Pereira. Relógio D’Água Editores, Novembro de 2001.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GOLDBERG, Roselee. *A arte da performance - do futurismo ao presente.* São Paulo, Martins Fontes Editora, 2006.

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

_____. *Butô:* pensamento em evolução – São Paulo: Editora Escrituras, 1998.

KASTRUP, Virgínia – Pistas do Método Cartográfico: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade, Ed. Sulina, 2009. In: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio, *Nietzsche e Deleuze*: o que pode um corpo, Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fortaleza CE, 2002

UNO, Kunichi. *A gênese de um corpo desconhecido* - Editora: n-1, São Paulo: 2012.

WOOD, Paul. *Arte Conceitual,* Tradução: Betina Bischof, Cosac Naify, São Paulo: 2002.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

A inserção da música em escolas públicas dos municípios do Vale do Caí, RS

Cristina Rolim Wolffenbüttel
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Daniele Isabel Ertel
dani.ertel@hotmail.com
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Resumo: O artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre a presença da música em escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS. Foram mapeadas as práticas, a inserção do ensino de música nos 19 municípios do Vale do Caí e os profissionais que atuam com educação musical em seus tempos e espaços. Considerando-se a Lei nº 11.769, de 2008 e as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, de 2013, entende-se que os resultados deste estudo possam contribuir para a elaboração de políticas públicas e, consequentemente, para a implementação da música nas escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS.

Palavras-chave: Educação musical; música nas escolas públicas municipais do Vale do Caí/RS; Lei nº 11.769/2008

Abstract: The article presents the results of research on the presence of music in public schools in the Vale do Caí, RS. Practices and insertions of music education was mapped in the 19 municipalities of the Vale do Caí and professionals who work with music education in their times and spaces. Considering Law No. 11.769, 2008, and the National Guidelines for the operationalization of Music Education in Primary Education, 2013, it is understood that the results of this study will contribute to the development of public policies and consequently to implementation of music in the public schools of the Vale do Caí, RS.

Keywords: Music education; music in the Vale do Caí/RS's public schools; Law No. 11.769/2008

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971 (LDB 5.692/71) instituiu o ensino da educação artística nas escolas em todo o país, incluindo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Todavia, a partir do estabelecimento da LDB 5.692/71, houve um esvaziamento dos conteúdos específicos das linguagens artísticas, principalmente dos conteúdos musicais, em prol de uma educação dita polivalente, tanto para os professores em formação inicial, quanto para os alunos da educação básica (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000).

Entretanto, posteriormente, o texto da LDB nº 9.394/96 estabeleceu o ensino das artes como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica persistindo, em muitas situações, a indefinição e a ambiguidade e permitindo

múltiplas possibilidades. Os estudos e as pesquisas, desde então, têm buscado um entendimento maior a respeito das políticas públicas para o ensino de música nas escolas (PENNA, 2004a, 2004b) e sobre o ensino de música na escola (FUKS, 1991; SOUZA *et al.*, 2002; DINIZ, 2005; SANTOS, 2005; DEL BEN, 2005).

Apesar das tentativas para garantir a presença do ensino de música na Educação Básica, as políticas mais recentes não têm conseguido legitimar esse esforço. Penna (2002), em pesquisa desenvolvida entre os anos de 1999 e 2002, na Grande João Pessoa/PB, afirma que "a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos" (PENNA, 2002, p.7).

Em pesquisas empreendidas por Penna foi apontado, ainda, um reduzido número de professores com habilitação em música atuando nas escolas de Educação Básica (PENNA, 2002, p.7). Para a pesquisadora parece haver uma "preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de Educação Básica" (PENNA, 2002, p.17). A pesquisadora também constatou que o índice de professores com formação específica na área da música é reduzido, sendo que a maioria dos professores possui a habilitação em Artes Plásticas.

Apesar do panorama apresentado nas investigações quanto à parca presença dos professores de música na Educação Básica, estudiosos também têm apontado que o ensino musical não saiu das escolas, mas que o mesmo vem se apresentando de diferentes formas, nem sempre traduzido como ensino curricular (FUKS, 1991; SOUZA *et al.*, 2002; DINIZ, 2005; SANTOS, 2005; DEL BEN, 2005). Investigações acerca da atuação dos professores de música na Educação Básica apresentam dados sobre um crescimento neste sentido nos espaços extracurriculares. A preferência pelas atividades musicais extracurriculares também tem sido apontada nas pesquisas, sendo externada tanto pelos professores de música (SANTOS, 2005), quanto pelos diretores das escolas de educação básica (DEL BEN, 2005).

Em pesquisa desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-POA/RS), Wolffenbüttel (2004) observou particularidades em relação à atuação dos professores de música. De acordo com a autora, esta atuação se dá com maior

intensidade no ensino extracurricular,

> fora da sala de aula através da oficina de instrumento musical, onde são ministradas aulas de flauta doce, e da oficina de prática de conjunto vocal, caracterizada como canto coral. Há que se considerar que essas oficinas não atendem à totalidade dos alunos da escola, ficando a maioria deles sem o contato com o ensino musical. Isso se deve ao fato de existir somente um professor de música nessa escola, não existindo carga horária suficiente para que seja possível atender à totalidade dos ciclos. (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 52-53).

Nessa perspectiva de ampliação dos espaços e tempos escolares e, partindo das possibilidades oferecidas pela LDB 9.394/96 e pelo ensino extracurricular, também é importante considerar que os espaços e tempos no ensino de música na escola podem ser analisados sob a ótica das diferentes configurações da educação musical, bem como dos inúmeros espaços onde pode ocorrer a apropriação e a transmissão musical (KRAEMER, 2000; SOUZA, 2001).

A partir do que foi exposto e, considerando a importância de conhecer mais como os sistemas de ensino têm organizado a inserção da música nas escolas que coordena, a pesquisa aqui apresentada buscou realizar um mapeamento nas secretarias municipais de educação do Vale do Caí, RS. Para esta realização, partiu dos seguintes questionamentos: As escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS ofertam atividades musicais em seus tempos e espaços? Quais os tempos e espaços em que as atividades musicais se apresentam? Como ocorre a inserção da música nestas escolas? Quem são os profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas? Os municípios do Vale do Caí, RS têm realizado concursos públicos para o provimento de vagas para professores de música? Desse modo, esta pesquisa objetivou investigar a inserção da música nas escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS.

Os questionamentos apresentados anteriormente, somados à atual legislação sobre ensino de música na Educação Básica, necessitavam ser investigados para o entendimento acerca os resultados originados desta investigação à luz da Lei nº 11.769/2008 e das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, de 4 de dezembro de 2013. Considerando-se todos estes aspectos entende-se que os resultados deste estudo poderão contribuir para a

elaboração de políticas públicas e, consequentemente, para a efetiva inserção da música nas escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS.

Caminhos Metodológicos

O desenho metodológico utilizado nesta investigação consistiu no *survey* interseccional de grande porte, sendo a técnica para a coleta de dados a aplicação de questionários autoadministrados.

O método *survey* caracteriza-se por reunir dados de um ponto particular no tempo, descrevendo a natureza das condições existentes, ou mesmo identificando padrões com os quais as condições existentes possam ser comparadas, além de determinar a relação entre eventos específicos (COHEN, MANION, 1994, p.83).

A razão para a escolha do *survey* relacionou-se ao objetivo ao qual esta pesquisa se propôs, na medida em que objetivou investigar a inserção da música nas escolas públicas municipais de Educação Básica do Vale do Caí, RS, com vistas a um mapeamento das configurações da área em tais espaços. Tornou-se adequada a utilização desse método, pois os *surveys* "são frequentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos" (BABBIE, 1999, p.96).

O *survey* do tipo interseccional foi particularmente escolhido, pois a pesquisa foi baseada em informações obtidas em um só ponto temporal, não se constituindo uma coleta longitudinal. Nesse sentido, em um *survey* interseccional, os

> dados são colhidos num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever alguma população maior na mesma ocasião. Tal *survey* pode ser usado não só para descrever, mas também para determinar relações entre variáveis e época de estudo. (BABBIE, 1999, p.101).

Corroborando a justificativa para a utilização do *survey* tem-se que o método é indicado para examinar temas sociais, possuindo uma funcionalidade pedagógica, à medida que todas as deficiências apresentam-se mais claramente no *survey*, comparativamente a outros métodos de pesquisa social, o que permite realizar avaliações mais conscientes de suas aplicações (BABBIE, 1999, p.82).

Para a composição da amostragem estratificada desta pesquisa participaram 8 Secretarias Municipais de Educação, dentre as 19 existentes no Vale do Caí, RS,

atingindo 42,10% da população. Os dados da pesquisa foram fornecidos pelas secretarias municipais de educação e por professores de música e profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas públicas municipais da localidade.

Em se tratando do retorno dos dados é pertinente comentar a problemática existente em muitas das situações em que se necessita contar com a disponibilidade de órgãos públicos para o envio dos instrumentos de coleta dos dados. Em não raras situações sentem-se dificuldades quanto ao retorno destes instrumentos por parte do sistema público. Nesta pesquisa não foi diferente. No entanto, mesmo com este retorno, considera-se relevante analisar e concluir a partir dos dados coletados.

A técnica utilizada para coletar os dados foi a aplicação de questionários autoadministrados. O questionário, segundo Laville e Dione (1999), é uma técnica de pesquisa que consiste

> em preparar uma série de perguntas sobre o tema visado, perguntas escolhidas em função da hipótese. Para cada uma dessas perguntas, oferece-se aos interrogados uma opção de respostas, definida a partir de indicadores, pedindo-lhes que assinalem a que corresponde melhor à sua opinião. (LAVILLE; DIONE, 1999, p.183).

Segundo Laville e Dione (1999), dentre as vantagens da utilização do questionário,

> pode-se lembrar que se mostra econômico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador. A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise. (LAVILLE; DIONE, 1999, p.183-184).

A razão para a escolha do questionário autoadministrado residiu no fato de o mesmo possibilitar o acesso a diversos dados com uma parcela maior da população em estudo, no caso desta investigação, secretarias municipais de educação existentes nos municípios do Vale do Caí, RS. O questionário permitiu entrar em contato com as secretarias em um prazo menor de tempo, podendo colher informações diversas sobre a inserção da música em suas redes de ensino.

O questionário autoadministrado aplicado junto às secretarias municipais de educação foi elaborado tendo como base o objetivo geral desta pesquisa. Como

materiais subsidiários foram utilizados questionários elaborados por outros pesquisadores cuja temática é semelhante (ARAÚJO, 2001; DINIZ, 2005; DEL BEN, 2005; HIRSCH, 2006; WOLFFENBÜTTEL, 2009).

Durante a realização desta investigação foram contatadas, por e-mail e por telefone, todas as secretarias municipais de educação dos municípios do Vale do Caí, RS, sendo realizado o envio dos questionários autoadministrados e de uma carta de apresentação da pesquisa, via correio eletrônico.

Cada município recebeu, portanto, dois questionários autoadministrados, os quais foram destinados aos professores que atuam com música nos municípios e aos responsáveis pelas secretarias municipais de educação. O período de reenvio dos questionários por parte das secretarias municipais de educação durou cerca de três meses. Dentre os municípios respondentes encontram-se as secretarias municipais de educação de Alto Feliz, Bom Princípio, Brochier, Feliz, Linha Nova, Montenegro, Salvador do Sul, e São Pedro da Serra.

Após os procedimentos para a coleta dos dados e, de posse dos questionários autoadministrados respondidos pelas secretarias municipais de educação, foi realizada a análise. Inicialmente realizou-se uma checagem dos questionários, identificando possíveis inconsistências nas respostas, ou mesmo inexistência e/ou incompletude de respostas. Após esta etapa, fez-se a redução dos dados, com vistas à atribuição de códigos para cada uma das questões. Finalizados estes procedimentos, efetuou-se uma análise geral dos dados, a fim de compreendê-los como um conjunto, buscando responder às questões de pesquisa. Tendo em vista o que foi originado desta investigação os questionamentos foram respondidos em diálogo com a educação musical (SOUZA *et al*., 2002; SOUZA, 2001; HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000; KRAEMER, 2000), bem como com a legislação vigente, com vistas à compreensão de como a música se insere nas escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS.

Resultados e análise dos dados

Os resultados da pesquisa foram alcançados a partir da parceria entre a equipe desta investigação e as secretarias municipais de educação do Vale do Caí, RS, respondentes aos questionários, conforme dito anteriormente.

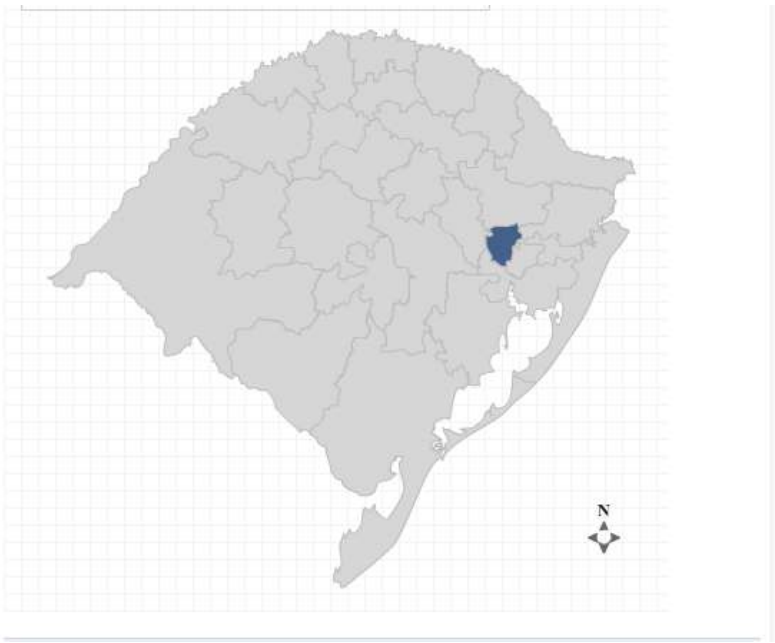
O COREDE do Vale do Caí, RS integra uma das 28 regiões que compõem os Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs) do Rio Grande do Sul. Os COREDEs buscam promover o desenvolvimento econômico e social regional, com mais recursos para a saúde, educação, entre outras prioridades. Foram criados em 17 de outubro de 1994, através da Lei Estadual nº 10.283, sendo responsáveis pela definição de toda a política de regionalização do estado do Rio Grande do Sul (BERTAZZO, 2011).

A Região do Vale do Caí, RS, também denominada de Vale da Felicidade, situa-se na porção nordeste do estado, ocupando a encosta inferior e escarpas da Serra Geral, no Planalto Meridional. Tem um perfil econômico acentuadamente agropecuário, considerando-se as ocupações da população economicamente ativa. Possui, também, muitas indústrias, várias das quais integram complexos agroindustriais e de produtos de bens de capital e de insumos básicos. A região é formada por 19 municípios, dentre os quais se encontram Alto Feliz, Barão, Bom Princípio, Brochier, Capela de Santana, Feliz, Harmonia, Linha Nova, Maratá, Montenegro, Pareci Novo, Salvador do Sul, São José do Hortêncio, São José do Sul, São Pedro da Serra, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Tupandi e Vale Real (BERTAZZO, 2011).

De acordo com o último censo do IBGE realizado em 2013[1], cerca de 179.082 habitantes vivem no Vale do Caí, RS. No mapa do Rio Grande do Sul/COREDE Vale do Caí, RS é apresentada a divisão do estado nos 28 COREDES, salientando-se o COREDE Vale do Caí, RS.

[1] http://www.ibge.gov.br.

Mapa do Rio Grande do Sul/COREDE Vale do Caí, RS



Fonte: Portal do Vale do Caí/RS[2].

Na busca pelo entendimento sobre a inserção da música nas escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS foram encontrados os seguintes dados. Das 8 secretarias municipais respondentes, 62,5% oferecem atividades musicais em seus tempos e espaços, enquanto que 12,5% revelaram não oferecer este tipo de atividade e 25% apontaram que têm disponibilizado atividades musicais em algumas escolas mas em outras não.

Além disso, 25% dos respondentes declararam não ter professores trabalhando especificamente com música nas escolas municipais e 12,5% têm alguns profissionais atuando com esta especificidade e outros não. Entretanto, 62,5% apontaram possuir profissionais lecionando música, sendo que 37,5% destes têm formação em música e os outros 37,5% não têm formação específica para atuar com educação musical. Os demais 25% afirmaram ter tanto professores com formação em música desenvolvendo

[2] http://www.valedocai.com.br.

atividades musicais na escola, quanto professores sem conhecimento específico na área.

Outra questão relevante para esta pesquisa relacionou-se às séries/anos em que são desenvolvidas as atividades musicais. As respostas dos questionários revelaram haver aulas de música desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Dos 8 municípios que responderam a esta questão, 7 indicaram possuir atividades musicais na Educação Infantil (87,5%) e apenas uma secretaria (12,5%) respondeu não possuir atividades musicais. Estas informações encontram-se apresentadas no gráfico das aulas de música nos municípios do Vale do Caí, RS, a seguir.

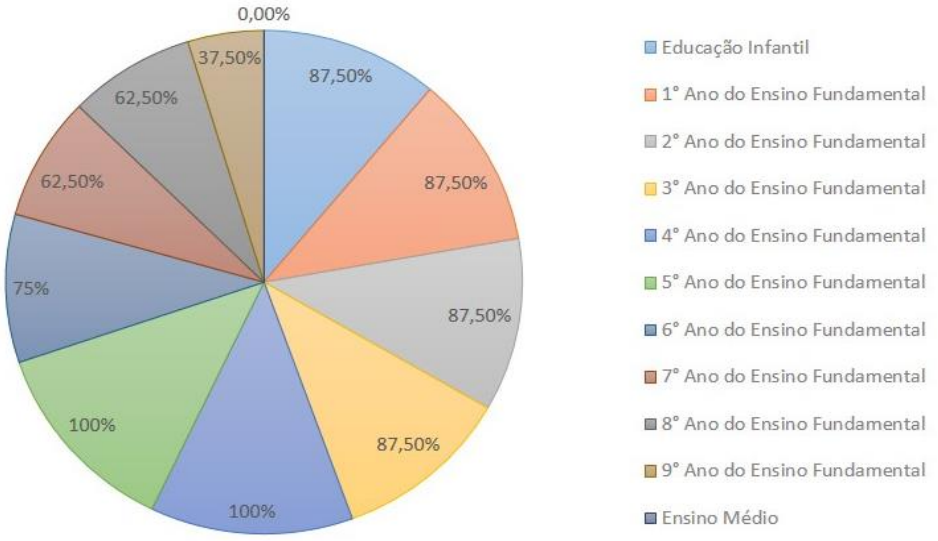


Gráfico das Aulas de Música nos Municípios do Vale do Caí, RS

No Ensino Fundamental, como é possível observar no gráfico, há diferenças do 1° ao 9° ano, sendo que em alguns anos/séries existe um predomínio das aulas de música em comparação a outras atividades. Pode-se perceber, também, que nem todos os municípios respondentes desenvolvem atividades musicais em todos os anos/séries. Assim, alguns oferecem atividades musicais em algumas turmas e outras não, focando seu ensino para um determinado público, muitas vezes dependendo do professor para poder trabalhar esta área do conhecimento.

Percebe-se, também, que há um número maior de aulas sendo ministrados nos anos/séries iniciais que nos finais. Dos 8 municípios que responderam a esta questão, 7 oportunizam aulas de música nos 1° anos (87,5%), 7 ofertam música nos 2° anos (87,5%), bem como 7 oferecem aulas de música nos 3° anos (87,5%). Todas as 8 secretarias investigadas afirmaram disponibilizar aulas de música para seus alunos nos 4° anos e 5° anos, o que totalizou 100% dos respondentes.

Observa-se que estes números são favoráveis para o ensino musical, pois todos os municípios respondentes afirmaram oportunizar, de algum modo, aulas de música, mesmo sem a presença de profissionais com formação específica para esta oferta. Além disso, apenas 3 municípios apontaram disponibilizar estas aulas duas vezes por mês, sendo possibilitada nos demais 5 municípios uma vez por semana.

Nos anos/séries finais do Ensino Fundamental a música não se faz tão presente em relação às demais. No 6° ano seu aparecimento se deu em, apenas, 6 municípios, perfazendo 75% dos respondentes. No 7° ano apareceu em 5 municípios (62,5%), igualmente em 5 municípios no 8° ano (62,5%) e apenas 3 secretarias afirmaram possuir aulas de música no 9° ano (37,5%). Estes dados foram sintetizados no Gráfico das Aulas de Música nos Municípios do Vale do Caí, RS, apresentado anteriormente.

Em se tratando do Ensino Médio os dados revelaram a inexistência do oferecimento do ensino de música ou mesmo de atividades musicais. Deve-se analisar que a oferta do Ensino Médio é uma das prerrogativas do sistema público estadual de ensino sendo esta, portanto, uma justificativa para a inexistência. Observou-se, portanto, um predomínio de ofertas por conta do Ensino Fundamental.

Ao serem questionadas quanto à contratação de profissionais com habilitação específica para o desenvolvimento de atividades musicais em suas escolas, as secretarias municipais de educação afirmaram não haver previsão de contratação de professores com esta habilitação por parte de seus municípios. Apenas um município respondeu ter alguns professores concursados trabalhando com música, enquanto os demais 87,5% dos respondentes não possuem profissionais concursados atuando na área. Em se tratando da contratação de professores, uma das secretarias disse que no final do ano de 2012 foi aberto um concurso para professor de música, porém, houve poucos interessados e, por fim, o profissional aprovado não assumiu o cargo.

As secretarias municipais de educação têm diferentes formas de contratação, sendo feitas análises de currículo ou propostas por projeto. A contratação dos oficineiros pode ser feita, também, através de cargos de confiança, processos de licitação para pessoa jurídica, além da destinação de professores de artes ou outras áreas do conhecimento para o ensino de música nas escolas ou demais espaços oferecidos pelos municípios.

Desse modo observa-se, ainda, a dificuldade quanto à realização de concursos públicos que permitam a inserção de professores de música nas escolas. Este panorama também é encontrado na maioria dos municípios e estados brasileiros. Apesar da existência da Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, ainda luta-se com dificuldades para a inserção da música nas escolas públicas municipais e estaduais brasileiras. A Região do Vale do Caí, RS sofre dos mesmos problemas.

Deve-se destacar, portanto, que todos os municípios respondentes afirmaram oportunizar algum tipo de atividade musical para os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nestes municípios observou-se que há a presença de professores de diferentes áreas do conhecimento trabalhando música nos distintos anos/séries.

Quanto às aulas de música ministradas pelos professores que atuam com educação musical nos municípios do Vale do Caí, RS, 4 secretarias municipais de educação apontaram desenvolver aulas de música dentro da área de Educação Artística (50%); 2 municípios disseram oferecer aulas de música como área específica – separada da área de Educação Artística – (25%); 4 afirmaram haver atividades com música integradas a outras áreas (50%); 3 apontaram disponibilizar atividades esporádicas de ensino da música, como a preparação de festividades (37,5%); 4 trabalham com atividades como coral, bandas, aulas de instrumentos musicais, etc. (50%); uma secretaria atua com promoções esporádicas de festivais de música ou amostras de arte incluindo a música (12,5%).

Em se tratando do ensino extracurricular apresentam-se práticas que têm crescido em diversas escolas do Brasil, destacando-se programas ofertados às escolas através do Ministério da Educação, notadamente o Programa Mais Educação.

No Programa Mais Educação a música aparece na área artística, sendo prevista a contratação de oficineiros que trabalham com música. Também encontra-se prevista a aquisição de instrumentos musicais para as escolas públicas que aderirem ao programa, bem como subsídios para alimentação dos estudantes participantes, além da manutenção da escola. Deste modo, muitas das escolas públicas brasileiras têm aderido ao Programa Mais Educação, pois passam a ter música na escola e conseguem implementar a Lei 11.769/08, o que enriquece o trabalho da escola e do município.

Para a adesão ao Programa Mais Educação as escolas públicas municipais contam com a coordenação das secretarias municipais de educação, que propõe a adesão, recebem o auxílio financeiro do programa e administram este valor. No Vale do Caí/RS, segundo as respostas das secretarias, apenas 2 municípios aderiram ao programa (25%), sendo que 2 municípios não aderiram (25%) e 3 municípios disseram ter aderido ao Programa Mais Educação, mas ainda não receberam o auxílio financeiro para implementar o programa nas escolas municipais (37,5%). Uma secretaria (12,5%) municipal de educação não respondeu à questão.

Ao analisar os questionários autoadministrados respondidos pelos professores que atuam com educação musical nos municípios do Vale do Caí, RS, podem ser encontrados professores trabalhando nas atividades extracurriculares, porém são poucos. Em sua maioria, são professores contratados pelas secretarias municipais de educação, e que lecionam em diferentes tempos e espaços das escolas.

Fazendo uma análise dos professores quanto ao gênero, tem-se que, dos 8 profissionais respondentes, 7 (87,5%) declararam-se do sexo masculino e uma (12,5%) do sexo feminino. Há um predomínio do sexo masculino trabalhando com as atividades musicais nas escolas. Além disso, ao serem inquiridos sobre sua formação musical, os homens afirmaram possuir formação musical, incluindo a licenciatura em música. Esta predominância do sexo masculino na atuação em música nas escolas tem sido observada há alguns anos. Nos cursos de licenciatura em música, inclusive, o número de ingressos de estudantes do sexo masculino tem sofrido um incremento. Talvez, neste sentido, observe-se a predominância masculina destes profissionais nas escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS.

Quanto à idade dos professores respondentes, os mesmos encontram-se na faixa etária dos 20 aos 43 anos de idade. Estes profissionais encontram-se atuando em 9 municípios diferentes, quais sejam: Alto Feliz, Barão, Brochier, Linha Nova, São José do Hortêncio, São José do Sul, São Pedro da Serra, São Vendelino e Tupandi.

Quanto à formação dos respondentes, as mesmas vinculam-se às mais diversas áreas do conhecimento, sendo que 12,5% dos professores possuem licenciatura em Artes Visuais e 12,5% são graduados em Pedagogia. Há, também, 37,5% dos professores com graduação iniciada em Música: Licenciatura, sendo que 12,5% têm formação iniciada sem informar qual a área do conhecimento e 12,5% iniciou uma Formação Superior em Engenharia Civil. Os demais 12,5% afirmaram possuir o Ensino Médio.

Entretanto, mesmo que apenas 37,5% destes profissionais afirmaram ter iniciado licenciatura em música, 62,5% declararam possuir formação específica em música, estando 37,5% sem formação musical para trabalhar com música em sala de aula.

Conjuntamente a estas formações, os professores afirmaram ter conhecimento musical e todos os professores informaram saber executar instrumentos musicais (100%), sendo que a maioria sabe executar mais de quatro instrumentos, e participam de encontros ou cursos de formação em Educação Musical. Dos professores que trabalham com Artes, neste caso, apenas uma professora com formação específica na área (12,5%), atua com Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, lembrando que os demais professores trabalham, apenas, com a Música (87,5%).

Outro questionamento presente no questionário referia-se às atividades musicais desenvolvidas nas escolas. Dentre os respondentes destacaram-se aulas e ensaios de conjuntos instrumentais como atividade extracurricular, aulas de instrumentos musicais como atividade extracurricular, e a organização de apresentações musicais.

Quanto à atuação nos diferentes níveis de ensino, em geral as respostas revelaram um predomínio no Ensino Fundamental, sendo apontado como atuação em 87,5% dos respondentes. Os demais 37,5% afirmaram atuar na Educação Infantil. Corroborando a análise dos dados tem-se que 87,5% dos profissionais que

responderam à pesquisa desenvolvem atividades de forma permanente nos espaços curriculares e extracurriculares, com aulas ao menos uma vez por semana.

Quanto às práticas dos professores de música percebe-se um número consideravelmente maior de não respondentes; no entanto, as práticas de canto e o folclore musical têm sido as atividades mais desenvolvidas nos municípios do Vale do Caí, RS, além de atividades que primam pela movimentação corporal com a utilização de músicas; as audições musicais, do mesmo modo, se fazem sempre presentes. Pode-se considerar, então, que os professores procuram, dentro do seu conhecimento musical, trabalhar com diversas atividades, ampliando o saber musical dos discentes. Nestas práticas, 87,5% dos professores afirmaram lecionar música popular e, igualmente, 87,5% trabalham com música folclórica; além disso, 75% dos profissionais atuam com música destinada ao público infantil, 25% com música erudita e 50% com música instrumental. Em muitas das atividades, inclusive, os respondentes afirmaram fazer uso de um instrumento musical.

Conclusões

Ao finalizar esta pesquisa, que objetivou investigar a inserção da música nas escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS, alguns dados se salientaram com vistas ao entendimento de como a música se apresenta em tais espaços, o que pode apontar para perspectivas de análise da inserção da música em escolas de outras redes de ensino. Tendo em vista o que foi originado desta investigação responder-se-á aos questionamentos que permearam este trabalho, qual sejam: As escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS ofertam atividades musicais em seus tempos e espaços? Quais os tempos e espaços em que as atividades musicais se apresentam? Como ocorre a inserção da música nestas escolas? Quem são os profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas? Os municípios do Vale do Caí, RS têm realizado concursos públicos para o provimento de vagas para professores de música? Passa-se, portanto, às respostas.

Quanto à oferta de atividades musicais nos municípios do Vale do Caí, RS observou-se que, de um modo geral, as secretarias municipais de educação respondentes têm realizado ações/atividades/movimentos de inserção da música nas

escolas de suas redes de ensino. Estas ações têm se apresentado através de aulas de música em praticamente 100% das séries iniciais do Ensino Fundamental, além de 87,5% da Educação Infantil. Adicionalmente, a música tem se apresentado em 62,5% nas séries finais do Ensino Fundamental séries finais. Assim, de algum modo, entende-se que a música esteja inserida nas escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS.

Os tempos e espaços em que são ofertadas as atividades musicais nas escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS incluem as atividades curriculares e extracurriculares. Podem ser observadas atividades musicais desenvolvidas no currículo, como ocorre na disciplina de Artes, o que está em sintonia com o que tem ocorrido no restante do país. Também observou-se que muitas das atividades existentes nas escolas são oportunizadas através de projetos e programas, tendo se destacado o Programa Mais Educação, do governo federal.

Os profissionais que têm desenvolvido atividades musicais nas escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS são, em sua maioria, do sexo masculino. Na sua maioria são profissionais sem a licenciatura em música ou, ao menos, sem terem completado a graduação na área. Dos respondentes, 37,5% possuem a formação específica finalizada.

Outra preocupação existente na área da educação musical diz respeito à realização de concursos públicos, tanto por parte das secretarias municipais, quanto estaduais de educação. Neste sentido, este também foi um questionamento presente ao longo da pesquisa. À semelhança o que ocorre no Brasil, a maioria dos municípios do Vale do Caí, RS não promoveu concursos públicos para o provimento de vagas de professores de música. Tampouco, observou-se algum movimento por parte da maioria dos municípios neste sentido. De acordo com os dados coletados, 87,5% dos municípios não dispõem de concursos para a contratação de professores com habilitação específica em música, sendo que os demais 12,5% apontam ter alguns professores concursados; outros municípios, não. Em geral, os municípios têm entre 2 e 4 professores atuando com educação musical, mas nem todos são concursados ou têm concurso para atuar em outra área do conhecimento, sendo, posteriormente ao concurso, destinados à trabalharem com o ensino de música. Deve-se salientar

que, para a realização destes concursos públicos deve-se, inicialmente, prever a vaga para este profissional. Isto deve ocorrer no âmbito legislativo, sendo necessário todo um trâmite burocrático junto às câmaras municipais. Assim, entende-se que exista uma trajetória para a presença de profissionais com esta habilitação nas escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS.

Com base nos dados coletados e, a partir do que as pesquisas em educação musical têm apontado, entende-se que, ainda, há um caminho longo a ser trilhado para a efetiva inserção da música nos tempos e espaços das escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS. Sabe-se da existência da autonomia para que os sistemas de ensino elaborem as propostas pedagógicas e as implementem em seus sistemas de ensino. Isto é assegurado por lei, notadamente a LDB 9.394/96. A legislação, há bastante tempo, já aponta neste sentido. Cabe que os municípios, sabedores destas possibilidades e, balizados pela legislação vigente – Lei nº 11.769/2008 e Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, de 2013 – criem e implementem seus projetos pedagógico-musicais.

Entende-se que estas propostas devam ser fundamentadas em preceitos que considerem a relevância da continuidade da inserção da música nas escolas. Deste modo, espera-se que as propostas de inserção da música nas escolas dos municípios do Vale do Caí, RS possam ser pensados na perspectiva de uma política de estado, e não de governo!

Por fim, tendo em vista que a LDB 9.394/96 concede autonomia às secretarias municipais de educação para elaborarem seus projetos pedagógicos e gerenciarem seus espaços e tempos escolares; a Lei 11.769, de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica; e os estudos sobre a presença da música nas escolas, entende-se ser primordial que o poder público analise com profundidade as informações aqui presentes, bem como outras que serão originadas em pesquisas posteriores, a fim de planejar ações de inserção da música em todas as escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS.

Referências

ARAÚJO, R. C. *A situação do ensino da música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba, no ano 2000.* Tuiuti, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná.

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

BERTAZZO, Cláudio José. COREDE Vale Do Caí - RS: Características Socioeconômicas e Considerações Sobre a Produção Orgânica. Revista Eletrônica de Economia da Universidade Estadual de Goiás – UEG. *Revista de Economia*, Anápolis, v.7, n.1, p. 43-68, jan./jun. 2011. Disponível em http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/economia. Acesso em 13 de abril de 2014.

COHEN, L., MANION, L. *Research methods in education.* London: Routledge, 4ª ed., 1994.

DEL BEN, L. M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS*: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005.

DINIZ, L. N. *Música na educação infantil*: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

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

HENTSCHKE, L. e OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.

HIRSCH, I. A presença da música na educação básica: um *survey* com escolas da região sul do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006, p.142-148.

http://www.ibge.gov.br/, acessado em 22 de dezembro de 2013.

http://www.valedocai.com.br/, acessado em 22 de dezembro de 2013.

KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

LAVILLE, C., DIONNE, J. *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LDB 9.394/96 - *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional* - promulgada em 20 de dezembro de 1996 - Lei 9394/96.

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

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - II da legislação à prática escolar. In: *Revista da ABEM,* Porto Alegre, V. 11, set. 2004b, p.7-16.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: *Revista da ABEM,* Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p.7-19.

SANTOS, R M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: *Revista da ABEM,* Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p.49-56.

SOUZA, J. *et al.* A música na escola. In: *O que faz a música na escola?* Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos. Porto Alegre, novembro de 2002.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p.85-92.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *A inserção da música no projeto político pedagógico*: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. 2009. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica*: um survey com estudantes de 9 a 11 anos do ensino fundamental. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes/PPG-Música, UFRGS, 2004.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

A profissão de músico diante da diversidade nas possibilidades de atuação

Simone de Miranda
pianistasimonemiranda@hotmail.com
Universidade Federal de Goiás - UFG
Maria Helena Jayme Borges
mhelenajb@terra.com.br
Universidade Federal de Goiás - UFG

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir a preparação do músico para atuar em diversos campos de atuação, apresentando o resultado parcial da dissertação de mestrado, cujo foco principal é investigar a formação do pianista frente ao mercado de trabalho. Alguns autores como Requião (2005), Zanon (2006) e Aquino (2008) serviram como suporte teórico nesta etapa da pesquisa, auxiliando na fundamentação teórica do tema. Foi possível observar até o momento que apenas experiência e vivência não são suficientes para uma adequada inserção no mercado de trabalho atual. Formação e conscientização são igualmente imprescindíveis e estas dependem, em grande medida, do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de ensino superior.

Palavras-chave: Músico; diversidade de atuação; criatividade.

Abstract: This article aims to discuss the preparation of a musician to perform in various fields, presenting the partial result of the dissertation whose focus is to investigate the formation of the pianist forward to the labor market. Some authors like Requiao (2005), Zanon (2006) and Aquino (2008) served as theoretical support for this stage of research aiding theoretical foundation of the theme. It was possible to observe so far that only experience and experience are not sufficient for proper insertion in the current job market. Training and awareness are also essential and these depend to a large extent of the pedagogical work developed by university teachers.

Keywords: Musician; diversity of expertise; creativity.

O músico como profissão

O desenvolvimento da indústria fonográfica brasileira, a inserção da música popular em vários meios onde antes a música erudita imperava e o avanço tecnológico, entre outros fatores, ocasionaram mudanças no perfil do músico contemporâneo, uma vez que, a fim de atender à nova demanda, este profissional viu-se compelido a uma diversificação em sua forma de atuação. Entretanto, fazendo uma breve reflexão sobre a história da música, é possível notar que o perfil de um músico com atuação multiface, em outras palavras, um músico versátil e que atua em vários meios, não é algo novo.

Para Aquino (2007, p. 56), esse perfil de músico multiface pode ser comprovado pelo fato de que “Inúmeros mestres da música conciliaram a performance, a

composição, a regência e/ ou a pesquisa, a produção cultural, a gravação, a editoração musical e a docência." Segundo a autora, esse perfil é característico não somente do músico contemporâneo, mas de músicos de outras épocas, como Bach, Handel, Beethoven, entre outros.

Ainda que essa seja uma característica do músico ao longo da história, esse perfil multiface se torna quase que uma obrigatoriedade em tempos atuais, porque o músico trabalha, na maioria das vezes, de forma autônoma e informal. Assim sendo, pode ser que encontre dificuldades de se estabelecer profissionalmente, caso restrinja sua atuação a uma única área. Tal fato exige que o músico seja, necessariamente, bastante criativo e, também, que ele assuma competências adequadas aos diferentes campos de atuação. Caso contrário, pode encontrar dificuldades para obter uma carreira de sucesso.

No campo da pesquisa, este assunto vem sendo abordado aos poucos e já começa a fazer parte do tema principal de alguns autores. Segundo Aquino (2008, p. 1), "são poucas as pesquisas, ao menos no Brasil, que centralizam o músico; em menor número, estão aquelas que o abordam em sua dimensão social e profissional". Corroborando tal afirmação, Nunes et al. (2011) também acreditam que, no contexto brasileiro, existem poucas pesquisas que relatem sobre os músicos "além das músicas" e, muito menos, trabalhos que abordem a dimensão social e profissional.

Ao abordar esse assunto "músico e profissão", o primeiro ponto apresentado aqui é sobre a carreira deste profissional. Nunes et al. acreditam que o artista da atualidade é muitas vezes empregado de forma flexível, poucas vezes possui uma estabilidade financeira e geralmente executa uma profissão altamente competitiva. Este autor realiza em sua pesquisa o mapeamento sobre os profissionais em música da cidade de Goiânia, relatando que "o mercado de serviços musicais é pautado pela informalidade, precarização e que o número de atividades de trabalho não registradas é muito superior aos vínculos formais" (2011, p. 9).

Aquino (2007, p. 68) considera ainda que o aumento da informalidade no mercado de trabalho musical é resultado do próprio capitalismo.

Tais dificuldades advindas da informalidade têm estimulado os músicos a, cada vez mais, procurar uma formação de qualidade que os ajude a estar melhor

preparados para enfrentar, com estabilidade, o mercado de trabalho atual. Nesse sentido, cabe considerar, dentre as diversas áreas com possibilidade de atuação profissional, a carreira docente.

Aquino (2008) faz as seguintes ponderações a esse respeito:

> Na abordagem de questões concernentes ao trabalho musical - de importância ímpar para o entendimento das condições profissionais da categoria dos músicos - um quadro desalentador sobrelevou: precarização e flexibilização das relações trabalhistas, falta de união e identidade classista, informalidade, instabilidade, intensas jornadas, trabalho exercido majoritariamente por conta própria. Outra paisagem vem sendo pincelada por músicos e organizações musicais que debatem e lutam pela valorização do profissional musical e aprimoramento de suas relações trabalhistas.
> Neste contexto, muitos músicos enxergam na docência - dentre outros motivos igualmente relevantes - uma possibilidade de atuação profissional mais segura e com maiores garantias (2008, p. 4).

Concordando com a autora, Nunes et al. (2011) também ressaltam que, entre a área de atuação mais escolhida pelos músicos, está a carreira docente:

> [...] Este fato evidencia a importância que tem o ensino musical na formação de uma rede do trabalho no mundo da música, pois os que efetivamente vêm a trabalhar no setor, mesmo os que se tornam concertistas ou solistas de renome, continuam a investir parte considerável de seu tempo de trabalho na formação de outras gerações (2011, p. 11).

Como podemos perceber, a carreira docente é escolhida pela estabilidade que ela oferece em relação às outras opções. Considerando a ordem da tabela feita por Nunes et al. (2011) na sua pesquisa, a profissão mais escolhida pelos músicos, de fato, ainda é a de professor de instrumento, seguido pela atuação em casamentos, aulas na escola de ensino regular, atuação na Igreja, atuação em grupo, professor de teoria, performance solo, estúdios de gravação, performance em bares e restaurantes, aulas de canto ou técnica vocal, produção de eventos, criação de jingles e trilhas sonoras, composição, entre outras. Nunes et al. (2011) consideram ainda que:

> (...) de forma até paradoxal, o ensino de música é que veio a adquirir certificação institucional, tanto em nível estatal como por meio de associações privadas. Em relação à performance não houve, até agora, e talvez nunca haja, uma certificação de sua competência (2011, p. 26).

Os autores demonstram em suas pesquisas que a prática docente faz parte da atuação do músico por ser uma opção que oferece menos instabilidade do que a performance. Aquino (2007) lembra também que, além desse fator, a docência no

ensino superior pode ser escolhida por proporcionar, na mesma prática profissional, o ensino, a pesquisa, a extensão e também a prática musical:

> É, enfim, um campo de atuação extremamente profícuo para o músico sob vários aspectos: é um emprego formal, propicia o ingresso mais facilitado no circuito do trabalho musical inclusive extra-universitário, é propulsor de reconhecimento e prestígio, além do que é campo de atuação historicamente constituído para e pelos músicos. Não se pode esquecer a dimensão histórica da docência musical e, mais especificamente, da docência musical universitária. Muitos músicos, em diversos contextos, dedicaram-se ao ensino da música em universidades e o fizeram cada qual com motivações particulares, mas objetivando, em última análise, incrementar a atividade musical (2007, p. 77).

Por outro lado, Aquino ressalta que o trabalho docente também pode sofrer consequências da instabilidade:

> Na docência universitária também é possível notar a ocorrência de relações trabalhistas instáveis. É o caso da contratação de professores substitutos ou convidados que lecionam com as mesmas obrigações dos concursados, mas possuem contratos de trabalho flexíveis e precários. Parece, entretanto, que com os docentes o processo de "informalidade na legalidade" não é intenso. A explicação para tal recai na tradicional união classista dos docentes de ensino superior, cuja identidade profissional possui feições bem delineadas. Os professores de música do ensino superior, inseridos na classe maior dos professores do ensino superior, desenvolvem uma identidade profissional projetada, não de músicos, nem de músicos-docentes, mas de professores universitários (2007, p. 72).

Independente da escolha do músico para sua atuação (seja no ensino, na performance, ou nos dois juntos), faz-se necessário que ele saiba se posicionar diante do mercado e estar melhor qualificado e preparado para atender às demandas de maneira competente.

Ainda de acordo com Aquino (2007):

> Esta atuação ampliada possivelmente lhe conferirá maior renda, participação e controle sobre as diversas fases produtivas pelas quais passam seu produto, além de prestígio profissional. Dessa forma, o músico se percebe como proprietário da sua força de trabalho e do que produz, trazendo para si responsabilidades que extrapolam o fazer artístico, mas que determinam o domínio e a valorização deste fazer (Ibidem, p. 71).

Diante de tais reflexões nas pesquisas encontradas sobre "músico e profissão" – Nunes et al. (2011), Aquino (2007) e Zanon (2006) – o músico vem se diversificando cada vez mais para adentrar no mercado de trabalho. Diante dessa diversidade, Aquino (2008) descreve o perfil profissional do músico "*anfíbio*". Para ela, este "tipo"

de músico é versátil, atua em múltiplos campos e está ligado à atuação ampliada citada anteriormente.

> O complexo delineamento da figura do músico enquanto artista e trabalhador musical ganha em beleza e consistência com a perspectiva da "anfibiedade"; da mesma forma, a "anfibiedade" se nutre com os contornos múltiplos e férteis talhados pelo próprio músico na construção incessantemente híbrida por novos horizontes artísticos e profissionais (AQUINO, 2008, p. 5).

A autora usa o termo "*anfíbio*" para o músico também como forma de reflexo dos processos de híbridação do ser humano, da sociedade e de sua cultura. Aquino (2007, p. 99) acredita que esse processo de hibridação pode ser assim interpretado: "A percepção de que a interação crescente entre o culto, o popular e o massivo abranda as fronteiras entre seus praticantes". Para ela, o termo usado está de acordo com a realidade do músico contemporâneo, mesmo aquele que possui formação acadêmica, mas que, de alguma forma, precisa atuar em várias atividades ou ambientes profissionais.

> Este músico, aqui chamado *músico anfíbio*, traça suas decisões e caminhos não como as trilhas ou estradas prontas e definidas da terra, mas de modo particular, sinuoso, assim como os trajetos da água. Seu caráter anfíbio permite o trânsito por vários mundos e também o percurso em "caminhos molhados" que podem conduzir a qualquer lugar. Tem, pois, acesso a tudo e está em constante movimento (AQUINO, 2007, p. 101).

Zanon (2006) não adota a mesma terminologia, mas também acredita que o músico deve ter esse perfil versátil descrito por Aquino:

> (...) cada vez mais precisamos de músicos que possam tocar música contemporânea com conhecimentos de causa; que tenham uma leitura à primeira vista aceitável – em qualquer estilo; que tenham alguma familiaridade com instrumentos de época e sua linguagem; que saibam improvisar, ainda que de maneira rudimentar; que tenham alguma espécie de preparo cênico; que tenham alguma experiência com projetos de divulgação, de educação, de musicalização e de assistência social (ZANON, 2006, p. 108).

E, ao mesmo tempo, criativo:

> O quadro mais comum – e, na minha opinião, o mais saudável e rico – é o do músico que gasta sua segunda-feira dando aulas particulares, que faz um trabalho social na terça, que participa de alguma gravação ou tira o dia livre para projetos pessoais na quarta, que toca num musical ou em eventos nas noites de quinta, sexta e sábado, que dá um curso aos sábados de manhã e ainda consegue manter o seu grupo de câmara e se envolver com a organização de um curso de férias nas horas livres. (ZANON, 2006, p.126)

A criatividade mencionada até o momento está ligada diretamente a uma competência necessária para direcionar uma carreira musical de sucesso. Entretanto, Campos (2000) lembra que a exploração da criatividade na formação do músico também é fundamental para a atuação como intérprete, já que o processo criativo auxilia na liberdade de expressão. “A pedagogia da improvisação propõe, tanto ao professor quanto ao aluno, o desafio criador na vivência do agora, dentro das necessidades e limites de cada um” (2000, p.117), complementa a autora.

A criatividade a favor da expressividade

A expressividade, elemento essencial para o músico e muitas vezes de maior dificuldade, está diretamente ligada à criatividade. Porto (2004, p. 27) lembra que muitos alunos possuem uma ótima fluência técnica e também ótima leitura à primeira vista, mas que “não conseguem atingir uma interpretação coerente com padrões estéticos relacionados ao estilo de determinada obra”.

Para Apro (2006, p. 28), “tocar as notas certas no ritmo certo é tarefa fácil, enquanto que o difícil é convencer como músico”. Corroborando tais afirmações, Campos (2000) acredita que a expressividade pode ser desenvolvida através da experimentação, sem medo de errar, sem medo de criar:

> Experimentar é correr risco de se conhecer na amplitude maior, que engloba as qualidades e os defeitos, é sentir a própria relatividade do ser. E ser instrumentista é ser artesão. Por mais que se estude música previamente escrita ou se deixe a música fluir no momento da execução de maneira intuitiva, o fazer música sempre será criação. É estar aberto ao relativo, à experimentação momentânea, à própria transformação (CAMPOS, 2000, p. 75).

A autora vê a falta de expressividade e a dificuldade de experimentar ligada à preocupação de errar como bloqueios que impedem o intérprete de trazer um pouco de si para a obra. “O improviso desaparece, dando lugar a um trabalho de decodificação. De compreensão e interpretação da obra”, afirma Campos (2000, p. 95). Ainda de acordo com ela:

> O intérprete não tem liberdade de improvisar ou modificar o anteriormente escrito. Sua liberdade está em compreender a obra e devolvê-la ao público através de impressão musical própria, cujo resultado é uma expressão musical bastante pessoal (p. 95).

A música como obra de arte permite ao artista ter a liberdade de se expressar, de imprimir na obra características particulares e interpretá-la partindo do próprio ponto de vista. Cabe lembrar que, como afirma Campos (2000):

> "fazer música não é mais apenas aprender a decodificar a escrita de uma peça do século passado. É também um despertar da imaginação criativa, uma procura de novas possibilidades. É um sensibilizar, um descobrir contínuo" (p. 87).

A autora (2000, p. 95) ressalta ainda que "na condição de intérprete, ele necessita da prática da criatividade para adquirir maior liberdade de expressão"; dessa forma, quando o músico possui uma compreensão musical adequada e, ao mesmo tempo, uma liberdade como intérprete, poderá encontrar soluções musicais através da criatividade. Por meio da exploração do instrumento e dos sons é possível descobrir novos caminhos, usar e abusar da criatividade e, ao mesmo tempo, desenvolver a percepção dos sons e a forma de interpretar o instrumento.

As aptidões gerais, acima citadas, são certamente indispensáveis para o sucesso profissional do músico versátil e atento às necessidades dos campos de atuação. O mercado musical é muito competitivo e é por isso que os músicos precisam estar preparados e qualificados para fazer o melhor em sua atuação.

Entretanto, é preciso estender essas reflexões. É preciso considerar também o fato de que ainda existe, no campo de atuação profissional, algum engano e/ou preconceito em relação a outras atividades que não sejam de professor ou de performer solista.

A interdisciplinaridade como recurso contra o preconceito entre as diversas áreas de atuação

Coelho (2003, p 949) menciona uma situação pertinente e que pode atingir diretamente a formação do aluno ligada à questão de valores concebidos pela sociedade, como, por exemplo, "não é por ser solista que um pianista tem mais valor do que outro que atua na música de conjunto – cada um guarda habilidades específicas". Isso pode igualmente prejudicar o sucesso profissional do músico em seus diferentes campos de atuação; de nada adianta o músico ser criativo e

expressivo se não se permite experimentar ou atuar em outros meios que poderiam lhe dar mais satisfação e talvez até mais realização profissional.

Algumas vezes, os instrumentistas cometem um engano ao pensar que, quando a carreira solo se torna impráticavel, a opção é se tornar camerista e esse fato pode justificar os valores determinados até então. O músico pode se frustrar por pensar assim, pois o camerista precisa ter uma formação tão sólida quanto a de um solista e, além disso, precisa ser flexivel, a fim de atuar com outros instrumentistas (ZANON, 2006, p. 105).

Esse preconceito pode ser recorrente para aquele músico que se dedica à prática em conjunto. Muitas vezes, as pessoas julgam que essa sua escolha se deve ao fato de ele não ter obtido sucesso como solista ou professor. Essa visão errônea e preconceituosa pode prejudicá-lo em seu campo de atuação por não corresponder, necessariamente, à realidade daquele profissional. Além disso, se um professor também tiver este tipo de preconceito pode influenciar seu aluno diretamente, distanciando, talvez, de mais uma possibilidade de atuação.

Porto (2004) também descreve essa situação:

> Há uma falácia de que o pianista que resolve atuar nesta área é o que não conseguiu atingir um nível técnico-musical satisfatório para se tornar solista. Ás vezes, também, julga-se que o pianista que não possuir personalidade "exuberante" para ser solista deve se tornar camerista ou acompanhador, devido ao seu caráter "mais discreto". Outros consideram que o pianista "acompanhador" é um músico que está sempre atuando em "segundo plano", pois a parte dele é menos importante que a do solista, portanto qualquer pianista que toque razoavelmente poderá acompanhar (p. 17).

A autora acredita que este preconceito pode ser resolvido com a própria postura dos professores em relação às diversas atividades, demonstrando para seus alunos que todas elas têm valor artístico. Para ela, também existe uma necessidade de se discutir mais sobre as diversas possibilidades de atuação dos pianistas e, indo além, até mesmo da atuação de todos os músicos (PORTO, 2004, p.18).

Independente do campo de atuação, o músico precisa se valorizar. Ele precisa saber criar uma "interface" comum com seu público em potencial para deixar claro que ele faz música porque ama o que faz, mas que música é sua profissão e que ele vive disso. Em momento algum aqueles que não atuam como solistas ou como professores devem se sentir constrangidos com a profissão. Muito pelo contrário, devem sentir

orgulho por explorar a vasta possibilidade de atuação e por ultilizar, na área que melhor caracteriza o seu perfil, seu talento e suas competências.

Segundo Zanon (2006):

> O fato é que esta imagem que a vasta maioria das pessoas tem de um músico clássico, e não se pode negar que é a atividade musical de maior exposição pública, cujo potencial de remuneração é praticamente ilimitado, proporcional à excepcionalidade do talento do artista e à sua capacidade de criar uma mítica pessoal. E é exatamente isso que faz com que as inúmeras outras possibilidade de atuação profissional sejam vistas com menosprezo ou desatenção, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos educadores em geral, dos professores de música e dos pais, que as encaram como um grau maior ou menor de fracasso em comparação ao êxito solista. É uma opinião injusta e desinformada. Nenhum músico deveria se sentir constrangido por não ter tido a chance de reunir talentos específicos de um solista no momento certo, ou por sua vocação residir em outro tipo de atividade. Pelo contrário, deveria explorar com mais liberdade a ampla gama de possibilidades que o cultivo de outros talentos podem oferecer (p. 105).

Ainda de acordo com Zanon (2006):

> um trabalho do qual o músico possa se orgulhar depende, cada vez mais, dele e de sua capacidade de galvanizar os colegas para o objetivo comum de desfrutar do resultado, sem atrelá-lo às condições de trabalho ou ao nível de instrução musical do público (p. 106).

Nota-se que o mercado de trabalho atual permite que o músico venha a atuar em diferentes locais, o que não impede a possibilidade de especialização em um tipo específico de repertório, estilo, e, até mesmo, em uma única área de atuação. Entretanto, sobre a especialização em uma única área de atuação, cabe ressaltar:

> Os perfis profissionais bem delimitados, conforme encontramos nos cursos de graduação em música, já não refletem mais a realidade da atuação profissional do músico. Em grande parte dos casos o músico não consegue se estabelecer profissionalmente ao restringir suas possibilidades profissionais em uma única competência (REQUIÃO, 2005, p. 1385).

Considerando tal citação, Borges (2001) acredita que essa realidade, presente nos cursos de graduação em piano, pode ser modificada mediante uma formação que dê ferramentas necessárias para que o aluno tenha consciência da interligação existente entre a música e os diferentes campos de conhecimento e, também, que lhe favoreça o desenvolvimento de competências necessárias para bem atuar nos mais diversos campos de produção:

> No campo do ensino de piano o caminho não poderia ser diferente, a música também precisa ter seu próprio espaço ampliado. Devemos tentar perceber a sua ligação com o homem, com as ciências e com o contexto social em que

> vivemos, principalmente porque o objetivo principal das Artes é o indivíduo, em suas diferentes formas de expressão (BORGES, 2001, p.41).

Alguns autores – Veiga-Neto (2002); Zanon (2006); Amato (2006) - encontram, na interdisciplinaridade, a possibilidade de a música ampliar esse espaço de que fala Borges (1998). Baseando-se em diversos escritos que tratam do assunto, Guimarães et al. (2002) assim define, em grandes linhas, o que é interdisciplinaridade:

> A interdisicplinaridade, portanto, seria uma caminho para superar a compartimentalização do saber e a dicotomização do conhecimento e a acentuada especialização, caracterizadores da Ciência Moderna, sendo que essa superação apenas é possível e fecunda a partir de um trabalho em equipe, onde se forma uma espécie de sujeito coletivo (2002, p. 15).

Sendo assim, através da interdisciplinaridade é possível integrar conhecimentos de áreas diferentes da música em prol dessa área de conhecimento e de seus profissionais, tanto na educação como na performance. Amato (2010, p. 1) afirma ainda que a música, desde sua origem, sempre foi associada a outras áreas do conhecimento e que ricas podem ser as "possibilidades de interação entre os conhecimentos musicais e extramusicais, tanto para o lado da prática e do estudo da música quanto para as áreas com as quais esta interage".

Além disso, a interdisciplinaridade "pode oferecer relevantes contribuições ao incluir no campo da ciência musical as contribuições das diversas áreas do conhecimento" como afirma Amato (2010, p. 39).

> A partir dos vários saberes e fazeres extramusicais, quando vistos sob uma ótica musical – ou vice-versa –, é possível a construção e a renovação dos conhecimentos e das práticas musicais. Por meio da interdisciplinaridade, a prática, o ensino e a pesquisa em música e em educação musical hão de alargar sua paleta cromática com novos pigmentos, ampliando seu colorido com as várias vozes dos diversos espaços de conhecimento (AMATO, 2010, p. 44).

Veiga-Neto considera que "a noção de *interdisciplinaridade* passou a ser moeda-forte no cenário educacional brasileiro em meados da década de setenta" (2002, p.26) e, para Zanon, ainda "vivemos em um momento em que interdisciplinaridade é a tônica, e isso se reflete na atividade musical,especialmente após a Segunda Guerra, quando houve uma explosão da cultura de massa" (2006, p.111).

Diante das afirmações feitas pelos autores acima, percebe-se que o músico da atualidade pode usar a interdisciplinaridade a seu favor, dominando conhecimentos de outras áreas em favor da sua atuação como músico completo, versátil e preparado para atender à demanda do mercado. A interdisciplinaridade, dessa forma, também será útil para que os músicos respeitem as diversidades de atuação, independente da área de conhecimento.

Por fim, concordando com todos os autores citados, que tratam da vasta possibilidade de atuação do músico como profissão e suas competências, cabe a este profissional ter uma formação ampla, como já mencionado anteriormente, sem descartar a possibilidade de especialização em uma única área. Cabe a ele preparar-se para atender às diferentes necessidades do mercado, delimitar seu campo de atuação, lutar por uma remuneração adequada aos serviços prestados e ir em busca de seu sucesso pessoal e realização profissional, principalmente no que se refere ao prazer de trabalhar com música.

De maneira geral, o músico deve ser criativo, tanto ao exercer suas atividades, como também para conduzir o desejado reconhecimento e sucesso profissional e pessoal. Além do uso da criatividade para interpretar e expressar a música, essa competência deve auxiliar o músico a se moldar de acordo com as necessidades do mercado sem depender dos cursos superiores, exclusivamente, para obter o tão desejado sucesso profissional.

Considerações Finais

Requião (2004) afirma que o surgimento de novos perfis profissionais e os novos ambientes de trabalho não estão sendo relevantes o bastante para gerar significativas mudanças nas propostas dos cursos superiores. Por outro lado, para Grossi (2004, p. 231), “a bagagem cultural do aluno, as vivências fora do contexto acadêmico, assim como o tipo de formação que recebem, irão determinar suas ações profissionais futuras”. Em outras palavras, a formação musical não depende exclusivamente dos cursos superiores, mas, também, das experiências e vivências do próprio músico.

Entretanto, considerando que os professores possuem grande influência para estimular as experiências e vivências musicais de seus alunos, cabe a eles, prioritariamente, a tarefa de lhes favorecer a conscientização das verdadeiras necessidades do mercado de trabalho. Dessa forma, o aluno estará melhor preparado para adentrar o mercado de forma confiante e, também, melhor capacitado a se deixar moldar adequadamente dentro do(s) campo(s) escolhido(s).

Os cursos que oferecem formação profissional para os músicos também precisam estar atentos e dispostos a capacitar esses profissionais no sentido de lhes possibilitar o desenvolvimento de competências que permitam atender às diferentes necessidades do mercado de trabalho atual. Tais competências podem ser traduzidas na capacidade do músico de trabalhar a música de maneira interdisciplinar, compreender e delimitar seu campo de atuação e buscar, através da criatividade, diferentes formas de realizar seu trabalho com competência e expressividade.

Referências

APRO, Flávio. Interpretação musical. *In:* LIMA, Sônia Albano de (Org.). *Performance e Interpretação Musical*: uma prática interdisciplinar. São Paulo: Musa, 2006. p. 24-37.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. *Música Hodie*, Goiânia, V. 6, N. 1, 2006.

AQUINO, Thaís Lobosque. O músico anfíbio: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica. Dissertação de mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2007. Goiânia: UFG, 2007. 108p.

AQUINO, Thaís Lobosque. O músico anfíbio: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/136%20Tha%C3%ADs%20Lobosque%20Aquino%202.pdf>. Acesso em 17 fev. 2014.

_____. O músico anfíbio: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica. Dissertação de mestrado. Escola de

Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2007. Goiânia: UFG, 2007. 108p.

BORGES, Maria Helena Jayme. *O Ensino do Piano e Desenvolvimento da Autonomia*: uma experiência inovadora. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2001. Araraquara: 2001, 226f.

CAMPOS, Moema Craveiros. *Explorando e Conhecendo*. Rio de Janeiro: Enelinos, 2000. 224p.

COELHO, Maria de Alexandria Cruz. Pianista acompanhador: um estudo analítico de suas competências e ações enquanto produtor musical. In: ANPPOM, XIV, 2003, Rio Grande do Sul. *Anais...* Rio Grande do Sul, 2003, p. 945 – 952.

COSTA, José Francisco da. *Leitura à primeira vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa*. 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita", Campinas, 2011.

FERNANDES, Aliana; GUIMARÃES, Flávio Romero; BRASILEIRO, Maria do Carmo Eulálio. O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação. In: GUIMARÃES, Flávio Romero. *Um novo olhar sobre o objeto da pesquisa em face da abordagem interdisciplinar.* (Org.). São Paulo: Biruta, 2002. p. 13-25.

GROSSI, Cristina; COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. A formação e o mercado de trabalho para o estudante de música no Distrito Federal. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13. 2004, Rio de Janeiro... *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 227-234.

NUNES, Jordão Horta; MELLO, Matheus Guimarães. Socialização e identidade: o trabalho em serviços musicais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15. 2011, Curitiba. *Anais*... Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=190&Itemid=171>. Acesso em: 18 fev. 2014.

PORTO, Maria Caroline de Souza. *O Pianista Correpetidor no Brasil*: Empirismo Versus Treinamento Formal na Aquisição das Especificidades Técnicas e Intelectuais Necessárias à sua Atuação. Tese, Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2004.

REQUIÃO, Luciane. Processos de Trabalho do Músico & Formação Profissional: fundamentos metodológicos. In: CONGRESSO ANUAL DA ANPPOM, 15. 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. p.1380–1386.

REQUIÃO, Luciane Pires de Sá. Processos de Trabalho do Músico & Formação Profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13. 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, out. 2004, p. 1-7.

VEIGA-NETO, Alfredo. Interdisciplinaridade na pós-graduação: isso é possível? In: FERNANDES, Aliana; GUIMARÃES, Flávio Romero; BRASILEIRO, Maria do Carmo Eulálio. *O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação*. (Org.). São Paulo: Biruta, 2002. p.13-25.

ZANON, Fábio. Música como Profissão. *In:* LIMA, Sônia Albano de (Org.). *Performance e Interpretação Musical*: uma prática interdisciplinar. São Paulo: Musa, 2006. p. 102 - 127.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

Cartografia dos Quadrinhos Pelotenses – Parte 1

Fabrício Gerald Lima
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL
Eduarda Gonçalves
(Orientação e Revisão)
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Resumo: O trabalho intitulado "Cartografia dos Quadrinhos Pelotenses [parte 1]", foi desenvolvido junto ao projeto de pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias na Arte Contemporânea vinculado ao Grupo de pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas (CNPq/UFPel), sob orientação da profa. Dra. Duda Gonçalves, que, entre outros objetivos, visa o mapeamento de diferentes produções artísticas veiculadas em múltiplos. O presente artigo revela o processo de mapeamento de histórias em quadrinhos produzidas em Pelotas, no final do século passado e inicio do deste. O levantamento tem como fio condutor a minha produção de fanzines e o encontro de outros autores do município que, compartilharam o gosto pela modalidade quadrinista. Assim como, junto à investigação sobre o processo de criação, revelo a contextualização histórica e as definições dos termos específicos da linguagem da História em Quadrinhos (HQ).

Palavras-Chave: Cartografia; HQ; Pelotas.

Abstract: The paper entitled "A Cartography of Comics from Pelotas. [part 1]", was developed for the research project Displacements, Observances and Cartographies in Contemporary Art under the advisorship of Professor Dr. Duda Gonçalves (PPGAV/Cearte/UFPEL), a project associated with the Research Group Displacements, Observances and Contemporary Cartographies (CNPq/UFPel/Brazil), which, among other objectives, aims to map diverse artistic productions circulating as multiples. The present article reveals the mapping process of comic books produced in Pelotas at the end of the twentieth and beginning of this century. The survey focuses on my fanzine production and that of other authors in the city who share interest in comics, as well as the investigation of their creative process. Historical context and definitions of specific terms of the language of comics are also discussed.

Keywords: Cartography; comics; Pelotas.

Introdução:

O projeto "Cartografia dos Quadrinhos Pelotenses" é uma pesquisa em andamento, cujo objetivo principal é delinear o panorama da produção de histórias em quadrinhos no município de Pelotas. O projeto utiliza como método de pesquisa a metodologia da cartografia.

> Para os geógrafos, a cartografia - diferentemente do mapa: representação de um todo estático - é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. (...) Sendo tarefa do cartógrafo dar língua aos afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias.

(ROLNIK, 2006, p.23.)

Ou seja, Sueli Rolnik se refere à cartografia como método que acompanha processos, isso porque o cartógrafo prospecta as contingências do espaço que está inserido a mapear. Na presente pesquisa, o espaço de cogitação é instaurado e configurado pelo estudo e análise de obras autorais manifestas através de veículos convencionais, como publicações em jornais e revistas e também através de veículos alternativos como o "Fanzine[1]".

> Embora haja uma distinção entre fanzine e revista alternativa, convencionou-se denominar fanzine qualquer publicação independente, mesmo que em cada uma estejam contidas apenas HQs, poesias ou textos referentes a determinados assuntos ou ainda uma junção de todos esses elementos. Os zines, principlamente no Brasil, servem como veículo de divulgação e edição de trabalhos expressos tanto por amadores como por profissionais, suprindo a lacuna de um mercado mais consistente no que diz respeito às histórias em quadrinhos brasileiras. É interessante frisar que as HQs veiculadas pelos fanzines (ou, mais especificamente, nas revistas independentes) passeiam por diversos gêneros, inclusive tendo caráter de vanguarda, de experimentalismo, pois o bojo anárquico dos zines permite essa experimentação. (ANDRAWS IN LUYTEN, 2005, Pg.67)

Primeiro de uma série, o presente artigo tem como propósito delinear o panorama da produção de histórias em quadrinhos no município de Pelotas, identificando autores e seus trabalhos de acordo com as relações estabelecidas dentro dos diferentes gêneros da linguagem quadrinística e com sua relevância dentro do quadro geral da produção regional e nacional. Na primeira amostra da pesquisa, o artigo começa a partir do mapeamento de meu processo poético, mais especificamente as motivações e experimentações que me conduziram à predileção pelo universo das HQs (mais precisamente pelo gênero dos super-heróis) e à produção de fanzines autorais. A conclusão deste artigo revela os primeiros contatos com outros quadrinistas e as experiências compartilhadas com outros leitores e produtores de Histórias em Quadrinhos de Pelotas.

[1] O termo fanzine, na realidade, cujo início oficial data das décadas de 1930 e 1940, é um neologismo que foi criado a partir da junção das palavras inglesas *fanatic* + *magazine* (revista do fã) e começou a ser amplamente utilizado nos anos 70 pelos jovens estudantes, a fim de divulgar trabalhos contra a ditadura e como contestação do sistema social vigente.

Desenvolvimento

Meu primeiro contato com as histórias em quadrinhos se deu aos sete anos de idade, com o vigoroso trabalho em conjunto da narrativa dramática de *Stan Lee*[2] e do impactante trabalho visual realizado por *Jack Kirby*[3], responsáveis por, em 1961, reformular o próprio conceito das histórias em quadrinhos do gênero de super-heróis com sua editora, a *Marvel Comics*.

> Na década de 60 – com a guerra fria e a ameaça atômica – assiste-se, nos EUA, ao ressurgimento de vários super-heróis (*Capitão América, Príncipe Submarino*), "mortos" na década de 50, enquanto outros (*Super-Homem, Batman*, etc.), ainda vivos, atingem popularidade nunca dantes imaginada. Há agora, em todos eles, agressividade, movimentação alucinantemente cósmica, num dinamismo elétrico e uma ação constante e sucessiva (MOYA, 1977. pg. 295).

Ao mesmo tempo, também consumia a extensa produção dos quadrinhos de *Walt Dysney*[4], fossem os importados dos EUA, com destaque para a produção de *Carl Barks* à frente dos títulos da "*Família Pato*" (*Pato Donald*[5]*; Tio Patinhas*[6]), ou à produção nacional, com nomes como o de *Renato Canini*[7], responsável pela fase autenticamente brasileira de *Zé Carioca*[8].

> Nenhum artista foi ao mesmo tempo tão lido e igualmente tão anônimo quanto *Carl Barks*. Ele assumiu as histórias de *Donald Duck* (*Pato Donald*), em abril de 1943, realizando centenas delas até 1965. Nos créditos, entretanto, só aparecia um nome: *Walt Disney*. Nessa época, críticos de quadrinhos e jornalistas o tiraram do anonimato, fazendo o possível para divulgar junto ao grande público o verdadeiro criador daquele novo universo de *Donald*. Suas melhores histórias continuam sendo publicadas como clássicos de um

[2] Escritor, roteirista, publicitário e empresário norte-americano, responsável pela criação, juntamente com diversos artistas da vertente revolucionária de histórias em quadrinhos com super-heróis complexos e problemáticos da *Marvel Comics*.
[3] (1917-1994) um dos mais prolíficos, influentes e reconhecidos artistas norte-americanos de HQ's, co-criador de personagens clássicos como *Thor, Hulk, Capitão América, Quarteto Fantástico* entre outros.
[4] (1901-1966) cineasta, animador e empresário, proprietário da *Walt Disney Company*, empresa criadora de personagens clássicos dos quadrinhos infantis como *Pato Donald* e *Mickey Mouse*.
[5] Do original *Donald Duck*, um dos mais populares personagens de HQ's e desenhos animados de *Walt Disney*, juntamente com *Mickey Mouse*. Foi criado em 1934.
[6] Do original *Uncle Scrooge*, personagem criado por *Carl Barks* em 1947 como coadjuvante nas HQ's de *Donald Duck*, estrelando posteriormente sua própria série. É o tio de *Donald* e o personagem mais rico do universo das histórias em quadrinhos.
[7] Ilustrador gaúcho, famoso por sua passagem no personagem *Zé Carioca* de *Walt Disney*, ao qual atribuiu seu traço pessoal e uma identidade mais brasileira.
[8] Personagem criado em 1940 por *Walt Disney*, como parte de uma política de boas relações entre EUA e Brasil durante o período da Segunda Guerra Mundial. Buscava representar o estereótipo do povo brasileiro daquele período.

período de ouro. (KLEINERT & GOIDA, 2011, pág.45).

Nesse período, a ascendência artística, com o lado paterno da família repleto de artistas, com tios que eram pintores e desenhistas, mostrou-se como um dos fatores de importância que me levaram a desenhar. Minhas primeiras experimentações com desenho consistiam em desenhar nas próprias revistas em quadrinhos (um hábito inicial era desenhar uniformes de super-heróis nos personagens das revistas da *Disney),* até a fase em que passei a copiar, reproduzindo personagens e cenários de histórias em quadrinhos, começando a perceber, instintivamente, algumas noções básicas de proporção, anatomia e perspectiva (meus maiores desafios nesse sentido eram as tentativas de reprodução das capas pintadas da revista *A Espada Selvagem de Conan*[9]). Mas a reprodução nunca se mostra verdadeiramente suficiente para quem aprecia de fato quadrinhos e tem uma veia artística; isso me fez desenvolver um desejo de criar minhas próprias histórias, com personagens de minha própria criação. Em 1987, lendo uma matéria especial sobre a criação de *Batman*[10] por *Bob Kane,* descobri que *Kane* idealizou o visual de *Batman* simplesmente fazendo uma variante do uniforme de *Superman,* de acordo com o enfoque desejado.

> Lançado em maio de 1939 na revista Detective Comics, este personagem apareceu no Brasil em 1942 (Globo Juvenil), primeiro com o nome de Morcego Negro e depois Homem Morcego. Com argumento de Bill Finger e desenhos de Bob Kane, Batman nasceu inspirado no seu antecessor, o Super-Homem (CAVALCANTI, 1977. p.26)

Seguindo o exemplo de *Kane*, concebi uma variante de *Batman* (tanto em termos visuais como conceituais) e criei meu primeiro personagem de histórias em quadrinhos. *Satã* foi o primeiro de vários personagens que criei na infância, seguindo esse esquema. Semelhante a sua fonte de inspiração, o *Homem-Morcego* de *Bob Kane,* também era um cruzado de capa, vestindo um uniforme com uma temática demoníaca, com o propósito de despertar o medo no coração de malfeitores: capa

[9] Revista em quadrinhos mensal da *Editora Abril*, que lançou aventuras do personagem *Conan – O Bárbaro*, criação de *Robert E. Howard* para os pulps em 1932 e adaptado para quadrinhos pela *Marvel Comics* em 1970. Teve 205 edições datadas de 1984 até 2001.
[10] Personagem criado por *Bob Kane* em 1939 para a *DC Comics*. Um dos personagens de histórias em quadrinhos mais conhecido em todo o mundo, juntamente com *Superman.*

rasgada que assemelha-se a chamas infernais; um capuz com chifres; um símbolo satânico no peitoral (uma estrela invertida estilo um pentagrama) em um uniforme de cores como vermelho e laranja, invocando a ideia do fogo do Inferno (FIGURA 1).



FIGURA 1 – Scan de arte em preto e branco da primeira versão de *Satã* por Fabrício Lima, 2013.

Satã tinha motivações e habilidades similares (além de uma origem definitivamente decalcada da de *Batman*), embora tivesse uma aparência um tanto mais sinistra. O personagem não chegou a ter uma identidade secreta definida: era um indivíduo amargurado com o fato de seu pai ter sido assassinado devido a dívidas de jogo contraídas em cassinos. Cego pelo desejo de vingança, treinou seu corpo e mente à exaustão e concebeu um uniforme que sugerisse o castigo divino destinado àqueles que sucumbem aos vícios e maleficências do mundo moderno. Seguindo o exemplo de criação de Satã, logo vieram O *Príncipe Chevrolac* (FIGURA 2) : um herói estilo capa-e-espada em um mundo alienígena de fantasia e ficção científica, resultado da influência de desenhos animados como *He-Man*[11] e *Thundercats*[12]; o

[11] Famoso personagem dos desenhos animados da *Filmation* dos anos 1980, criado originalmente como uma linha de brinquedos. Conhecido como o "homem mais poderoso do universo" foi posteriormente adaptado para os quadrinhos por editoras diversas, entre elas a *Marvel* e *a DC Comics*.
[12] Famosa série de animação desenvolvida por *Rankin/Bass* em 1983 , baseada em personagens criados por *Ted Wolfe* e posteriormente adaptada para os quadrinhos. Conta as aventuras de um grupo

Tiranossauro Rex, um cientista que desenvolveu um meio de aumentar sua própria estatura até proporções gigantescas e que usava um uniforme de herói parecido com um traje de futebol americano; a dupla *Íon* e *Ânion*, um casal de gêmeos com super-poderes, inspirados pela dupla de super-heróis canadenses também gêmeos *Estrela Polar e Aurora*[13] e até mesmo alguns vilões como *Number*, um professor de matemática enlouquecido, cujo uniforme era todo composto de números e *Tiger,* um maligno lutador de artes marciais, mais tarde reformulado como um ladrão conhecido somente como *O Gato*. Entretanto, nenhum desses personagens chegou a ter uma história em quadrinhos produzida ou sequer iniciada.



FIGURA 2 – Scan de arte em preto e branco para *Príncipe Chevrolac* por Fabrício Lima, 2013.

Foi somente com *Rolstok* que cheguei a esboçar algo em termos de páginas de HQ. A base para a criação de *Rolstok* foram as aventuras de *Tropa dos Lanternas*

de felinos humanoides, sobreviventes do planeta *Thundera*.
[13] Irmãos gêmeos dotados de super-velocidade e pertencentes ao super-grupo de heróis canadenses *Tropa Alfa* da *Marvel Comics*. Criados por *Chris Claremont* e *John Byrne*.

Verdes[14], escrito por *Steve Englehart*[15] e desenhado por *Joe Staton*[16] para a *DC Comics*, em que os personagens de origem alienígena entram em atrito com a política governamental da antiga URSS. Partindo dessa influência, *Rolstok* era um jovem soviético idealista (que vivia em conflito ideológico com seu pai, um militar conservador) que encontra na estrada um OVNI que caiu na Terra. Vasculhando a nave, o jovem encontra um alienígena moribundo que lhe oferta artefatos de grande poder para serem utilizados somente em prol da justiça. Denominando-se *Rolstok* (FIGURA 3), estreava como o primeiro super-herói soviético do meu universo de quadrinhos, um herói que defendia a abertura da União Soviética aos padrões de vida capitalista, sendo perseguido pela polícia militar soviética, a KGB (comandada por seu próprio pai, que desconhecia sua real identidade) e por super-vilões como *O Piranha* e *Cybernator*.

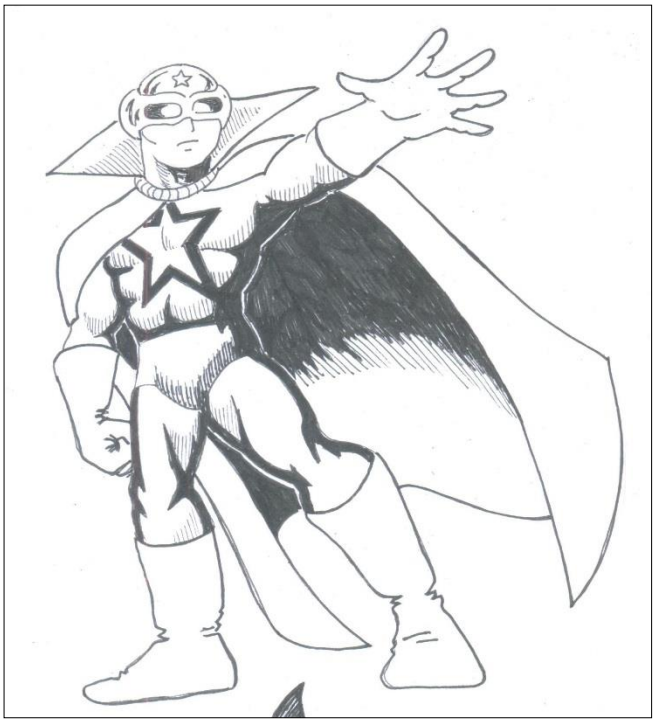


FIGURA 3 – Scan de arte em preto e branco da primeira versão de *Rolstok* por Fabrício Lima, 2013.

[14] Grupo de super-heróis alienígenas que patrulham o universo sob as ordens dos *Guardiões do Universo*. Pertencentes aos títulos *Green Lantern* e *Green Lantern Corps* da *DC Comics*.
[15] Roteirista estadunidense de histórias em quadrinhos, mais conhecido por seus trabalhos em *Avengers* (*Marvel Comics*) e *Green Lantern* e *Green Lantern Corps* (*DC Comics*).
[16] Desenhista estadunidense de histórias em quadrinhos, mais conhecido por seu trabalho em *Green Lantern* e *Green Lantern Corps* (*DC Comics*).

O contexto político na HQ de *Rolstok* era ingênuo, com base na propaganda americanista dos quadrinhos de super-heróis (como os da Marvel Comics na década de 1960[17] e as histórias do Lanterna Verde já mencionadas anteriormente, situadas em meio à ampla propaganda negativa contra o regime comunista implantada pela *Era Rambo*[18] de *Ronald Reagan*[19]), em que o sistema capitalista é considerado o melhor dos contextos nos quais se viver é fortemente defendido até as últimas consequências por seus bastiões maiores da ficção, os super-heróis. “Sabe-se que os super-heróis tradicionais (incluindo os de Stan Lee) estão em decadência. Resta saber se, sob Reagan e sua visão fascistóide do mundo, os super-heróis voltarão a ser mitificados.” (CIRNE, 1982. p. 41). Depois de *Rolstok*, tentei criar um grupo de super-heróis no estilo dos Vingadores[20] e da Liga da Justiça[21], com um mote que era comum nos enredos do gênero: o de um supergrupo criado e mantido por ligações governamentais, obviamente norte-americanas; havia um *Superman* criado em laboratório (*Alexis* - FIGURA 3); *Capitão Brasil*[22] (FIGURA 4),uma versão tupiniquim do *Capitão América*; uma heroína de nome *Metálika* (FIGURA 5) no estilo de C*olossus*[23] dos *X-Men*[24]; uma heroína aquática chamada *Ariel,* entre vários outros.

> Seres encantatórios dotados de poderes excepcionais – seja de modo natural, seja de modo artificial – e basicamente envolvidos por um mecanismo mitológico estruturado pela sociedade de consumo, os super-heróis sempre compareceram a serviço dos valores burgueses mais tradicionais. (CIRNE,

[17] Neste período inicial de criação da Marvel Comics, diversos de seus personagens (a exemplo de *Thor* e *Homem de Ferro*) se prostravam como defensores americanos em oposição ao regime comunista, sempre representado como um império terrorista.
[18] Personagem criado no romance *First Blood* (1972) de *David Morelli*. Adaptado para o cinema, foi interpretado por *Sylvester Stallone* em quatro filmes de 1982 a 2008.
[19] Ator e político estadunidense que foi o 40º presidente dos Estados Unidos.
[20] A maior equipe de super-heróis da *Marvel Comics*, criada por *Stan Lee e Jack Kirby* em 1963. Em suas fileiras constam alguns dos personagens mais famosos da editora: *Hulk, Homem-Aranha, Capitão América, Thor, Wolverine, Homem de Ferro*, entre outros.
[21] A maior equipe de super-heróis da *DC Comics*, criada por *Gardner Fox* e *Mike Sekowski* em 1960. Em suas fileiras constam alguns dos personagens mais famosos da editora: *Superman, Batman, Aquaman, Mulher-Maravilha, Lanterna Verde, Flash*, entre outros.
[22] Defino aqui como “um” Capitão Brasil, devido ao fato de diversos quadrinistas profissionais e amadores brasileiros terem personagens também denominados como “Capitão Brasil”.
[23] Personagem integrante do grupo de heróis mutantes da *Marvel Comics*, os *X-Men*. Criado por *Len Wein e Dave Cockrum* em 1975, é um jovem mutante soviético com o poder de transformar seu corpo em aço orgânico.
[24] Grupo de heróis mutantes da *Marvel Comics*, criado por *Stan Lee e Jack Kirby* em 1963, cujas HQ's são famosas por suas alusões ao racismo e preconceito em geral através da perseguição sofrida pelos mutantes nas tramas.

1982. p.37)

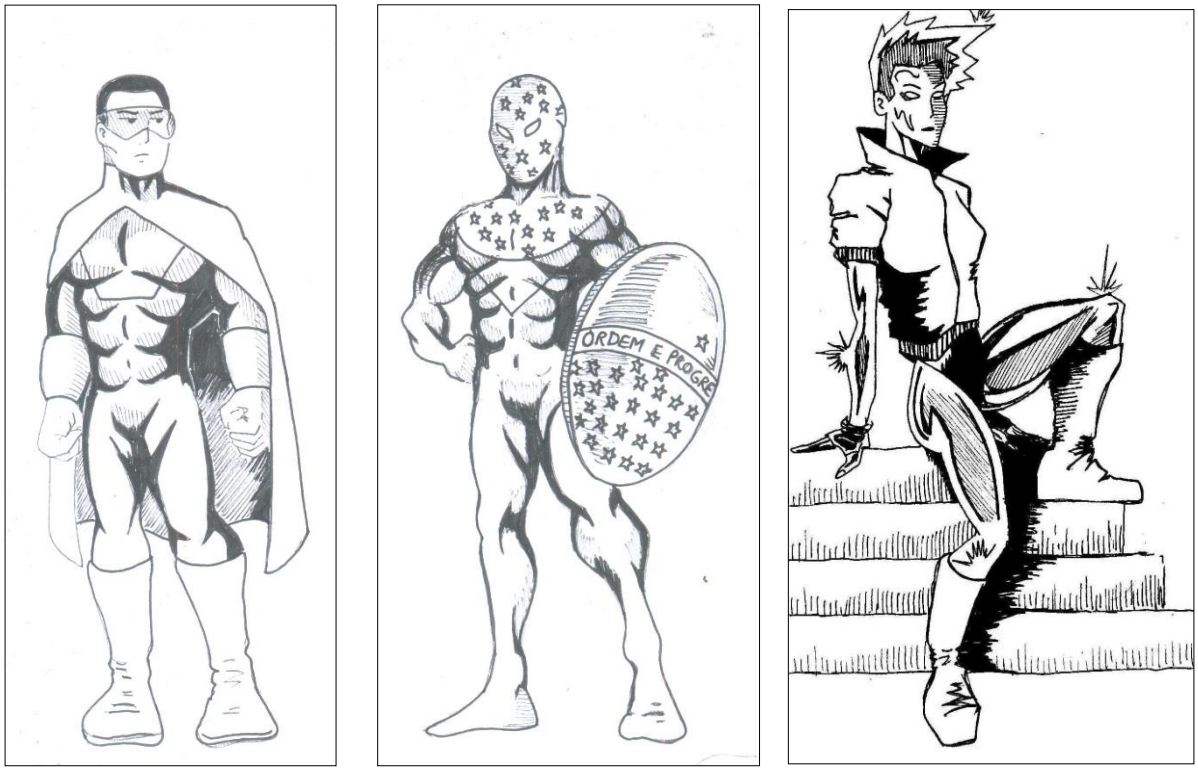


FIGURA 3, 4 e 5 – Scan de artes em preto e branco para *Alexis*; *Capitão Brasil* e *Metálika* por Fabrício Lima, 2013.

Nessa época, o conceito de Graphic Novel nas publicações de quadrinhos brasileiras começava a ser conhecido com o sucesso das traduções de *Batman: The Dark Knght Returns* (*Batman: O Cavaleiro das Trevas*[25]) e *Watchmen*[26], respectivamente obras dos hoje aclamados Frank Miller e Alan Moore[27], que criaram quadrinhos para leitores adultos, mesmo que inseridos no contexto de ficção e fantasia do universo de super-heróis. Segundo McCloud:

> Nos anos 80, aqueles que melhor entendiam de super-heróis começaram a desconstruir o gênero, esperando insuflar alguma vida em velhas carcaças,

[25] Considerada por muitos como a obra-prima de *Frank Miller* e uma das melhores histórias de *Batman*, onde o cinquentenário personagem da *DC Comics* ressurge em um futuro caótico próximo.

[26] Consagrada série em quadrinhos de 1988 aclamada como a primeira desconstrução do mito dos super-heróis, com a inserção dos mesmos em um contexto realista e as consequências sócio-políticas destes eventos. Criação de *Alan Moore* e *Dave Gibbons* para a *DC Comics*.

[27] Roteirista britânico aclamado por seu trabalho à frente de séries como *Monstro do Pântano, V de Vingança, Miracleman* e *Liga Extraordinária*. Sua obra-prima é a série *Watchmen*, em parceria com o desenhista *Dave Gibbons.*

> rompendo praticamente todas as "regras" testadas e comprovadas. A desconstrução dos anos 80 deixou evidentes os mecanismos internos do gênero e se tornou a fundação de uma reconstrução resoluta e unívoca pelos quadrinistas dos anos 90. (MCLOUD, 2006, p.117)

Eu havia abandonado a criação de personagens e também quaisquer perspectivas de produção de uma história em quadrinhos até ingressar na Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL), em 1991. Prostrado perante a perspectiva de futuro dos cursos profissionalizantes técnicos e da divisão dos estudantes em "classes" devido às diferenças existentes entre os cursos oferecidos (Química, Eletrônica, Telecomunicações, Mecânica, etc.), nascia em minha mente a semente de mais uma tentativa de produção de quadrinhos autoral: *ETFPEL 2000.* A trama apresentava a Escola Técnica de uma Pelotas futurista em um mundo em guerra; um conflito entre os lados ocidentais e orientais do planeta. A ETFPEL 2000 era uma escola profissionalizante de super-heróis criados para combater pelo lado ocidental, obviamente dominado pelos EUA e divididos de acordo com os cursos; assim sendo, haveria estudantes com poderosas armaduras desenvolvidas pelos cursos de Mecânica e Eletrônica, cientistas loucos do curso de Química e assim por diante (FIGURA 6).

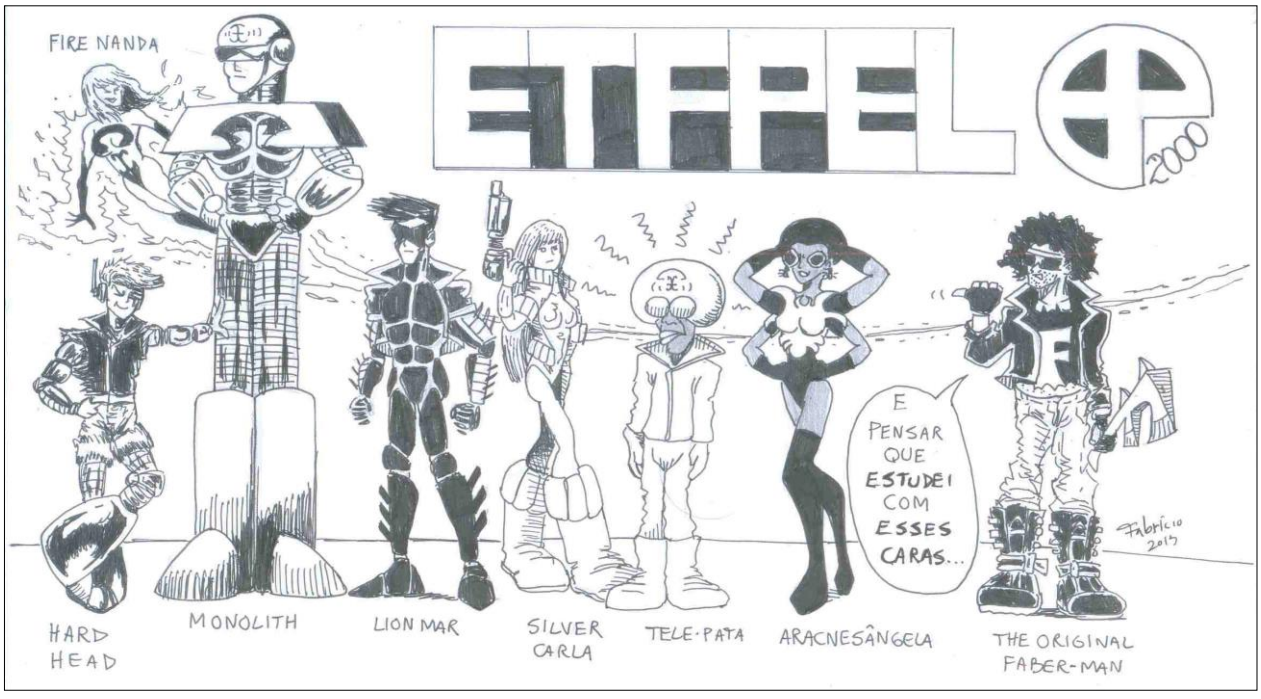


FIGURA 6 – Scan de arte em preto e branco para *ETFPEL 200*0 por Fabrício Lima, 2013.

Essa característica de "adaptação fantasiosa do real" acabou por se tornar uma espécie de "marca registrada" de minhas HQs, pois a partir daí comecei a criar personagens baseados em pessoas reais; no caso de ETFPEL 2000, os super-heróis eram todos baseados em alunos da instituição, meus próprios colegas de aula. O primeiro personagem criado nesse esquema foi o meu próprio: *FABER-MAN.* Como mencionei anteriormente, os quadrinhos de super-heróis começavam a passar por um período de transição, com a ingenuidade de outros tempos começando a dar lugar a um tom mais sombrio e violento, período em que passei a ter contato com as HQs de *Lobo*[28]*,* escritas por *Alan Grant*[29] e desenhadas por *Simon Bisley*[30]*,* que tiveram impacto direto em minha concepção de *Faber-Man* e, respectivamente, da ETFPEL 2000, graças à influência de seu estilo frenético e paródico de narrativa aliado ao desenho estilizado e agressivo, que remete ao contundente estilo visual adotado pelos seguidores do Heavy Metal. Houve três tentativas de HQ com o tema de ETFPEL 2000, com temas focalizando o *Faber-Man* como personagem principal e sua relação com os demais personagens, em uma paródia inóspita e visualmente agressiva da cidade e aspectos culturais de Pelotas como a ruína da zona portuária (FIGURA 7), devido ao colapso ambiental da *Lagoa dos Patos* (*Duck Lake* em New Pel) e demais rios, lagoas e oceanos; a discriminação aos portadores do vírus da AIDS com o surgimento dos revoltados Guerreiros Aidéticos e o caos proveniente do crescente e alarmante nível de futilidade e agressividade em meio às atividades de entretenimento como festas sangrentas em locais como o *Bailão Estrela da Morte* (paródia ao antigo Bailão Estrela Gaúcha de Pelotas e ao satélite bélico de mesmo nome da trilogia clássica de *Guerra nas Estrelas*[31]).

[28] Anti-herói alienígena e amoral da *DC Comics* criado por *Keith Giffen* e *Roger Slifer* em 1983. Seu visual é inspirado na banda de rock *Kiss* e no roqueiro *Rob Zombie*.
[29] Roteirista britânico conhecido por seu trabalho em *Batman* e *Judge Dredd*. Sua obra mais famosa são as HQ's de *Lobo* para a *DC Comics*.
[30] Artista britânico famoso por seu estilo baseado em grafiti e temas visuais ligados ao rock e música pesada. Foi responsável pela reformulação visual de *Lobo* para a *DC Comics*.
[31] Do original *Star Wars*. Space-ópera americana transformada em uma série de seis filmes para o cinema escritos por *George Lucas*.



FIGURA 7 – Scan de detalhe de página para a inacabada HQ *ETFPEL 200*0 por Fabrício Lima, 1991.

Em meio ao processo de uma terceira tentativa de construção de uma HQ de ETFPEL 2000, se deu também o meu primeiro contato com outros aficionados por histórias em quadrinhos e também estudantes de cursos da ETFPEL, como Eletrônica e Mecânica; assim como eu, esses estudantes também se encontravam em processo de criação de seus próprios super-heróis de quadrinhos. *Cristiano Castilho* foi o primeiro, sendo leitor das histórias em quadrinhos da Marvel Comics,

preferencialmente de *Homem-Aranha*[32], personagem do qual era fã confesso. A partir disso, criou um personagem semelhante em visual e espírito ao aracnídeo: O *Sombra* (Figura 8).



FIGURA 8 – Scan de arte em preto e branco para *O Sombra*, personagem de *Cristiano Castilho*. Arte por Fabrício Lima, 2013.

O personagem tinha como sua inspiração maior a fase em que o Homem-Aranha passou a trajar seu famoso (e polêmico, na época) uniforme negro e o período em que o personagem fora desenhado pelo hoje mundialmente reconhecido *Todd Mcfarlane*[33]. Ele inseriu em Homem-Aranha características visuais que remetessem mais diretamente ao aracnídeo que lhe conferia título e habilidades sobre-humanas.

[32] Do original *Spider-Man*, criado por *Stan Lee* e *Steve Ditko* em 1962 para a *Marvel Comics*, sendo o personagem mais popular da editora até hoje.
[33] Escritor e desenhista canadense de quadrinhos, responsável pela reformulação visual de *Homem-Aranha* para a *Marvel Comics* no final dos anos 1980. É um dos fundadores da *Image Comics* e criador do popular *Spawn, o Soldado do inferno*.

O estilo de Cristiano era claramente inspirado no de Mcfarlane, o que acabou por me influenciar na criação de um personagem justiceiro e cibernético denominado *Carneware* (FIGURA 9). Desenhado por mim ao estilo de McFarlane, Carneware acabou por se compor em mais um vigilante impiedoso, fruto de violência sofrida durante a infância com a morte da família na mão de criminosos.

> Um "estilo" geralmente designa detalhes superficiais, como a qualidade da linha, a maneira de desenhar rostos ou o uso de diálogos. Mas maneirismos como esses são apenas subprodutos das tentativas do artista de apresentar o mundo como eles o veem e de capturar os aspectos dos quadrinhos que talvez os tenham cativado como leitores. Por trás dessa luta, está sua concepção fundamental sobre vida e a arte, uma declaração de suas paixões e prioridades, um eco das épocas e dos lugares de onde vieram e uma indicação de aonde esperam que sua arte escolhida os leve. Em suma: descobrir seu próprio "estilo" é um processo profundamente pessoal que pode levar anos e não pode ser ensinado em um livro. (MCLOUD, 2008, p.212; 213)

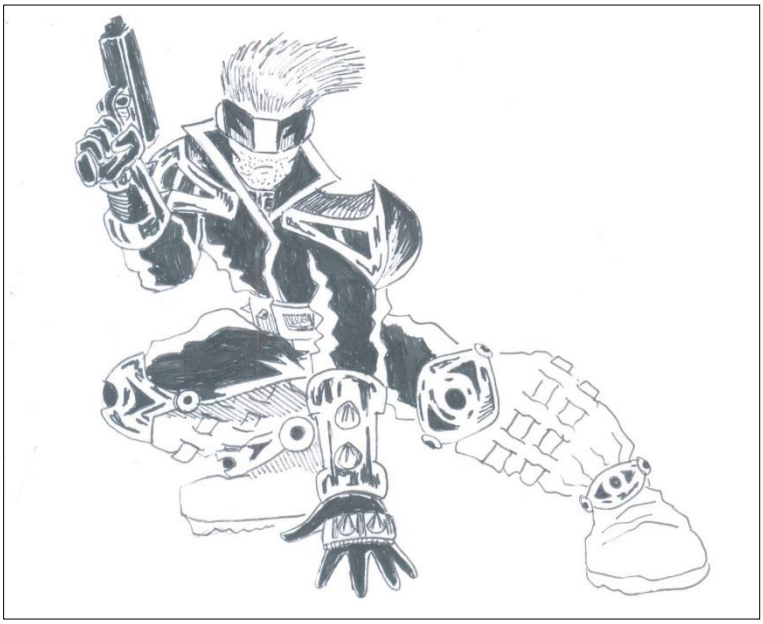


FIGURA 9 – Scan de arte em preto e branco para *Carneware* por Fabrício Lima, 2013.

Através de Cristiano, conheci também *Marcelo Costa,* que, de longe, era o melhor desenhista entre nós, com uma arte inspirada no trabalho de *Arthur Adams*[34]

[34] Artista de quadrinhos americano reconhecido por seu estilo detalhista de desenho, que o tornou popular em títulos da *Marvel Comics* como *Longshot* e *X-Men*.

à frente dos mutantes da Marvel Comics, os *X-Men*. Dividindo com meus colegas minhas ideias a respeito de ETFPEL 2000, passei a compor com eles a trama de uma HQ de um grupo de super-heróis dentro do contexto, com os integrantes compostos como versões dos próprios autores: Cristiano criou *Joe Rider*, uma versão de um super-herói de armadura estilo *Homem de Ferro*[35] e inserido dentro do curso de Eletrônica da ETFPEL 2000, cujo nome foi inspirado na apreciação de Cristiano pelo grupo musical pop Roxette[36] (que tinha em sua discografia uma canção denominada *Joyride*); Marcelo criou *Mechanik*, sua versão super-herói com uma poderosa armadura desenvolvida pelo seu curso de Mecânica da ETFPEL 2000. Era o começo de *Anikiladores* (FIGURA 10), a terceira HQ de ETFPEL 2000.



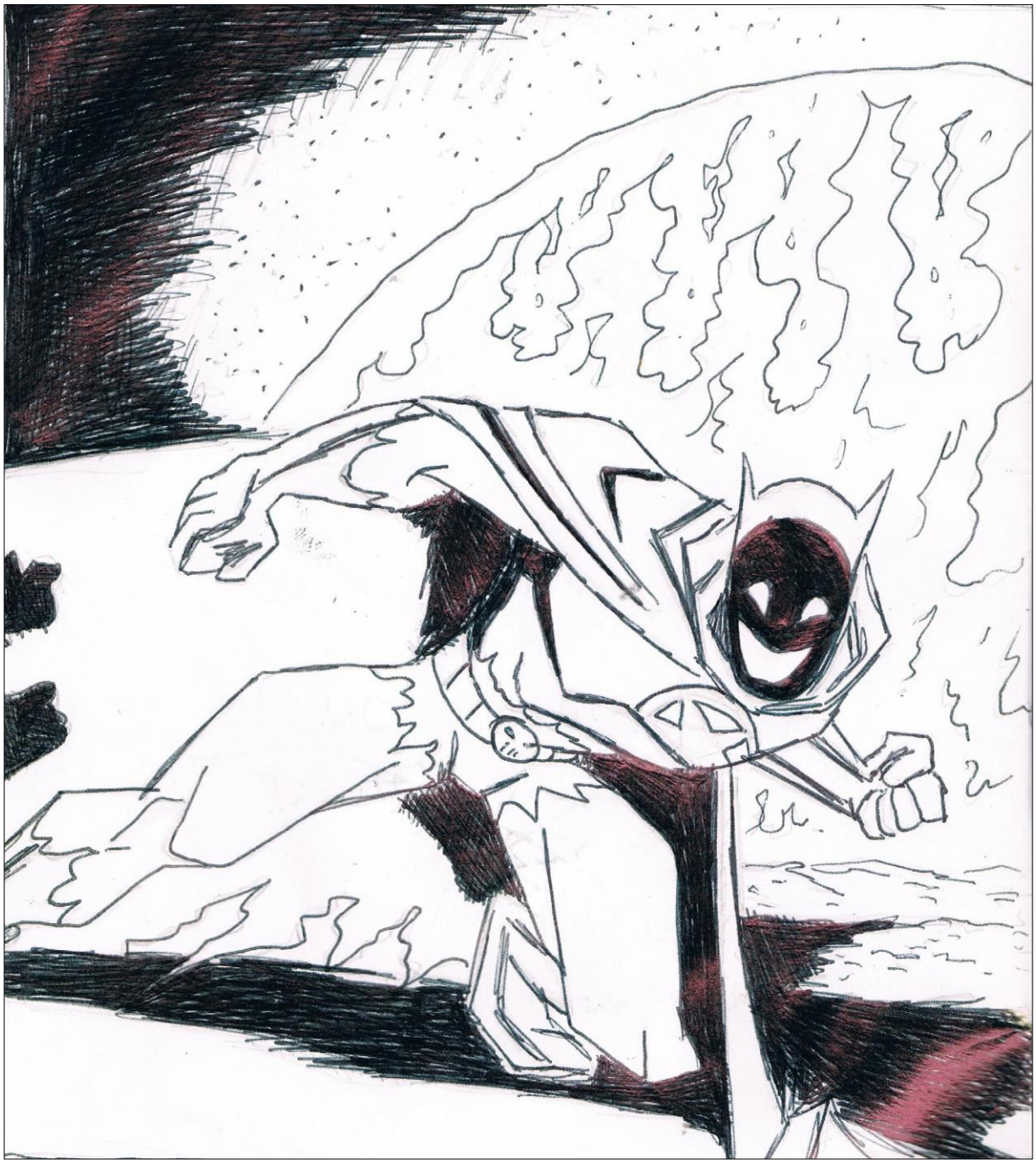
FIGURA 10 – Scan de arte em preto e branco para *Anikiladores* por Fabrício Lima, 2013.

[35] Do original *Iron Man*. Personagem criado por *Stan Lee* e *Don Heck* para a *Marvel Comics* em 1963. Narra as aventuras de *Tony Stark*, milionário que se transforma em super-herói ao usar uma armadura de sua própria criação.
[36] Dupla sueca de música pop formada por *Marie Fredkisson* e *Peter Gessle*, cujo auge se deu entre as décadas de 1980 e 1990.

Desenhada por Cristiano, arte-finalizada por Marcelo e escrita por Fabrício, Aniquiladores foi o “canto do cisne” para ETFPEL 2000, interrompida devido ao excesso de atividades decorrentes dos respectivos cursos de cada um. De qualquer forma, a HQ serviu para desenvolver diversos conceitos que seriam aproveitados mais tarde na versão aperfeiçoada de ETFPEL 2000: *New Pel*.

Considerações

Tendo como eixo principal a linha cronológica de minha relação com as histórias em quadrinhos, é possível determinar um padrão comum no perfil de apreciadores e posteriores produtores de histórias em quadrinhos não só de Pelotas, como também do restante do país e do mundo. Seus primeiros contatos com a mídia dos quadrinhos se dão em tenra infância, em um período onde a publicação de títulos de quadrinhos no Brasil era predominantemente estrangeira, em sua maioria de origem norte-americana, como o material de Walt Disney e os super-heróis da Marvel e DC Comics. A produção nacional de quadrinhos, embora atuante em determinados períodos, geralmente reflete a influência do material importado e já consagrado pelo grande público consumidor. Essa intenção de buscar seu público-alvo através da influência ou releitura de personagens e conceitos populares é fator comum nas primeiras tentativas de fãs de quadrinhos ao esboçarem suas primeiras criações e os primeiros personagens e conceitos desenvolvidos por mim e meus amigos Cristiano Castilho e Marcelo Costa exemplificam isso. Com o avançar da idade, se o leitor de quadrinhos mantiver-se como tal e seguir acompanhando seus títulos e lançamentos, o estágio seguinte será o de amadurecimento de seus temas e personagens, buscando isso na releitura satírica e crítica de seus conceitos favoritos e em novos títulos propostos como vanguarda na mídia. Esse será o caminho mais comum para muitos leitores que buscam a constante reformulação e modernização de seus quadrinhos prediletos. A continuação da pesquisa a ser disposta no segundo artigo da Cartografia dos Quadrihos Pelotenses irá abranger a produção de quadrinhos underground em fanzines criados e produzidos no município de Pelotas e as entidades e movimentos de produção de quadrinhos underground surgidos a partir dos autores e personagens contemplados pelo método de pesquisa.



Referências

ANDRAWS, Gazy IN LUYTEN, Sonia B. *Cultura Pop Japonesa*. São Paulo: Hedra, 2005.

CAVALCANTI, Ionaldo. *O Mundo dos Quadrinhos*. São Paulo. Editora Símbolo, 1977.

CIRNE, Moacy. *Uma introdução política aos quadrinhos*. Rio de Janeiro. Achiamé/Angra, 1982.

GOIDANICH, Hiron & KLEINERT, André. *Enciclopédia dos Quadrinhos*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

McCLOUD, Scott. *Reinventando os Quadrinhos*. São Paulo, SP: M Books do Brasil Editora Ltda, 2006.

McCLOUD, Scott. *Desenhando Quadrinhos*. São Paulo, SP: M Books do Brasil Editora Ltda, 2008.

MOYA, Álvaro de. *Shazam*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

Identidades musicais na cultura gospel

André Müller Reck
andremreck@hotmail.com
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Resumo: A relação entre música(s) e cultura(s) tem se tornado tema recorrente nas discussões sobre educação musical, acentuadas, possivelmente, face ao caráter multicultural que a sociedade contemporânea apresenta. Nesse sentido, apresento algumas considerações sobre as identidades musicais na cultura gospel, através de um recorte de pesquisa de dissertação de mestrado, realizada junto a um Programa de Pós-Graduação em Educação. As reflexões aqui apresentadas não pretendem generalizar ou dar conta dos processos que envolvem as construções das identidades musicais em todo o meio evangélico. Ao contrário, procura-se entender as identidades na cultura gospel como algo contextual e dinâmico, variável de acordo com práticas e relações sociais específicas.

Palavras-chave: Educação musical; cultura gospel; identidades musicais.

Abstract: The connections between music(s) and culture(s) has become a recurring subject in discussions concerning music education, possibly accentuated face to the multicultural character which the contemporary society presents. Thus, this work proposes some considerations about the musical identities in gospel culture, through selected passages of a Master degree dissertation research, developed under a Graduate Program in Education. These reflections do not intend to generalize or to exhaust the process which involves the constructions of the musical identities in the whole evangelical scene. On the contrary, they seek to extend the identities in gospel culture as something contextual and dynamical, variable according to practices and specific social relationships.

Keywords: Musical education; gospel culture; musical identities.

Introdução

A relação entre música(s) e cultura(s) tem se tornado tema recorrente nas discussões sobre educação musical, acentuadas, possivelmente, face ao caráter multicultural e pluralista que a sociedade contemporânea parece (re)assumir. Partindo de diferentes enfoques, tanto da etnomusicologia (ARROYO, 1999; MEDEIROS, 2009; NADER, 2009) como da sociologia da música (KLEBER, 2008; RIBAS, 2008; GOMES, 2009), educadores da área têm investigado os processos musicais que ocorrem a partir de diferentes contextos socioculturais. Podemos entender tais processos como as relações das pessoas com as músicas (KRAEMER, 2000) nos diversos espaços e situações sociais do dia a dia (SOUZA, 2008).

A compreensão da importância dos significados musicais construídos a partir das relações entre o sujeito e sua interação com o mundo tem contribuído para um olhar mais amplo da educação musical. As músicas que o sujeito produz e consome no cotidiano são vivenciadas de acordo com sua posição em determinada rede de posições sociais e suas preferências e renúncias musicais são influenciadas por elementos que fazem sentido a partir de seus significados, inseparáveis de seu contexto.

Por sua vez, a diversidade de contextos culturais e sociais, assim como o respeito às diferenças, tem sido amplamente discutida e apontada como desafio e fator decisivo de qualidade da educação contemporânea (MOREIRA; CANDAU, 2003). Nesse sentido, Penna (2012) problematiza:

> Como reconhecer, acolher e trabalhar com a diversidade cultural no processo pedagógico? Essa é uma discussão que se coloca para todas as áreas de conhecimento que integram o currículo escolar, como um desafio constante na construção de uma educação realmente democrática, em um país multifacetado como o nosso (PENNA, 2012, p.81).

Levando-se em conta o importante momento histórico com que a educação musical se depara hoje no Brasil - com a promulgação da lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do conteúdo de música no ensino básico - parece justificável a discussão acerca de diferentes narrativas musicais, de forma a redimensionar a gama de reflexões e problematizações que envolvem a prática musical e seus processos educativos em relação ao desenho sociocultural em que são produzidos. Dessa maneira, percebe-se a importância de refletir sobre as múltiplas culturas musicais para, a partir delas, entender diferentes relações e situações pedagógico-musicais.

> Assim, a educação musical contemporânea põe em cheque a abordagem técnico-instrumental e defende uma abordagem referenciada em música socio-historicamente-culturalmente, colocando o sujeito da aprendizagem no centro dos debates e das ações. Nessa perspectiva, os estudantes são percebidos como protagonistas de experiências musicais, que devem se ampliar e se aprofundar diante da dinâmica da diversidade cultural e musical da atualidade. Isso envolve tensionamentos entre identidades e diferenças musicais diante de uma sociedade reconhecidamente complexa e heterogênea (RIBAS, 2008, p.146).

Nesse sentido, apresento algumas considerações sobre as identidades musicais na cultura gospel, através de um recorte da minha pesquisa de dissertação de mestrado, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública. As reflexões aqui apresentadas não pretendem generalizar ou dar conta dos processos que envolvem as construções das identidades musicais em todo o meio evangélico. Ao contrário, procura-se entender as identidades na cultura gospel como algo contextual e dinâmico, variável de acordo com práticas e relações sociais específicas.

A centralidade das discussões sobre identidade(s) na teoria social pode ser sintetizada no argumento de Hall, de que "as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado" (2006, p.87). Em relação às identidades musicais, Torres as percebe como "algo que vai se constituindo por muitas escutas e influências, que muda em determinados aspectos, que deixa alguns sons pelo caminho e seleciona outros, escolhendo o que gosta ou o que não gosta para ouvir ou cantar" (2008, p.238).

Embora enfatizando o meio gospel neopentecostal, as reflexões teóricas aqui sugeridas permitem estender algumas questões a outras formas de religiosidade, gerando novas e diferentes problematizações, tendo como pano de fundo a diversidade cultural-religiosa. Dentre essas questões, destaca-se a necessidade de pensar sobre as possibilidades e os desafios de uma educação musical plural, dialógica e compreensiva com as relações entre o sujeito, seu fazer musical e suas práticas cotidianas. Nesse sentido, a compreensão de diferentes narrativas musicais prevê a possibilidade de superação de modelos etnocêntricos e metanarrativas musicais, atentando para outras situações de experiências musicais que podem contemplar o fazer sonoro religioso.

A cultura musical gospel: contextualizando

A diversidade de formas em que a música gospel passou a ser produzida, distribuída e consumida no Brasil (CUNHA, 2004) oferece um quadro complexo da influência dessas condições na construção da identidade musical gospel. Dizer que

um músico é gospel é, ao mesmo tempo, dizer muito e dizer pouco. Se por um lado significa que ele faz parte de uma unidade de valores e crenças de caráter religioso que lhe estabelece uma identidade generalizante com outros músicos gospel, ao mesmo tempo essa categoria não dá conta das inúmeras influências musicais que lhe atravessam o cotidiano (as vivências musicais em família, a escolha por determinado instrumento ou gênero musical, as mídias) e como esses valores musicais são ressignificados e negociados, a partir de uma cultura gospel.

Nos anos 80, o termo gospel foi utilizado no Brasil pela indústria fonográfica para designar um tipo específico de música evangélica - que apresentava principalmente elementos do pop rock e da música romântica norte-americana - e era produzida e distribuída para atender ao público evangélico em geral. Com a criação de segmentos especializados em gêneros musicais específicos, como o rock, hip hop, etc., o termo gospel passou a identificar a música evangélica que era produzida em qualquer gênero musical: pagode gospel, rock gospel, hip hop gospel, etc.

A partir de então, a música gospel, ou música cristã contemporânea (MCC), tem sido utilizada para se referir à música cristã que, de uma forma ou outra, tem promovido e atendido às transformações sociorreligiosas que se evidenciam no cenário brasileiro a partir da segunda metade do século XX e, com mais ênfase, no início do século XXI. Algumas dessas características podem ser ilustradas desde a multiplicidade de gêneros musicais adotados, as relações de mídia e de mercado, as formas de instrumentação e a ênfase no caráter emocional.

Ainda que seja possível localizar alguns elementos sociais (ajuste às condições urbanas e de mercado, o caráter proselitista, relativização de costumes, o movimento neopentecostal) que contribuíram para o movimento de restauração na música evangélica brasileira, ela não pode ser traçada de forma linear e progressiva, nem determinada a partir de um ponto fixo. Diferentes contextos marcam a forma como ela passou a ser incorporada nas práticas musicais evangélicas e o caráter que ela assume, numa tensa relação entre o tradicional e o contemporâneo. Cada denominação possui particularidades na sua maneira de se relacionar com essas mudanças e, dentro dessas relações, constroem maneiras de se ver e se identificar

como músico evangélico, na complexa teia musical que compõe o cenário sociorreligioso brasileiro.

Identidades musicais na cultura gospel

Os subcapítulos que se seguem apresentam algumas considerações levantadas por um estudo de caso realizado junto a um ministério de louvor evangélico no Rio Grande do Sul. As categorias de análise foram construídas no decorrer da pesquisa, a partir dos dados coletados (entrevistas, observações, diários de campo, mídias) e relacionados com autores da educação musical e outros campos do conhecimento, resultando na tentativa de compor um panorama complexo da identidade musical gospel, para além de um rótulo ou de uma essência. Atenta-se assim para os diversos processos envolvidos nessas construções, tendo como pano de fundo as tramas de suas experiências cotidianas.

As análises, num primeiro momento, recaem sobre as tensões do músico gospel entre os modos de ser evangélico tradicional e contemporâneo e suas relações com o meio musical não-evangélico. Num segundo momento, atenta-se para as mídias evangélicas e seu papel na negociação e produção de identidades musicais. Seguem-se algumas contribuições para pensarmos o conceito de ministro de Deus e suas implicações na definição de artista gospel. Para finalizar, trago algumas considerações sobre a pluralidade de espaços de produção da música gospel, dilatando a ideia de que o músico gospel é apenas o músico que "toca na igreja".

O músico gospel: entre "o mundo" e a tradição

As transformações na cultura gospel, acima citadas, foram criando possibilidades para que grupos de louvor de diferentes denominações assumissem e rejeitassem em seus repertórios e práticas musicais algumas características específicas. Numa rede de relações entre modelos tradicionais e contemporâneos, a música gospel foi se adaptando, confrontando identidades musicais e desestabilizando fronteiras.

Para o músico gospel, aceitar e recusar determinados gêneros musicais, acessórios, posturas e instrumentação específica representa uma relação com a

música a partir de certas significações pessoais, como essas significações são entendidas na denominação à qual ele está ligado, em relação a outras denominações e à sociedade em geral. Essa diversidade revela posições não estáveis, dependendo do ponto de vista em que é observada.

Um dos entrevistados da pesquisa ilustra esse ponto de tensão ao colocar-se 'no meio do fogo cruzado' entre o meio secular e as denominações evangélicas tradicionais. Segundo o músico-colaborador, por parte dos não-evangélicos "*ainda há aquele tabu que o crente é isso, é aquilo, é quadrado, é antiquado, é cheio de regra"; já* em relação às denominações tradicionais, há o preconceito de que *"tem que usar terninho, tem que usar gravata, não pode pular, a bateria é light, não pode ter distorção na guitarra".*

> *então o músico gospel ele acaba ficando assim né, de um lado os tradicionais pra quem ele não ia poder tocar de tênis, camiseta e calça jeans, e do outro lado o mundo que quer uma fatia do mercado mas que também continua julgando ele (entrevistado 1 em 15/11/2010).*

Se por um lado o músico gospel é visto como conservador, 'quadrado' e 'antiquado', pela negação de certos costumes considerados seculares, por outro ele é criticado como 'ousado', pela sua aproximação com costumes considerados seculares. Essas posições invalidam identidades fixas e sugerem a contextualização de quem é visto, por quem é visto e de como é visto. O relato de outro entrevistado pode exemplificar relativizações sobre essas questões:

> *eu tive uma experiência assim na faculdade: estava o curso de jornalismo inteiro, subi lá no palquinho que tinha, e quando eu falei assim: "ah eu queria dar uma boa tarde a todos e tal, e queria dizer que Deus tem um propósito pra vida de vocês"; quando eu falei "Deus" todo mundo congelou, ficaram se olhando assim: "o que que esse louco aí ta falando?" (risos)... daí eu falei do propósito eterno de Deus pra vida das pessoas, que é ter uma família, ter muitos filhos... e o pessoal ficou meio assim, daí eu fui ministrar um cântico do (Ministério de louvor) Filhos do Homem, e ele é um som assim bem rocksão, meio pesadinho assim, daí todo mundo começou a ver: "bah, mas não é assim como imaginava"... então quebra a barreira que às vezes tem, vai caindo por terra, as pessoas vão vendo assim que crente não é aquele cara engravatado, com a bíblia embaixo do braço... (entrevistado 2 em 01/11/2010)*

Essa narrativa mostra que o entrevistado 2, ao se identificar como músico gospel, produziu uma reação de estranhamento, pois ele não representava o estereótipo de músico evangélico; porém, ao tocar um rock, essa reação foi

deslocada. Talvez em outro cenário e contexto a identificação como músico gospel fosse vista de outra forma e o fato de tocar rock é que causasse o estranhamento.

A maneira como o músico gospel pode ser identificado depende da posição que ele assume frente a determinadas situações e relações. O deslizamento entre essas identificações pode, por sua vez, ocupar espaços entre o cristão/não-cristão ou o contemporâneo/tradicional. As mudanças que se têm observado na música gospel - tanto do ponto de vista doutrinário e teológico quanto em suas formas de produção e distribuição - têm acentuado esses deslocamentos e desestabilizado formas precisas e fixas de compreender identidades musicais.

As mídias evangélicas: produzindo modos de ser músico gospel

Na área de Educação Musical, algumas pesquisas (TORRES, 2008; RAMOS; 2008; SILVA, 2008) têm chamado a atenção sobre as influências musicais da mídia no cotidiano e nas construções de identidades musicais. Com diferentes enfoques, esses trabalhos buscam analisar como os sujeitos se relacionam com as mídias e como se identificam e são identificados, a partir de suas escolhas em diferentes contextos sociais.

O movimento gospel, ainda que tenha tomado a música como um de seus principais elementos, revela a estrutura da tecnologia e do mercado evangélico que se desenvolveram em seu entorno e que produzem novas atitudes e condutas cristãs a partir das transformações religiosas e culturais experimentadas na dinâmica social.

Revistas de música, vídeos e DVD's, programas de TV musicais, sites, rádios, etc. têm dedicado espaços para discussões, apresentações de bandas, videoclipes, chats, anúncios que sejam direcionados para o músico gospel. Essas mídias se estendem desde mídias produzidas pelas diferentes denominações evangélicas a grupos empresariais sem finalidades religiosas, representando o músico gospel de inúmeras formas (como ministro, adorador, instrumentista, celebridade, evangelista, consumidor, etc.).

Preferências musicais, técnicas específicas, postura e outras influências que as mídias circulam - e que o músico gospel negocia - vão se aglutinando a partir das formas em que ele articula esses elementos com o seu modo de se ver como músico,

suas (re)significações e como ele se relaciona com os espaços em que atua. Silva (2008, p.56) ressalta que "toda escolha é fruto de uma identidade que está se constituindo e que, por isso, muitas vezes, tais escolhas musicais serão repensadas, abandonadas e trocadas de forma dinâmica".

Através de uma rápida navegada pela *Internet,* estamos diante de diversos modelos de aprendizagem para diferentes instrumentos, aulas de teoria musical, artigos sobre música, exercícios de percepção musical, além de partituras, cifras e tablaturas. Soma-se ainda a enorme acessibilidade a mp3*,* vídeo-aulas, *CD-ROM* e *softwares* musicais. Para Gohn (2003, p.10), "ao modificar os modos de produção, difusão e de escuta musical, as diversas tecnologias que envolvem direta ou indiretamente esses processos acabam por modificar a própria linguagem musical, possibilitando a emergência de diversos novos modos de se fazer e de se pensar música".

No entanto, Souza coloca que "ao receber novos conhecimentos e informações, os indivíduos estão interagindo e reinterpretando estes elementos conforme sua experiência, sua bagagem cultural e afetiva" (2009, p.524). Assim, a recepção dos produtos da mídia "não se dá de forma passiva, mas sim através de um processo ativo e criativo" (ibidem).

O conceito de Ministro de Deus

No cenário musical gospel, ser considerado um ministro de Deus ou adorador destaca-se como importante elemento na construção das identidades musicais. Essa definição está relacionada a duas formas de expressões musicais que podem ser identificadas na cultura gospel: o músico gospel como artista e como ministro. Essas formas de expressão musical à primeira vista podem parecer distintas e até antagônicas, no entanto, convergem nos aspectos que lhes dão sentido e identidade (CUNHA, 2004).

Com o crescimento da música gospel em torno de sua produção e circulação, percebe-se a emergência de uma categoria musical que até então era reservada ao cenário musical não-religioso: o "artista". Nomes como Aline Barros, Ana Paula Valadão, Cassiane, Diante do Trono e Oficina G3 têm surgido no cenário musical

brasileiro como destaques do meio gospel por suas participações em programas de TV[1], festivais[2] e premiações[3]. Somam-se ainda os artistas convertidos já consagrados na mídia[4].

> Esta nova categoria é reflexo do movimento crescente do mercado evangélico: os artistas gospel, como qualquer outro, possuem uma carreira, gravam discos, apresentam espetáculos, cobram cachê, recebem prêmios, possuem fãs-clubes e ditam moda. No entanto para eles e seu público, um aspecto distingue o mercado religioso do secular: esses artistas e suas músicas são mediadores do sagrado, ou, na língua popularizada no cenário evangélico, são 'instrumentos de Deus' (CUNHA, 2004, p.148)

De fato, Mendonça aponta que a música gospel brasileira parece apresentar uma "bem-sucedida integração com os modelos da canção *pop*, no que diz respeito às formas semelhantes de elaboração musical, de execução artística, de difusão comercial e midiática e de recepção pública" (2008, p.221). Os eventos gospel passam a ser realizados em locais com capacidade para grandes públicos e contam com a "figura do artista gospel como atração" (Ibidem, p.230).

Críticas que surgem no meio gospel são direcionadas aos artistas que priorizam elementos musicais voltados ao mercado e às mídias em detrimento da mensagem do evangelho. A crescente aproximação da música gospel com o meio secular (empresários, produtoras, promotores, marketing) tem produzido debates quanto à forma em que ela é produzida e distribuída.

> Diversos artistas da música evangélica se tornaram conhecidos e a música evangélica seguiu um caminho que em resumo foi o seguinte: A cada cd ou novo lançamento gospel o nome Jesus ou Deus foi desaparecendo. E cada vez mais os elementos musicais se aproximavam dos artistas seculares em sucesso na época. Hoje pra cada Backstreet Boys e Britney Spears secular o meio gospel tem o seu cover. Naturalmente alguns cuidados são tomados, por exemplo: as letras são neutras... Não ofendem, mas também não falam

[1] A cantora gospel Aline Barros foi a primeira artista evangélica a se apresentar no programa Domingão do Faustão, transmitido pela rede Globo de televisão com cobertura nacional no dia 27/06/2010.
[2] A banda oficina G3 foi a primeira banda gospel a se apresentar no festival de música internacional Rock n Rio III, em 2001.
[3] Na entrega do Grammy Latino de 2002 foi criada uma premiação na categoria música cristã.
[4] Nelson Ned, Baby Consuelo, Mara Maravilha, Rodolfo, Rafael, Lázaro, podem ser citados como alguns artistas já reconhecidos pela mídia quando se converteram.

> de Jesus. As capas são mais comportadas, mas muitas vezes os mesmos músicos, produtores, compositores do mundo, escrevem para os cds gospel[5].

Enquanto os artistas gospel mantêm uma estreita relação com o mercado fonográfico e com as mídias, os ministros ou adoradores podem ser identificados como uma outra forma de expressão musical gospel, traçando seu caminho a partir do desenvolvimento dos grupos de louvor e dos ministérios.

> A origem deles é a mesma dos artistas, a explosão gospel dos anos 90, com uma diferença: o eixo condutor. Se o eixo condutor dos artistas é o mercado que se expande na trilha do movimento musical, o dos ministérios de louvor e adoração é o movimento de avivamento que se expande na trilha do movimento pentecostal (CUNHA, 2004:164)

A utilização do termo ministro reflete a ideia de um poder investido por Deus para a realização de uma missão, em que o músico se compromete integralmente. Ao ministro não basta apenas se apresentar musicalmente, ou seja, 'tocar', mas sim adorar e louvar. O entrevistado 2 nos ajuda a entender esse posicionamento:

> *a Palavra diz que Deus busca os adoradores que o adorem em espírito e verdade. E a guitarra eu vejo assim: eu não 'toco' guitarra, toda vez que eu vou, eu vou ministrar... adoração a Deus, essa é a diferença gritante de uma banda para um ministério... essa é a diferença. Porque a gente não vai lá fazer um show, a gente não vai lá 'tocar', a gente vai adorar a Deus com os instrumentos que Deus criou, com a música que Deus criou... essas são questões da diferença de um ministério... (ENTREVISTADO 2, em 01/11/2010).*

Para os membros de um ministério de louvor, é muito importante a identificação como ministros, que lhes distinguem como músicos dos artistas seculares. Também representa um contraponto aos artistas gospel que dirigem suas carreiras com os mesmos princípios dos artistas seculares e que não refletem em suas músicas e seus estilos de vida determinados princípios cristãos. Assim, "uma das marcas da expressão musical gospel 'louvor e adoração' é o fato de os cantores insistirem que não são artistas, mas adoradores" (CUNHA, 2004:166).

---

[5] SANTOS, Flávio. *Músicos Cristãos:* Ministros ou Artistas? In: Música Sacra e Adoração. Disponível em http://www.musicaeadoracao.com.br/artigos/adorador/musicos_cristaos.htm acessado em 14/11/2010.

É importante realçar que essas duas expressões musicais não se opõem, o que significa que um artista, que mantém uma carreira internacional, fã-clube e propagandas veiculadas nas mídias, pode ser considerado um instrumento de Deus, um ministro ou adorador. O que define essa identificação é a maneira como o artista gospel se posiciona em relação aos conceitos de louvor e adoração que atravessam o movimento musical gospel.

Desenhando novos espaços de atuação

Embora o louvor musical seja um elemento importante nos cultos evangélicos, a partir da década de 1990 ele tem ultrapassado o âmbito das igrejas e deslocado fronteiras entre espaços considerados sagrados e profanos. A cômoda ideia de entender a música gospel como aquela música que é realizada dentro do espaço da igreja já não apresenta consistência, visto a diversidade dos espaços em que ela tem sido produzida e divulgada.

Se por um lado os artistas gospel - através de megaproduções e de investimentos em mídias e publicidade - têm cada vez mais se apresentado em estádios, casas de shows, auditórios de TV, por outro lado os ministérios de louvor têm investido em evangelizações em locais públicos como praças, ginásios, festivais ou mesmo nas ruas. Essa 'saída' da música gospel do âmbito das igrejas é justificada pelo compromisso de alcançar o maior número de pessoas com sua mensagem.

Pinheiro sugere que "muitas são as atividades religiosas com a finalidade de estabelecer canais de comunicação com os diversos grupos, principalmente as juventudes urbanas", sendo que eventos musicais "são realizados em lugares como, por exemplo, praias, estádios de futebol, clubes e teatros, sendo isso visto como 'estratégia' de evangelização" (2004, p.4).

Entendido como um ministro, que não se limita ao espaço da igreja ou da denominação, o músico gospel assume uma posição em que não importa o lugar em que ele está ministrando, nem para quantas pessoas ou se elas são cristãs ou não. Seu propósito é, em última instância, de evangelização.

> *pra mim não tem diferença nenhuma, tocar pra duas ou três pessoas, ou numa sala de aula, qualquer lugar pra mim que eu for tocar é a mesma coisa, porque eu não vejo como um simplesmente tocar, independente do lugar que*

> *eu estou, eu faço parte do ministério então eu ministro, eu não toco.. eu ministro e por eu estar ministrando eu sei que é sempre uma guerra... então em qualquer lugar que eu for vai ser sempre uma guerra e eu vou entrar na guerra mesmo pra vencer (ENTREVISTADO 3, em 02/11/2010).*

No entanto, é importante considerar que a 'saída' da música gospel do âmbito das igrejas ou denominações não pode ser analisada, por si só, como um fator independente, e apresenta condicionantes sociais que se aglutinam formando novos desenhos entre o que é descrito como local sagrado e profano. A ampliação de espaços de atuação da música gospel, embora entendida na perspectiva cristã como a realização de uma obra de evangelização, é atravessada por elementos que extrapolam questões religiosas e criam contextos de negociação com outras instâncias sociais.

A observação que realizei em uma praça pública numa cidade do interior do RS, onde se 'apresentava-ministrava' um grupo de louvor da igreja evangélica Quadrangular, sugere algumas reflexões, registradas nos diários:

> *talvez um ponto que pode interessar no âmbito social da pesquisa se deu na constatação de que o evento não era de iniciativa do meio evangélico, mas sim da prefeitura municipal (administração do PT), que havia oferecido a infraestrutura e organizado o evento intitulado "Semana da Família", que se iniciava naquele domingo provavelmente por ocasião do dia dos pais. A prefeitura municipal, ou seja, um órgão governamental e portanto laico, coloca no palco de um evento público uma banda evangélica. O que podemos refletir a partir desse movimento? Algumas pequenas questões e reflexões podem ser indicadas.*
> *Do ponto de vista musical: A diluição das fronteiras entre música evangélica e ambientes musicais não-religiosos, que de certa forma já pode ser amplamente evidenciada com a participação de artistas evangélicos na mídia (Grammy, Rock in Rio, programa do Faustão, etc.).*
> *Do ponto de vista social: A proposta evangélica supõe a família como um dos mais importantes pilares sociais, e dessa forma sintoniza com as propostas sociais que conservam o núcleo familiar tradicional como fundamento social. Reflete-se assim uma conveniência entre a conservação de valores morais instituídos.*
> *Do ponto de vista político: Perspectivas culturais (movimentos musicais específicos, artesanato e culinária locais) têm se mostrado eficientes em propostas políticas que valorizam o discurso democrático e se apoiam em propostas populares.*
> *Essas tímidas reflexões podem ajudar a compreender outros processos que se estabelecem na constituição da música evangélica, que se ligam a aspectos musicais, sociais e políticos, e portanto num complexo movimento de negociação e de intersecções entre o religioso e o laico, o individual e o coletivo, a cultura e o político (diário de observação, 08/08/2010).*

A reescrita das fronteiras entre espaços sagrados e profanos oferece novas perspectivas, de maneira que os ministérios têm cada vez mais se aproximado de outros contextos de atuação e divulgação do louvor, além das igrejas e denominações; a lógica dessa operação envolve negociações com segmentos diversos da sociedade (patrocinadores, investidores, promotores). Se, por um lado, os ministérios saem 'da igreja para o mundo' no sentido de conquistar adeptos, também podemos perceber o movimento 'do mundo para a igreja', ressignificados como instrumentos que possam auxiliar a proposta musical gospel.

Visto o cenário complexo que emerge, parece não ser mais viável relacionar a música gospel ao binômio igreja/não-igreja. Assim sendo, é importante lançar reflexões sobre diferentes significados musicais que emergem para o músico gospel, ao se relacionar com os espaços em que ele atua, com suas concepções do que é ser músico e também com elementos sociais e culturais.

Algumas reflexões

Deixar de ver a identidade musical gospel através do binômio sagrado/profano ou cristão/não-cristão proporciona outros horizontes de análises, ao compreendê-la como uma complexa rede de relações entre as vivências musicais dos adeptos, antes ou depois da conversão; as posições musicais que o sujeito assume em determinadas denominações, dentro das relações sociais; e a partir da regulação que a cultura gospel exerce, principalmente através da mídia e do mercado.

Essa perspectiva permite tecer perguntas e problematizar sobre a identificação musical gospel. No mesmo grupo de louvor podem-se encontrar músicos que produziram seu conhecimento musical a partir de múltiplas experiências: no ensino superior, com a família (cristã ou não), na escola, em outras denominações (evangélicas ou não), músicos 'da noite' convertidos, autodidatas, etc. Como os músicos gospel se relacionam (ou não) com essas diferenças? Como elas 'deixam de existir' quando o músico se identifica como músico gospel? Como a identidade musical é regulada pela cultura (mídia/mercado)? Como o indivíduo vive as tensões entre uma identidade musical instituída (mediada pela cultura) e outras identidades musicais (família, amigos, escola)?

São perguntas que podem se desdobrar em outras mais, gerando problematizações e despertando inquietações sobre um conceito que muitas vezes é tido como essencial ou místico, do músico evangélico que 'encontrou' sua vocação. Pode-se questionar, portanto, a constituição de uma identidade musical evangélica como algo fechado, 'puro' e estagnado, mas em configuração e em conflito com outras identidades musicais, outras experiências vivenciais.

A compreensão de diferentes narrativas musicais prevê a superação de modelos etnocêntricos e metanarrativas musicais[6], atentando para outras situações de experiências musicais: o improviso, o imprevisto, o acontecimento, a oração como performance musical, o testemunho, os mitos e crenças que contemplam o fazer sonoro em diferentes culturas religiosas.

Ampliando o horizonte das questões, é possível se perguntar sobre como alguns significados religiosos podem ser pensados e trabalhados em contextos musicais institucionais, como a escola ou o ensino superior público, por exemplo. Colocar na pauta discussões sobre o tema pode suscitar um repensar acerca de algumas práticas pedagógicas, matrizes curriculares, diversidade musical e políticas públicas.

Referências

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical*: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Dissertação de mestrado.Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre, 1999.

CUNHA, Magali do Nascimento. *"Vinhos novos em odres velhos"*: Um olhar comucacional sobre a explosão gospel no cenário religioso evangélico no Brasil. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2004.

[6] Nesse sentido Luedy (2006) tece críticas à perspectiva de uma teorização educacional "baseada numa concepção perfectiva e conservadora de cultura, que termina por reduzir as possibilidades de fazer/compreender música somente àquelas da tradição ocidental erudita" algo que, "regra geral e infelizmente, é ainda representativo da maneira como as instituições de ensino superior em música encaram os conhecimentos e as experiências prévias daqueles que ingressam em seus programas de ensino" (p. 105).

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto Aprendizagem musical*: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablue/Fapsep, 2003.

GOMES, Celson Henrique Souza. *Educação Musical na família*: as lógicas do invisível. Tese de Doutorado. UFRGS – Porto Alegre-RS, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11° ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.213-236.

KRAEMER. Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Revista Em Pauta* v.11, n° 16/17, abr/nov. p. 51-72. Porto Alegre, 2000.

LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 101-107, set. 2006.

MEDEIROS, Maria Augusta dos Santos. *(En)cantando no Presídio*: Um Estudo de Caso Etnográfico sobre as Aulas de Música. Dissertação de mestrado. CE/UFSM. Santa Maria, 2009.

MENDONÇA, Joêzer de Souza. O evangelho segundo o gospel: mídia, música pop e neopentecostalismo. *Revista do Conservatório de Música da UfPel*. Pelotas, n°1, 2008.p.220-249.

NÁDER, Alexandre Milne-Jones. Transmissão musical em grupos de tradição oral: possíveis diálogos com as escolas públicas do município de João Pessoa. In: XVIII Congresso Nacional da ABEM. *Anais*. p. 1272-1280 Londrina-PR, 06 a 09 de outubro de 2009.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2012

PINHEIRO, Márcia Leitão. Produção musical: a periferia do meio evangélico. In: V Congresso da Seção Latino-Americana da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular. *Anais*. Rio de Janeiro, 21 a 25 de junho de 2004. disponível em <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/rio/Anais2004%20(PDF)/Resumos/ResMarciaLeitaoPinheiro.htm> acessado em 21/12/2010.

RAMOS, Sílvia Nunes. Aprender música pela televisão. In SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p. 75-94.

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

SILVA, Helena Lopes da. Música, Juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano.* Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.39-58.

SOUZA, Jusamara. (org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e culturas juvenis: socialização musical, nova oralidade e outras aprendizagens musicais mediadas pela tecnologia. In: XVIII Congresso Nacional da ABEM. *Anais.* p. 1272-1280 Londrina-PR, 06 a 09 de outubro de 2009.

TORRES, Maria Cecília de A. R. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professores do ensino fundamental. In SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.237-258.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

Outras Rotas: traçados de um mapa à deriva

Francisco Gick
franciscogick@gmail.com
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Gleniana Peixoto
guegapeixoto@gmail.com
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Gustavo Dienstmann
dienstmanng@gmail.com
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Luan Silveira
luansilveira8-p@hotmail.com
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Jezebel De Carli
jezebel-carli@uergs.edu.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Resumo: "Outras Rotas" é um projeto de extensão realizado desde 2012 no Curso de Teatro: Licenciatura da Unidade Montenegro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), com recursos da Pró-reitoria de Extensão da Uergs. O artigo visa tecer uma narrativa das transformações que o projeto sofreu ao longo de dois anos de existência e também do impacto do "Outras Rotas" sobre os alunos que dele fazem ou fizeram parte. O texto busca, também, discutir temáticas e conceitos que se evidenciaram centrais no projeto: a pedagogia do teatro, o treinamento do ator, o teatro na rua, a relação do artista com a cidade e a arte de performance.

Palavras-chave: Treinamento de ator; cidade; pedagogia; arte de performance.

Abstract: "Outras Rotas" is an university extension project conducted since 2012 by members of the undergraduate course in Theater of the Montenegro unit of the State University of Rio Grande do Sul (Uergs), with resources from the Extension Dean's Office of Uergs. The purpose of the paper is to set up a narrative about changes ocurred to the project in its two years of existance, and the impact of the "Outras Rotas" project over those students who are part of it. The paper also aims to discuss themes and concepts wich became clearly central to the project: pedagogy of theater, actor training, street theater, the relationship between the artist and the city and performance art.

Keywords: Actor training; city; pedagogy; performance art.

Não é incomum ouvir de professores incentivos para que os alunos busquem momentos fora da sala de aula para estudar e aprofundar os conteúdos trabalhados dentro de um componente curricular. No entanto, é menos comum que tal provocação ultrapasse o simples cumprimento de uma cartilha de exigência professoral, para ser

um verdadeiro convite a uma atitude de aprendizado autônomo e profundo. Também, da parte dos alunos, não é raro assentir com a cabeça afirmando a crença na importância de uma atitude corajosa e aplicada de aprendizado. Menos comuns são as situações em que se vê alunos lançando-se bravamente na direção do desafio.

O projeto "Outras Rotas" surge no contexto incomum proporcionado pela convivência na Unidade Montenegro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), a partir da provocação contundente feita pela professora Mestra Jezebel Maria Guidalli De Carli e da pronta aceitação de um grupo de alunos do primeiro semestre do Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da Uergs em 2012. Com tal situação, tem início o processo que, posteriormente, com financiamento da Pró-reitoria de Extensão da Uergs (Proex), transformou-se no projeto de extensão "Outras Rotas: um diálogo entre comunidade e universidade", em 2012, e seguiu como projeto de extensão "Outras Rotas: derivas", em 2013, e "Outras Rotas: margem abandonada", em 2014 (em processo).

O presente trabalho visa tecer uma narrativa das transformações que o projeto opera naqueles que o fazem existir, quase como uma cartografia das marcas que o "Outras Rotas" nos deixa depois de dois anos. Para tanto, mais do que construir uma história unívoca, buscamos atender aqui à diversidade – e, por vezes, dissonância – das nossas vozes. Como se conta uma história? Tratamos de compor essa memória difusa e coletiva do projeto a partir de dois tipos de vozes: uma pessoal, que se faz de textos - que aparecerão com título e indicação de autor e que respondem a questões específicas - e outra coletiva, que tratará de refletir sobre o projeto mais amplamente.

Provocação e ressonância

Prof. Me. Jezebel Maria Guidalli de Carli, dezembro de 2012

Desde que desempenhei a função de professora, seja na Uergs ou em outras instituições de ensino, procurei despertar em meus alunos o desejo de criar uma autonomia frente ao seu trabalho como atores em formação ou professores em processo de formação. Acredito que a construção de conhecimento nas artes

pressupõe que o aluno se reconheça como criador de movimentos que potencializem o seu aprendizado por meio de grupos de estudo, práticas individuais, projetos de extensão e pesquisa, produções artísticas profissionais e acadêmicas, enfim, atividades e situações para além do espaço da sala de aula. E foi no grupo de alunos que constituem o projeto "Outras Rotas: um diálogo entre comunidade e universidade" (2012) e "Outras Rotas: Derivas" (2013) que encontrei ressonância a essa provocação. Na disciplina Improvisação e Análise do Movimento I, propus ao grupo de discentes que aproveitassem a estrutura oferecida pela universidade de forma a encontrarem-se em horários extraclasse a fim de aprofundarem práticas e procedimentos desenvolvidos em aulas, porém sem a presença do professor e sim como um grupo de estudo autônomo e compartilhado e que eu poderia suprir algumas orientações, se necessário. Eles compraram a provocação e foram para a sala de trabalho, reorganizaram seus conhecimentos e criaram uma dinâmica de treinamento a partir de conteúdos da disciplina mencionada e do componente curricular Improvisação e Trabalho Vocal I. Quando surgiu o edital relativo ao projeto de extensão, percebemos que seria o caso, então, de institucionalizar e formalizar uma prática a qual já estava sendo realizada. Procuramos aliar o treinamento à criação de composições, objetivando que as mesmas pudessem, em algum momento do processo, dialogar com a comunidade de Montenegro.

É provável que tudo aqui trate de transformação, de coisas que deixam de ser o que eram e se tornam outras. O teórico do teatro Hans Ties Lehmann (2007) afirma que essa é a característica do teatro, ou seja, o teatro mudou tanto ao longo do tempo, que o único traço que pode ser percebido em toda sua genealogia é o fato de que as coisas, numa peça, não terminem como começaram. Assim é, também, para nós: olhar para trás e ver os movimentos de nossos desejos.

O "Outras Rotas" é um agenciamento de vontades coletivas e transitórias. Havia a vontade de retomar exercícios que foram aprendidos em sala, durante os componentes curriculares, buscando dominá-los para ter um aproveitamento maior durante as aulas; havia a vontade de preparar o corpo para ser mais capaz, mais

versátil, mais forte, mais disponível; havia também a vontade de descobrir algo, possibilidades desconhecidas em nossos corpos. Havia, enfim, muitas vontades que todos compartilhávamos, em alguma medida, e a que dávamos, em bloco, o nome de "vontade de treinar". Depois havia a vontade de estar na rua, de imiscuir-se na tecitura da vida na cidade, uma vontade de dar sentido a tudo o que fazíamos em sala de trabalho articulando ações capazes de estranhar o cotidiano. Também houve sempre uma outra vontade, essa não verbalizada, que amarrava tudo, que era a vontade de estarmos juntos, fazendo o que fosse – que fosse teatro –, a mãe de todas as vontades.

Percebemos o treinamento como um processo de transformação, de aprendizagem, um processo muito prático de reinvenção de si, o desenvolvimento de si.

Se a educação tradicional é fundada na transmissão de um conhecimento dado, no controle do tempo do aluno pela instituição escolar, na formação de um sujeito normatizado (FOUCAULT, 2004), a ideia do "cuidado de si" aponta para um protagonismo do estudante sobre seu próprio processo de aprendizado, que não está mais circunscrito à instituição escolar, mas constitui uma prática para a vida. Sobre esse mesmo assunto, retomando o conceito grego do "cuidado de si", Foucault observa que

> […] "*epimeleisthai heautoú*" (ocupar-se consigo mesmo, preocupar-se consigo, cuidar de si), tem afinal um sentido, no qual é preciso insistir: *epimélesthai* não designa meramente uma atitude de espírito, certa forma de atenção, uma maneira de não esquecer tal ou tal coisa. A etimologia remete a uma série de palavras como *meletân*, *meléte*, *melétai*, etc. *Meletân*, frequentemente empregada e associada ao verbo *gymnázein*, é exercitar-se e treinar. Melétai são exercícios: exercícios de ginástica, exercícios militares, treinamento militar. Bem mais que a uma atitude de espírito, *epimélesthai* refere-se a uma forma de atividade, atividade vigilante, contínua, aplicada, regrada, etc. (FOUCAULT, 2004, p.104).

Pensando o treinamento de ator como construção de si, para além do aprendizado de técnicas, como a construção de uma técnica de si, o conceito de cuidado aparece como uma interessante ferramenta para reflexão. Gilberto Icle (2007) percebe uma relação entre a análise de Foucault sobre o "cuidado de si" e as ideias

de Stanislavski sobre a formação do ator. Com Stanislavski, temos uma ruptura entre teatro e espetáculo, a partir da qual surge a possibilidade do aprendizado em teatro para além da personagem que se constrói num momento dado, a partir de um texto dado, o que nos conduz à ideia – transformadora, deve-se dizer – de uma Pedagogia do Teatro, o que, para o ator, significa pensar, além de sua participação em um ou outro espetáculo, sua construção como artista. Assim, o ator, quando aprende, não aprende a fazer algo, um estilo teatral, a jogar com máscaras, o ator aprende a ser, o que é o mesmo que aprender a aprender. O aprender a fazer, o mesmo que técnica, segue importante, mas a relação muda, a apropriação muda: o aprendizado da técnica não é mais uma obrigação formal, mas o resultado de uma vontade que talvez possa ser descrita como a vontade de responder à pergunta "quem sou eu como ator/artista?", uma pergunta sem resposta e que nem precisa mesmo ser respondida, é um motor para a busca. O que temos, então, é que toda a técnica para algo vira uma técnica de si.

Falar de si, no entanto, não nega o outro, senão que o inclui automaticamente, pois o si-mesmo do artista existe para si, para o mundo e para o outro, necessariamente. O contrário disso será um vedetismo estéril que afasta o artista da realidade transformando seu trabalho em auto-celebração. Mas o teatro é celebração da vida.

Teatro, vida, artista, obra, talvez a vida não se separe da obra, talvez acabe sendo mesmo obra, vida como obra de arte.

A reflexão nos conduz por caminhos que nem sempre estavam traçados de antemão e pode mesmo nos conduzir para lugares onde a prática perde dimensão frente ao esplendor da ideia. Mas pensar é prática também, prática de pensar, e é nesse sentido que não separamos prática de reflexão aqui, mesmo que estejam cronologicamente separadas. É tudo parte da nossa experiência e, assim, é tudo parte do que somos. E ser não pode ser intransitivo, é ser com, ser para.

Transformações, como dissemos, é provável que seja esse o tema desse artigo, as transformações operadas pelo "Outras Rotas" em todos os níveis.

2012-2013, DAS TROCAS ÀS DERIVAS: a cidade como espaço de aprendizado

Para o diretor-pedagogo Eugênio Barba (1991), um grupo é como um país formado no tecido das práticas cotidianas de trabalho, da ética, das relações, o grupo é um país formado nas ilusões comuns dos participantes. O país-grupo tem uma cultura própria, produzida nesse mesmo tecido que mantém suas fronteiras, e essa cultura é o que pode ser oferecido como espetáculo. Uma palavra importante: troca.

> Assim, nossa chegada e nosso espetáculo eram somente um pretexto, um impulso concreto para reunir as pessoas (…) criar situações que unam e não que dividam. Todos podem dançar suas próprias danças e cantar suas próprias canções. Aqui não existe o momento estético do espetáculo, não há por um lado os profissionais que cantam, dançam e recitam e, por outro lado, pessoas que passivamente os observam e os consideram como especialistas da música, da dança e do recital. É esta a nossa "troca". Não renunciamos ao que era nosso, eles não renunciaram ao que era deles. Definimo-nos reciprocamente através de nosso patrimônio cultural. (BARBA, 1991, p.104).

Espetáculo é o que se dá a ver. Se buscamos uma construção de vida como artistas, o que damos a ver não é algo externo a essa construção, mas um estado dela, um recorte.

Quando nos deparamos com a questão de como transformar nosso processo de treinamento em uma atividade de extensão universitária, recorremos às Trocas como um conceito norteador de nossa prática, como uma forma de levar o que criávamos para fora dos muros da universidade, mas o que quer dizer "levar o teatro para fora dos muros da universidade"? Que significa esse movimento que vai da universidade em direção à comunidade? Uma certeza: esse não é um movimento de mão única. É necessário abrir as portas da universidade para a comunidade e, nesse caso, a partir da construção de um saber mestiço que é síntese entre o saber acadêmico e uma identidade popular. E a universidade não fala mais apenas de si mesma, ou para, ou sobre a comunidade, mas com a comunidade. Tal foi a compreensão sobre a extensão universitária que alinhavou desde o início as ações do projeto "Outras Rotas": a construção de um saber sem dono, um diálogo onde nem

o conhecimento construído na universidade tem maior valor por ser validado academicamente, nem o saber popular tem maior valor pelo simples fato de ser popular.

Éramos nós mesmos um grupo de estrangeiros em Montenegro. Nossos encontros de treinamento significavam também o estabelecimento das fronteiras de nosso país, nossa cultura, nosso vocabulário. Nossas criações eram algo que poderíamos oferecer na cidade como elemento de troca.

Tomamos como suporte dramatúrgico o livro “O Barão nas Árvores”, de Ítalo Calvino, e diversas de nossas composições passaram a girar em torno de situações que encontramos no mesmo “Barão”. Nossa ideia não era representar a história que Calvino escrevera, mas tomar de sua obra situações e fragmentos de texto que nos oferecessem caminhos por onde criar.

A cidade são várias cidades, e há culturas a conhecer; no entanto, essas culturas não são lugares, não estão mapeadas ou mesmo isoladas, a cultura de um grupo qualquer está em processo permanente de transformação. Quando partimos para a cidade, nas primeiras vezes, levando como bagagem nossas criações, percebemos que a cidade não se apresenta, qual idealizávamos, como um conjunto pitoresco de culturas mais ou menos organizadas, com manifestações espetaculares escondidas que, de repente, se revelariam à nossa passagem. A cidade que vemos é um tudo-ao-mesmo-tempo que não admite idealização. “Há duas maneiras de se alcançar Despina: de navio ou de camelo. A cidade se apresenta de forma diferente para quem chega por terra ou por mar” (CALVINO, 2003).

Era preciso estar na cidade para conhecê-la, estar intensamente. Foi na rua que aprendemos sobre a cidade e aprendemos muito sobre nosso trabalho. Na rua, as composições precisaram se transformar e o que havia sido previsto não poderia ser feito. É o confronto entre o idealizado e o que é, a parte mais desafiadora e também a mais rica de todo nosso processo.

Na rua, nossas criações ganharam em profundidade e nossas ações puderam fazer parte de um ambiente onde não há silêncio, onde não há um público preparado

para ver algo. As pessoas são pegas de surpresa ou não são pegas. O ator disputa com todo o tipo de distração e sua voz e sua presença precisam interessar mais do que todo o movimento. Há que se pensar o que serve para a rua, o que faz com que as pessoas parem e olhem o que fazemos. Ao mesmo tempo, há que se perguntar mesmo até que ponto queremos parar a cidade para nos ver. Estranhamento. As trocas passaram a ser outra coisa.

Em vez de parar as pessoas, achamos que melhor seria estranhar a cidade. Estranhar é possibilitar um segundo olhar, mais demorado, tanto para aquele que faz quanto para aquele que vê.

Passamos a pensar em ações, em fragmentos de nossas composições ou criações novas que nos ajudassem a construir, em trânsito pela cidade, uma narrativa que contivesse nossas ações criadas ao longo de um ano de trabalho, mas que acomodasse também o próprio trânsito, as pessoas na rua, a cidade.

Sobre o circo como ficção ou espaço para pensar a arte

Carta ao grupo escrita por Francisco Gick e Gleniana Peixoto (bolsistas), agosto de 2012.

Em algum lugar, uma cidade qualquer, há um terreno grande e baldio. Chegam caminhões velhos, os animais tristes, a gente cansada, mas há uma espécie de densidade no ar que envolve essa gente e o que fazem: estender a lona, e lavá-la, enquanto se cava à mão os buracos dos palanques, cordas e mais cordas, mais de uma centena de metros, está armado o circo. O trapezista não pode mexer um músculo, o anão está sentado a um canto, exausto, o domador dorme no centro do picadeiro. O circo está armado. Há que se levar o carro de som pela cidade, panfletar na praça, há que maquiar-se e esperar. Há que afligir-se. E talvez ninguém venha. E se ninguém vier, então é recolher a lona, fechar as jaulas, enrolar as cordas, tudo nas carretas, e é outra cidade, e tudo de novo, e segue o circo. A mesma expectativa. A mesma aflição, outras alegrias e outras estradas, a mesma ilusão. É como no circo. Não é tanto uma questão de como fazemos, mas da ficção que podemos criar. Mas

não se trata, também, de iludir-se e ponto. O que interessa é a prática da fantasia. Se fazermos juntos é condição primeira para o que fizermos, não é suficiente. Importa pensar no que e como fazemos juntos.

A partir do aprendizado que tivemos na relação com a cidade, o "Outras Rotas" sofreu uma profunda transição. Nossos procedimentos de trabalho se modificaram radicalmente e, além do treinamento em sala, passaram a incluir procedimentos de prospecção urbana, cujo objetivo era o levantamento de material, a partir da relação com a cidade, para o trabalho de composição – criação de partituras, imagens, cenas –, que é também um trabalho de construção dramatúrgica, visto que texto e cena não nos parecem instâncias separadas temporal e metodologicamente no fazer teatral. No que fazemos, da forma como fazemos, é essencial para o trabalho que o grupo se constitua como identidade compartilhada, uma situação de pertencimento e, ao mesmo tempo, é necessário que cada um tenha autonomia dentro do grupo para orientar seu trabalho segundo aquilo que lhe interessa – a identidade coletiva se define no agenciamento da diferença e não na supressão dela –. Portanto, estamos em busca de procedimentos de criação que sejam macroscopicamente colaborativos e, ao mesmo tempo, microscopicamente autônomos.

> Em termos convencionais, o dramaturgo e o encenador são "aqueles que pensam", enquanto os atores são "aqueles que fazem". O conceito da obra, parece, nesse caso, ser um atributo da dramaturgia ou da direção, cabendo aos atores, quando muito, articularem uma visão geral de suas personagens. Este "ator-linha de montagem", que poucas vezes ou nunca se relaciona com o discurso artístico global, escravo da parte e alienado do todo, parecia não fazer parte do nosso coletivo de trabalho nem de nossos possíveis interesses de parceria. (ARAÚJO, 2006, p.128).

Um dos procedimentos de prospecção que assumimos foi a **Deriva**, tomada também como imagem estruturante de nossa nova metodologia de trabalho, levando-nos a rebatizar o projeto como "Outras Rotas: derivas". O situacionista francês Guy DeBord, autor de "A Sociedade do Espetáculo", apropriou-se do termo Deriva definindo-a como uma deambulação urbana, uma saída que visa estar na cidade com atenção especial para a própria cidade; para DeBord (2003), trata-se de um

procedimento de Psicogeografia gerador de mapas de deslocamentos que denotam a zonas de atração e repulsão do derivante na cidade, deslocamentos recorrentes, etc.

Uma **Deriva** é uma saída em direção a um campo extenso e sistematicamente observado; um planejamento destinado a revelar potências do próprio caminho. A partir de um interesse pessoal de pesquisa, cada aluno-ator foi para a rua, à deriva, mas seguindo dispositivos definidos, tanto para sua ação quanto para o registro. Tais procedimentos constituíram uma prospecção do trágico na cidade. Como exemplo desses dispositivos, podemos citar:

> *Denúncia: Um homem com mais ou menos setenta anos, sentado em uma praça, com duas placas, em uma das placas a descrição de seus atos criminosos com mulheres. Na outra placa uma lista de fatos de sua vida que poderiam "justificar" seus crimes. Exemplo: Foi abusado sexualmente pelo seu pai. Esse homem é devoto de Deus e precisa receber o perdão dos homens para morrer em paz. Ele tem um terço em suas mãos e reza sem parar bem baixinho. Ao seu lado tem um banco vazio (Diário de bordo da bolsista Gleniana Peixoto, 2013).*
> *Vadia do litoral: (...) novamente criei uma figura dúbia, vesti um vestido amarelo, colar de pérolas, maquiagem, bolsa, óculos escuros e peruca. Porém continuava sendo eu, pois estava com barba e os pelos da perna a mostra. Agendei um horário em um salão de beleza da cidade e fui lá para lavar os cabelos. Saí pelas ruas de Montenegro antes do horário marcado no salão, passei pela cidade vestido como mulher. Primeiro tive um grande receio de sair, estava com medo da reação das pessoas, a sensação de não ser aceito é muito dolorida. Após um trajeto curto entrei em uma lanchonete e comprei um maço de cigarros, minhas mãos tremiam, a atendente não esboçou nenhum espanto ou riso, ela também usava peruca.* (Diário de bordo do bolsista Gustavo Dienstmann, 2013).

Além das **Derivas**, assumimos como procedimento de prospecção as **Oficinas**, que, no contexto de nosso trabalho, aparecem como espaços de compartilhamento de vivências onde o teatro aparece como subterfúgio para revelar narrativas pessoais tanto dos atores quanto dos membros da comunidade. As **Oficinas** foram organizadas a partir de jogos e improvisações dentro da temática pesquisada no projeto. Nesses espaços, mais do que ensinar teatro, perseguíamos uma situação de pertencimento, de grupo: uma identidade transitória compartilhada entre os alunos-atores e os membros da comunidade onde a oficina acontece.

Das duas **Oficinas** planejadas, uma no Asilo Casa de Repouso Doce Lar, em

Dois Irmãos-RS, e outra na Penitenciária Modulada Estadual de Montenegro, a primeira foi realizada em 2013 e a segunda está ainda em fase de negociação para realização.

Os efeitos do teatro são comumente avaliados a partir da lógica do espetáculo, se pensa nos efeitos que a representação tem sobre o público que assiste, deixando em segundo plano as relações tecidas entre aqueles que fazem teatro, relações profundas de trabalho e convivência. A **Oficina** realizada na Doce Lar foi um momento em que pudemos propor o teatro como convívio, fazendo teatro não para os idosos, mas com eles.

O resultado de nossos procedimentos de prospecção urbana foi um conjunto heterogêneo e fragmentário de percepções sobre a cidade a partir de um olhar trágico, construindo assim um tecido que não era uma fotografia da cidade, mas uma espécie de bricolagem que ganha sentido nas tensões entre os recortes que a compõem e não numa harmonia estática e linear.

Da mulher ou Antígona emparedada num elevador

Gleniana Peixoto, bolsista (2013)

As minhas experimentações e leituras sobre o trágico estavam preenchidas de mulheres e foi com "Antígona", de Eurípedes, que eu encontrei o meu dispositivo pessoal de pesquisa: o feminino, falar do feminino a partir do masculino, da criança, do objeto, não necessariamente da mulher. Mas comecei com a mulher, com o que eu sou, porém de uma forma distante. Para nossa primeira ação parti de dois dispositivos, uma mulher da Grécia, Antígona, e uma mulher da atualidade, Madona. No mito grego, Antígona foi castigada pelo seu tio, o rei Creonte; o motivo: ela desejava enterrar seu irmão, mas o rei considerava Polínice um inimigo, então proibiu que seu corpo recebesse as honras de um enterro. Antígona foi surpreendida no momento em que enterrava o irmão. Seu castigo: ser enterrada viva nas paredes do castelo de sua família. Minha mulher da atualidade era uma pop star *de óculos escuros, casaco preto e a companhia de um paparazzo que registrava todos seus movimentos;*

essa mulher transitou pelos quatro andares do prédio da Uergs/Montenegro, para algumas pessoas revelava seu segredo, sangue e machucados escondidos sob o casaco preto de couro, o olho roxo por baixo dos óculos escuros. Ao final da ação performativa, essa mulher se transformava na Antígona emparedada, o que é ser mulher? – força, fraqueza, submissão, dependência, beleza, grotesco, fertilidade, secura –. Emparedadas no elevador da universidade, as mulheres que NÃO são definidas, são várias ou uma. Sou uma obra de arte marcada de carinhos. Menos, cada vez menos, de repente minha voz silencia. As leis divinas: sufocar, arrancar, arrastar, machucar... Vou te contar um segredo... Calma, espera, não foge, por dentro está pior. Desculpa, não queria te assustar, preciso sair daqui, mas esqueci do caminho. Meu corpo um quadro vermelho, um túmulo. Vem, coloque flores, é isso que as pessoas fazem. A Justiça, a deusa subterrânea, está pra chegar e vai estabelecer um decreto: que os quadros voltem a ser brancos. Quem? Onde? Não... não conheço! Ah, sim, sou eu, tinha esquecido. Carregamos histórias que não são nossas. Esvazie-me e o que me preenche são os teus carinhos.

A ocupação do espaço urbano a partir de nossas composições cria possibilidades de dissenso, desestabiliza o olhar anestesiado do transeunte costumeiro, desestabiliza o comum. A cena na rua é um convite para um novo olhar, estranhado, capaz de perceber mais naquilo que vê, é convite para um convívio modulado pela imagem produzida pelo aluno-ator-performer, convívio este que se dá em um espaço geográfico preestabelecido, mas que é transformado, ressignificado na medida em que o convívio acontece.

Os procedimentos de criação dentro do “Outras Rotas” efetivam-se como misturadores: público e privado, teoria e prática, arte e vida, tudo se funde naquilo que o artista propõe como forma de participar da cidade.

> *Queria falar de algo que estivesse intimamente ligado a mim. Por muito tempo e por várias razões me incomodaram e que só agora poderia falar deste assunto sem problemas. Desde criança sofro com esta inquietação. Minha mãe sempre usou um lenço amarrado à cabeça, sabia que ela tinha pouco cabelo, mas não a real razão. Por muitos anos este assunto não foi tocado, não entendia e não ousava perguntar, este assunto era um tabu em casa.*

> *Vim a descobrir há três anos. Para o casamento do meu irmão mais velho ela gostaria de usar uma peruca, porque se sentiria melhor. Acompanhei-a a uma casa de perucas em Porto Alegre, onde ela já havida comprado outras, mas não costumava usar. Foi uma situação muito difícil, pois não sabia se queria ver ela sem lenço depois de tantos anos, e ao mesmo tempo tentar deixar ela à vontade com aquela situação. Ela tirou o lenço e começou a chorar compulsivamente, dizendo que mesmo depois de trinta anos ela ainda não tinha se acostumado com aquela situação.* (Diário de Bordo do bolsista Gustavo Dienstmann, 2013).

O que fazemos, no entanto, não é criar ficções sobre a cidade, ou histórias a partir do que observamos na cidade. Não somos escritores, apesar de escrevermos, e o fazemos?

> Yo me veo a mí mismo como un cartógrafo experimental. En este sentido, puedo aproximarme a una definición del arte del performance trazando el espacio "negativo" (entendido como en la fotografía y no en la ética) de su territorio conceptual: Aunque en algunas ocasiones nuestro trabajo se sobrepone con el teatro experimental, y muchos de nosotros utilizamos la palabra hablada, stricto sensu, no somos ni actores ni poetas. (Podemos ser actores y poetas temporales pero nos regimos por otras reglas, y nos sostenemos en una historia diferente.) La mayoría de los artistas de performance también son escritores, pero sólo un puñado de nosotros escribimos para publicar. Teorizamos sobre el arte, la política y la cultura, pero nuestras metodologías interdisciplinarias son diferentes de las de los teóricos académicos. Ellos utilizan binoculares; nosotros usamos radares. (GOMEZ-PEÑA, 2005, p. 202).

Ainda que o “Outras Rotas” exista dentro de um curso de Teatro, dentro de uma universidade, identificamo-nos com as palavras de Gomez-Peña, sobretudo pela inadequação do que fazemos ao vocabulário de que dispomos para falar sobre o que fazemos. Nossas ações são uma maneira de estar na cidade, de relacionar-se com a cidade, mas não são o fim de uma cadeia, a ação é uma pergunta e a pergunta pode ser uma mulher presa à parede do elevador, ou um velho senhor que confessa seus crimes, ou uma mulher careca e de barba. Wittgenstein diz “se não pode dizer, aponte” (apud BOGART; LANDAU, 2005, tradução nossa). É o que buscamos fazer.

Cidade: paisagem do desejo

Luan Silveira, bolsista (2013)

(...) até que ponto somos livres para fazermos o que queremos e o quanto o

meio interfere nessas decisões? A partir dessa pergunta percebi um mote para guiar a minha pesquisa, a impossibilidade de lidar com o desejo. Comecei a trabalhar então nessa ideia de desejos incapacitados, pois desde o começo desse relato já deu pra perceber que sempre quero coisas as quais não consigo alcançar, ideia de duplicidade, terra-ar; homem-mulher; peso-leveza e o de como tudo isso poderia representar este momento em que estava vivendo e essas reflexões que estavam surgindo; além disso, algo que me intrigava era essa ideia de recomeço que o aniversário nos traz, cada novo ano de vida carregado de novos quereres, de novos desejos que se modificam ou se tornam mais fortes e concretos. Lista de desejos para um próximo aniversário: Ter mais tempo pra mim; amar quem realmente me ama; cuidar das pessoas; ser menos ingênuo; ser menos venenoso; rir mais; ser menos preguiçoso; mais safadeza e diversão nas pessoas; poder falar mais palavrão!!!; ter nascido com mais autoestima; ser feliz sem nenhuma dúvida; me cobrar menos; ser menos exigente com as pessoas; me sentir realmente amado; ter mais coragem; ter força para enfrentar tudo e todos; mais manifestações; saber voltar atrás; ser mais vulnerável; não sofrer e nem sentir saudade....dói; não sentir inveja; poder dizer a MINHA verdade. Quem deseja não deseja uma coisa só, mas um mundo, o objeto do desejo e a paisagem do objeto do desejo. Cidade: paisagem do desejo. Segundo Debord, deriva se apresenta como uma técnica de passagem rápida por espaços variados, onde se rejeita os motivos de se deslocar e agir que costumamos ter com os amigos, no trabalho e no lazer, para entregar-se às solicitações do terreno e das pessoas que nele venham encontrar. Derivar é sair e quem sai sou eu, mas a minha saída é propor uma questão não só para as pessoas nas ruas, como também para mim. A pergunta é uma figura com vestes femininas, acessórios masculinos, está presa a balões de gás hélio, tem correntes amarradas aos pés, está cega pois tem glacê de bolo no rosto e na cabeça usa um chapéu de aniversário que contém bilhetes com alguns desejos dentro. Saí da frente da unidade da Uergs e caminhei uns 300 metros pelo centro de Montenegro até a rótula do mercado mais popular da cidade e me instalei preso a um poste, com cadeados e ao meu lado deixei algumas chaves que convidavam as pessoas a me

libertar. Uma mulher saiu de uma loja onde trabalhava e foi até mim, queria me libertar, queria ver meu rosto e saber se estava tudo bem comigo. Chegou até mim, perguntou se estava tudo bem, pegou as chaves e tentou soltar o cadeado que estava preso ao poste, mas não conseguia, pois havia muitas chaves, foi até a minha perna e perguntou se as correntes estavam machucando, quando finalmente me libertou, disse que queria ver meu rosto de qualquer maneira, então colocou suas mãos em volta do meu rosto, limpou o glacê dos meus olhos com os polegares, quando abri os olhos vi que seus olhos estavam cheios de lágrimas. A mulher que saiu do trabalho aceitando o convite que eu fazia, me faz pensar sobre a possibilidade do encontro. Eu havia preparado a ação e quando me deparei com o despreparo daquela mulher frente à situação que eu propunha, me vi, eu também, despreparado. Poderíamos então supor que é impossível e talvez indesejável preparar um encontro, o que podemos fazer é preparar-nos PARA O ENCONTRO, estarmos disponíveis, permeáveis, desejantes.

Cada uma de nossas ações é uma tentativa de estabelecer um compartilhamento temporal-espacial em que nossas questões tornem-se relevantes. Um encontro é uma encruzilhada, tanto no sentido do cruzamento do tempo e do espaço quanto no sentido de que depois do encontro há que despedir-se e tomar uma decisão sobre qual caminho seguir.

Cada um compõe com aquilo que é

Francisco Gick, bolsista (2013)

Foi o que fiz: produzi imaginações, rotas, imagens, agenciamentos de trajetórias. Cada um de nós, dentro do projeto, Guega, Gustavo, Luan, Thaís, eu, além de João e Rose, que não fazem mais parte do grupo, junto com a Professora Jezebel, criamos, a partir de interesses pessoais de pesquisa, ações, ruídos. Cada um compõe com aquilo que é e não é, com memória, ficção, corpo. Durante o ano de 2013, compus com a memória de minha avó, Guega compôs com ser mulher, Gustavo com cabelos, Luan com ser em trânsito e Thaís com velocidades. Trabalhamos juntos, como

protagonistas de nossas pesquisas e nossos processos de aprendizado. Trabalhamos com uma liberdade rara, oferecida por nossa orientadora, de que a atitude, a curiosidade e o respeito servem para mim – e não teria problema em dizer que serve a todos nós – de exemplos constantes do que é ser professor. Trabalhamos juntos, ternamente, mas em pleno conflito. Sinto-me escrevendo sobre um ano de 730 dias em que, enquanto parte do projeto Outras Rotas, pude aproximar-me do pensamento de Foucault, Deleuze, Guattari, Gomez-Peña, Rolnik, Kastrup, Barba, Grotowski, Manto. Um ano em que a intensidade de meu processo quase vertiginoso de formação enquanto professor e artista ampliou-se muito pela convivência e o trabalho compartilhado com meus colegas e minha orientadora. O longo ano em que pudemos transformar nossas inquietações sobre a arte e a vida em ruídos urbanos, imagens capazes de alterar o cotidiano da cidade onde vivemos, cidade essa que é o lugar onde vivemos, o berço de nossas próprias inquietações que são o motor primeiro do que propomos no mundo como artistas.

O mapa que traçamos nos traz até aqui e se faz na medida em que o desenhamos. Aqui é um território extremamente fértil em que a memória do que vivemos encontra um rio caudaloso, borbulhante e corrosivo: a Arte de Performance, um campo transdisciplinar extenso e heterogêneo onde fronteiras estéticas e de linguagem são borradas; os artistas de performance realizam suas obras, normalmente, tensionando os limites entre vida e obra de arte, espetáculo e plateia; para o performer, a obra é, mais do que um processo comunicativo mediado pela emissão e recepção de signos, um acontecimento imediato cujo sentido é o próprio compartilhamento do presente da ação.

A performance é corrosiva. Nos permitimos corroer, somos permeáveis. O teatro está corroído, é um momento potente para o teatro. Num curso de licenciatura, nos perguntamos: pode a performance corroer a pedagogia? Quando os talheres de prata escurecem há uma série de ações-reações químicas, corrosões, que lhes devolvem o brilho. Pensemos na possibilidade de a performance corroer a sala de aula, a escola. Como pode nossa experiência transformar nossa prática em sala de

aula, como alunos e como professores? Como podem noções potentes como performatividade, presença, imediatidade, encontro, acontecimento transformar uma operação historicamente pautada na referência a conteúdos e regras externos, representados pelo professor? Essa questão deu origem a um desdobramento do "Outras Rotas", o projeto de pesquisa "Para um professor-performer: trânsitos da docência em um campo teatral contaminado pela arte de performance" – financiado pela Pró-reitoria de Pesquisa da Uergs, em andamento – que visa investigar as transformações por que passou o teatro a partir do atrito com as práticas performativas e quais possibilidades essa história recente do teatro sugere para a docência, tanto em teatro quanto em outras disciplinas.

E agora estamos aqui. Este é o exato momento em que essas palavras são escritas, e as palavras são ação, criam o mundo que descrevem: performatividade. Agora é 2014. São dois anos de projeto e mais um futuro que agora chamamos de "Outras Rotas: margem abandonada". O "Outras Rotas" funde-se em nossa vivência de universidade, tornando-se elemento indissociável do projeto de nós mesmos, um desejo-projeto de artista, professor, aluno, ator, performer, preenchido de objetivos imperfeitos, incompletamente traçados, propositalmente inalcançáveis, o desejo móvel, à deriva seguimos.

Referências

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. In: *Sala Preta*: Revista de Artes Cênicas, n. 6. São Paulo: ECA-USP, 2006. pp. 127-133.

BARBA, E. *Além das Ilhas Flutuantes*. São Paulo: Hucitec, 1991.

BOGART, A., LANDAU, T. *The Viewpoints Book:* a pratical guide to Viewpoints and Composition. New York, Theatre Communications Group, 2005.

CALVINO, I. *As Cidades Invisíveis*. Rio de Janeiro: Biblioteca Folha de S. Paulo, 2003.

DEBORD, G. Teoria da Deriva. In: JAQUES, Paola Berenstein (org.). *Apologia da deriva:* escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.87-91.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GÓMEZ-PEÑA, Guillermo. *En Defensa del Arte del Performance*. Horizontes Antropológicos. v.11, n.24. Porto Alegre, jul/dez. 2005.

ICLE, G. *Pedagogia teatral como cuidado de si:* problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/30266>. Acesso em: 23/01/2013.

LEHMANN, Hans T. *Teatro pós-dramático.* Tradução de Pedro Süssekind. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

REVISTA DA FUNDARTE
EDITORA da FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

Suíte para sete artistas

Carmen Lúcia Capra
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Como pode uma imagem carregar-se de tempo?[1]

Que elo haveria entre sete trabalhos poéticos de conclusão de graduação em artes visuais, sete percursos únicos e distintos, além do fato de estarem regulados pelo mesmo tempo, o final do curso? O que daria base para mantê-los em exposição, juntos, sem confinar cada um em sua unicidade?

Nas camadas do tempo regulado de cronos/calendário/prazo a que todos estamos submetidos foi onde justamente encontrei uma ideia para a montagem da exposição Suíte n.1 e apresentar publicamente[2] os trabalhos poéticos de conclusão do Curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura da UERGS (2013). Assim, uma analogia entre as artes do tempo e do movimento possibilitou tecer diálogos entre os percursos de criação dos jovens artistas.

Suíte é um termo da música que, no século XVI, indicava um conjunto de danças em uma peça musical como, por exemplo, minueto, sarabanda, giga. Hoje, pode ser a reunião de excertos de uma composição maior ou uma coleção de obras sobre um tema em comum. Mas poderiam o tempo e o movimento serem evocados na estaticidade das imagens?

Domenico da Piacenza (1400 - 1470), em seu tratado de dança[3], discorre sobre os elementos fundamentais dessa arte, entre eles a *fantasmata*. A dança é uma operação conduzida sobre imagens temporal e espacialmente ordenadas na memória do dançarino. Assim, o seu lugar não está no próximo movimento a fazer com o corpo, mas na imagem da pausa imóvel, na energia dinâmica da potência da memória. A

[1] Agamben, 2012.
[2] Os trabalhos foram montados e defendidos individualmente à banca em dezembro de 2013. A exposição coletiva esteve aberta entre 5 e 31 de março de 2014 na Galeria de Arte Loide Schwambach da Fundação Municipal das Artes de Montenegro, RS.
[3] Tratado "De la arte di ballare et danzare", disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b7200356s/f2.image.r=.langPT>. Acesso em 15 de maio de 2014. O conceito de *fantasmata*, de Domenico da Piacenza, é desenvolvido por Agamben (2012).

fantasmata, o fantasma, é a imagem entre movimentos, é a contração virtual da sua própria tensão interna, mas também a medida e a memória da série coreográfica inteira (Agamben, 2012). Assim foram entendidos os trabalhos poéticos na Suíte n.1: fantasmas de potência, medida e memória da coreografia; imagens-pausa da força de um curso de criação.

Criar é seguir um rastilho de poesia, investir nele, capturá-lo de um e de outro modo. Criar, no cotidiano acadêmico, é encontrar no ordinário uma carga viva onde o pensamento artístico ressoe. E aí, como na música e na dança, trabalhar e repetir, pausar, olhar novamente, desfazer, refazer, situar(-se). Sentir intensidades, mover-se em outras formas para dar a ver, por imagem, seu cantar e seu mover.

Imagem tem vida própria, peso e pulso, altera tempo, turba o corpo e move pensamento. Para Hélio Oiticica, "(...) a forma artística não é óbvia, estática no tempo, mas móvel, eternamente móvel, cambiante". Na voz do artista – "(…) faço música, pois acho que isto está mais perto de música do que de outra coisa qualquer"[4] – estão todas as danças, pausas, fantasmas, imagens possíveis.

Em *Dito Cujo*, Róbson de Oliveira parte das narrativas ditas que constroem, em sua pluralidade, cada um de nós. Sua pesquisa deu-se como uma vida – gênesis, mutação, constituição pelo outro –, coletando em vídeo relatos de pessoas do entorno falando sobre ele mesmo. A biografia de Róbson, no entanto, termina no corte-*suicídio* de seu nome de todo o material para que o vídeo passe a falar de um *dito cujo,* um certo sujeito narrado e, por isso, em viva construção. (Doc)instalação é a forma encontrada pelo artista para ativar as subjetividades do ouvinte através de histórias contadas sobre alguém. Convidado a sentar-se em uma poltrona, firma contato com os narradores "dele" na tela de vídeo assentada na poltrona em frente. Neste novo conceito, documentário e instalação conjugam forma e significado para aproximar intimamente quem narra (e mescla fatos e ficções sobre o dito cujo) de quem ouve.

Julia Willers, em *O canto das coisas*, investiga fotograficamente a poética do canto de objetos comuns, coisas de canto que ficam à parte e que efetivamente não recebem destaque. Nas imagens de Julia, vemos partes de objetos prosaicos, não

[4] PAPE, 2007.

mais que coisas, tratados com uma delicada riqueza: canto de livros, de um sofá, de jornais, de um improvável tênis, de uma almofada. Ampliados em *close*, os cantos das coisas são retirados da privacidade doméstica e nesse momento impõem pela dimensão e pela quantidade (uma série de oito fotografias), mesmo que por um momento, o cântico dos cantos.

2013, de Fabiano Mota Luiz, é um livro de artista desenvolvido a partir de uma *narrativa verbovisual multicamadas*[5] sobre o tempo de um ano inteiro. Cada dia, marcado sequencialmente em cada página do livro, é registrado através de *escrituras dissonantes autobiográficas, ficcionais e ensaísticas* que extrapolam as fronteiras da palavra e da imagem. São desenhos, fragmentos de diálogos, fotografias, organizados em capítulos em cuja ordem parece haver pouco ou nenhum nexo. “O livro é duvidoso” (2013, p. 29), diz o artista. Seriam suas as fotos reais ou simuladas? Seriam os diálogos lá escritos verdadeiros ou criados? Independente disso, *2013* é um espaço criado para *confundir e desacomodar* da “múltipla e sufocante repetição dos dias.” (2013, p. 24). Em um livro de um ano, Fabiano propõe suspeitar da vida, desconstruí-la, apesar de que lá estão, tocante e por extenso, trezentas e sessenta e cinco páginas, cento e sessenta quilômetros percorridos por ele diariamente, quinze mil quilômetros rodados no total.

Patrícia Fernandes partiu do que vivencia como professora para compor *Individualidades* e *Presenças* (imagem 1), dois painéis medindo 1,20m x 1,20m compostos de diversas fotografias. No primeiro há borrões, marcas de escrita acalcada e folhas vincadas dos cadernos de seus próprios alunos. No segundo, salas de aula e pátio capturados pela câmera na pequena altura da visão das crianças; embora vazios, aqueles espaços vibram. “São as marcas e as presenças, individuais ou anônimas, que estruturam a poética artística deste trabalho.” (2013, p. 55), analisa a artista. O seu olhar investigativo sobre o que lhe é familiar, agora exposto abertamente nas mesmas medidas do espaço institucional destinado a cada criança, tensiona marcas e presenças em nós.

[5] Neste parágrafo, em itálico, estão expressões empregadas pelo artista em sua monografia (LUIZ, 2013).



Imagem 1: Patrícia Fernandes, *Presenças*, painel fotográfico, 1,20m x 1,20m. Imagem cedida pela artista.

Tempo e transcendência são ideias fundadoras do trabalho de Neusa Melissa do Espírito Santo, a videoinstalação (IM)PERMANÊNCIA (imagem 2). Para a artista, não há tempo além do tempo presente e ele é também a própria impermanência (2013, p. 45). Assim, um relógio, uma estrada, um córrego compõem algumas das cenas escolhidas para fazer pensar sobre – talvez tocar – o tempo que passa, a vida que escorre. Um discreto e lento movimento de câmera, a tessitura etérea mas vigorosa da trilha sonora e momentos de puro silêncio aprofundam o tratamento dos temas do trabalho – nascimento, vida, morte – e constituem a poética da artista.



Imagem 2: Neusa Melissa do Espírito Santo, (IM)PERMANÊNCIA, 2013. *Frame* do vídeo. Imagem cedida pela artista.

Bruna Randt parte de uma constatação absolutamente simples, a inexistência de quadros na sala de sua casa, o que a levou a desenvolver estudos poéticos sobre paredes vazias. A instalação *Contralistas: não tem quadro na parede da minha sala,* constitui-se de desenhos das paredes de uma sala sem quadros, uma coleção de fotografias e uma lista, à semelhança de um catálogo telefônico, ambos compostos por fragmentos de paredes vazias. Contralista é a ironia da lista: enquanto esta é cheia, aquela é cheia de vazios; se esta é positiva, aquela opera em negativas; sendo esta útil, aquela congrega inutilidades. Propõe-se a artista "a compreender a ordenação do mundo impregnado de desorganizações" (2013, p. 52), abordando o contraponto entre cheio e vazio em contextos diversos como os gabinetes de curiosidades, precursores das coleções de museus, e a sociedade de consumo.

Elisandra Traugott apresenta textos táteis em sua própria pele, essa superfície sensível à "jornada dolorosa" do cotidiano. Meias, calçados, roupa íntima tornam-se instrumentos de impressão do tempo no corpo, efêmeros porém fortes apertos que a artista nos dá a ver. O que é íntimo e está sob as camadas da roupa que separam o corpo do mundo, tornou-se amplo e público nos adesivos que Elisandra aplicou pelos locais que repetidamente frequentava: parada de ônibus, parede no local de seu trabalho, elevador no local de seu estudo. *Marcas efêmeras* é o título e a ideia do trabalho de Elisandra, a pele exposta porque marcada (e remarcada) no cotidiano, em

deslocamentos no tempo.

Concluo repetindo: imagem tem peso e pulso, altera tempo, turba o corpo e move pensamento. E desejando que essa complexa dança jamais cesse na forma de viver do grupo aqui apresentado.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Ninfas*. São Paulo: Hedra, 2012. Coleção Bienal 78 p.

DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Ed. 34, 2004.

ESPÍRITO SANTO, Neusa Melissa do. *(IM)PERMANÊNCIA*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Unidade de Montenegro, 2013.

FERNANDES, Patrícia Teixeira. *Escola – marcas e presenças*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Unidade de Montenegro, 2013.

LUIZ, Fabiano Mota. *2013*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Unidade de Montenegro, 2013.

OLIVEIRA, Róbson de. *Dito cujo*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Unidade de Montenegro, 2013.

PAPE, Lygia. *Fala, hélio*. ARS (São Paulo) [online]. 2007, vol.5, n.10, pp. 16-25. ISSN 1678-5320. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202007000200002>. Acesso em 10 de maio de 2014.

RANDT, Bruna Aparecida Parreiras. *Contralista*: não tem quadro na parede da minha sala. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Unidade de Montenegro, 2013.

TRAUGOTT, Elisandra Rambor. *Marcas Efêmeras*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Unidade de Montenegro, 2013.

WILLERS, Julia Bartzen. *O canto das coisas*: o close de coisas de canto em uma poética fotográfica. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Unidade de Montenegro, 2013.