# REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

ANO 16 / NÚMERO 32 / JULHO A DEZEMBRO DE 2016



## ARTE E EDUCAÇÃO: POÉTICAS, PESQUISA E DOCÊNCIA

# REVISTA DA FUNDARTE

ISSN: 2319-0868

**Fundação Municipal de Artes de Montenegro**

Ano 16 – Número 32 – Julho/Dezembro 2016

## ARTE E EDUCAÇÃO: POÉTICAS, PESQUISA E DOCÊNCIA

EDITORA da FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 16, número 32, julho/jdezembro 2016.

**Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE**
Legario Guilherme Nabinger - Presidente do Conselho Técnico Deliberativo
André Luis Wagner- Diretor Executivo
Julia Maria Hummes - Vice-diretora Executiva
Priscila Mathias Rosa – Vice-diretora Executiva

Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello
Vanessa Longarai Rodrigues
**Coordenação da Edição**

Julia Maria Hummes (FUNDARTE/RS)
Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello (FUNDARTE/RS)
Vanessa Longarai Rodrigues (FUNDARTE/RS)
Marco Túlio (FUNDARTE/RS)
Carine (FUNDARTE/RS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/RS)
Maria Isabel Petry Kehrwald
**Comissão Editorial**

Luciana Prass
(UFRGS/RS)
Carmen Lúcia Capra
(UERGS/RS)
Edgardo Hugo Martinez
(UNL/SANTA FE)
Maria Eduarda Ferreira Coquet
(UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL)
Andrea Hofstaeter
(UFRGS/RS)
Flavia Pilla do Valle
(UFRGS/RS)
Federico Gariglio
(UNL/SANTA FE)
Ana Maria Haddad Baptista
(UNINOVE/SP)
Gilberto Icle
(UFRGS/RS)
Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres
(IPA/RS)
**Comissão Científica**

**Capa:** Estevão Dornelles
Concepção: Estevão Dornelles, Priscila Mathias Rosa, Débora Brandt Alencastro, Rodrigo Kochemborger e Janaína Kremer
Direção: Estevão Dornelles
Fotografia: Ursula Jahn
Elenco: Patrick Aozani Moraes
Composição Gráfica: Estevão Dornelles

Vanessa Longarai Rodrigues
**Editoração Eletrônica**

**REVISTA DA FUNDARTE**
Rua Capitão Porfírio, 2141 - B. Centro CEP: 95780-000 – Montenegro/RS–Brasil Fone/fax: (51) 3632-1879
Home-page: seer.fundarte.rs.gov.br
revistadafundarte@fundarte.rs.gov.br

Revista da FUNDARTE. – ano 1, v.1, n. 1 (jan.-jun. 2001) – Montenegro: Ed. da Fundarte, 2001 –

Semestral
ISSN 2319-0868

1. Artes 2. Educação 3. Música 4. Gravura 5.Perfomance I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Bibliotecário: Marcelo Bresolin - CRB 10/2136

| Revista da FUNDARTE | Montenegro | Ano 16 | N. 32 | Julho/Dezembro 2016 |
|---|---|---|---|---|

Periodicidade:
Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina. Para os artigos em língua estrangeira será respeitada a formatação do país de origem.
Excepcionalmente nesta edição da Revista da Fundarte serão mantidas as formatações, de texto e referências, conforme encaminhadas pelos autores.

# Sumário

## Editorial


Editorial — LER EDITORIAL

*Maria Isabel Petry Kehrwald* — P.04 - P.06


## Artigos


A polifonia tonal na cifra alfanumérica da música popular: uma proposta analítica fundamentada em três estudos de caso. — LER ARTIGO

*Marcio Guedes Correa* — P.07 - P.14

Fazer tradutório em educação Paul Valéry: Espiritografias — LER ARTIGO

*Idalina Krause de Campos* — P.15 - P.35

Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea — L

*Ana Paula Schoninger van Grol, Lurdi Blauth* — P.36 - P.51

Pluralia Tantum: reflexões sobre a música contemporânea — LER ARTIGO

*Fernando Lewis de Mattos* — P.52 - P.94

Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente — LER ARTIGO

*Lutiere Dalla Valle* — P.95 - P.108

PerformanceS — LER ARTIGO

*Fernando Pinheiro Villar* — P.109 - P.119

Estudo sobre a Participação de Estudantes em um Grupo Instrumental — LER ARTIGO

*Dutra Göethel Pâmela, Cristina Rolim Wolffenbüttel, Accorsi Bueno Ana Maria* — P.120 - P.141

Teatro para quem?! A arte de teatrar para todos - Um estudo sobre acessibilidade cultural em espetáculos teatrais no RS — LER ARTIGO

*Izabel Cristina da Silveira* — P.142 - P.162

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 32 / JULHO A DEZEMBRO DE 2016



## EDITORIAL

Nesta **32ª edição da Revista da** FUNDARTE**,** oferecemos aos nossos leitores oito artigos centrados nas áreas das artes visuais, música, teatro, educação criadora e cinema. Eles estão perpassados por enfoques educativos, teóricos e artísticos e ancorados no tema **"Arte e Educação: poética, pesquisa e docência"**. As abordagens dos autores contemplam diferentes pontos de vista, ora apresentando processos artísticos e performances, ora refletindo sobre a pedagogia e a ação docente. É um panorama diversificado, com propostas que enriquecem as discussões em torno do tema.

O primeiro artigo, denominado **"A polifonia tonal na cifra alfanumérica da música popular: uma proposta analítica fundamentada em três estudos de caso"** de **Marcio Guedes Correa** do Instituto de Artes da Unesp, apresenta estudos de caso na área da música, que reforçam a importância do contraponto, tanto para a organização do ensino da música popular, quanto para a compreensão do saber musical. Almada e Lima, são alguns dos autores que dão suporte à investigação.

**Idalina Krause de Campos** da UFRGS, discorre em seu artigo **"Fazer tradutório em educação com Paul Valéry: espiritografias"** sobre conceitos de leitura e escrita (escrileitura), e Filosofia da Diferença entre outros, que buscam desenvolver uma consciência da importância do processo de pensar. A pesquisa da autora trata de uma prática de ensino criadora, centrada na obra de Valéry, com aportes teóricos, também, de Deleuze e Corazza.

As experiência realizadas com diferentes meios e modos de produzir imagens são o foco do artigo "**Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea"** de **Ana Paula Schoninger van Grol** da Feevale/NH. Procedimentos tradicionais são inter-relacionados com processos de tecnologias digitais, propondo novas possibilidades de criação de matrizes e aproveitamento de materiais alternativos. Blauth e Veneroso contribuem para o estudo da autora.



**Fernando Lewis de Mattos** da UFRGS, em seu ensaio **"Pluralia Tantum: reflexões sobre a música contemporânea",** apresenta elementos históricos da esfera musical e discorre sobre características da música contemporânea. Aponta, paralelamente, aspectos do conservadorismo da música atual, presentes em nosso cotidiano. Suas argumentações apoiam-se em extensa bibliografia da qual citamos Buckinx e Koellreutter.

**"Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente"** aborda o cinema como dispositivo provocador de formação docente que, conforme o autor, **Lutiere Dalla Valle** da UFSM, "produz formas de ver e ser visto". O texto estabelece relações entre arte e subjetividade, presentes na cinematografia e explora o conceito de *edu(vo)cativo* identificado nas aprendizagens mediadas pelas visualidades. Contribuem para as reflexões, Dias, Fresquet e Hernándes.

**Fernando Pinheiro Villar** aborda a pluraridade do conceito de performances artísticas relacionadas ao desempenho, no seu artigo **PerfomanceS.** Para o autor, o significado de desempenho afirma a observação analítica de comportamentos humanos, podendo significar comportamentos que se repetem ou ações cotidianas que são ensaiadas ou preparadas e observadas. Segundo o autor, "uma performance sem consciência do fato de estar sendo vista como tal pode significar uma performance cotidiana, cultural ou social".

**Cristina Rolim Wolffenbüttel, Pâmela Göethel Dutra e Ana Maria Bueno Accors**i, no artigo **Estudo sobre a participação de estudantes em um Grupo Instrumental** apresenta a pesquisa realizada em uma escola Municipal de Taquari/R, que teve como objetivo compreender a importância da participação dos alunos em grupos instrumentais, diante das diversas possiblidades da inserção da música a partir da nova legislação.

Como promover a inclusão social da pessoa com deficiência no âmbito cultural, é a preocupação de **Izabel Cristina da Silveira** da FUNDARC/RS, expressa no artigo



**“Teatro para quem?! A arte de teatrar para todos, um estudo sobre acessibilidade cultural em espetáculos teatrais no RS”**, que fecha esta Revista. O estudo prático-teórico desvela discussões, questionamentos e legislação em torno do tema, na tentativa de buscar alternativas para a acessibilidade. Barba, Tojal e Werneck são alguns dos teóricos consultados.

Agradecemos imensamente aos que enviaram seus artigos para compor a 32ª Revista da FUNDARTE. Desejamos uma boa leitura e que as reflexões oferecidas pelos autores contribuam para a busca de novos e inquietantes saberes.

**Maria Isabel Petry Kehrwald**
Conselho Editorial da Revista

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 32 / JULHO A DEZEMBRO DE 2016



# A polifonia tonal na cifra alfanumérica da música popular: uma proposta analítica fundamentada em três estudos de caso

**Marcio Guedes Correa**[1]
Instituto de Artes da Unesp

**Resumo**: O repertório estudado nos cursos formais de música popular é em grande parte tonal, de textura homofônica, estruturado como melodia acompanhada. No entanto, é possível reconhecer estruturas polifônicas subordinadas à homofonia dos acompanhamentos instrumentais frequentemente realizados para acompanhar canções. Pode-se conjecturar que tais estruturas estejam presentes no repertório como um eco da polifonia vocal do renascimento e do barroco, já que muitas escolhas de acordes se dão “de ouvido” e não necessariamente por uma opção técnica e funcional em relação à harmonia. Portanto, a harmonia informalmente chamada de funcional da música popular pode carregar em si diversas expectativas de direção ou resolução que são mais de ordem melódica do que harmônica. Este estudo espera contribuir para a revalorização do estudo de contraponto dentro das matrizes curriculares de música popular, já que é notório que tal disciplina vem sendo extinta do ambiente formal de educação musical.

**Palavras-chave:** ensino da música popular, cifra alfanumérica, polifonia em música popular, contraponto em música popular.

**Abstract:** The repertoire studied in formal courses of popular music is largely tonal. It has homophonic texture and it’s structured as na accompanied melody. However, it is possible to recognize polyphonic structures under the homophone of instrumental accompaniments often performed to accompany songs. One can conjecture that such structures are present in the repertoire as an echo of the vocal polyphony of the Renaissance and the Baroque, as many chord choices are given "by ear" and not necessarily by a technical and functional option with regard to harmony. Therefore, the functional harmony informally called popular music can load itself diverse expectations of management or resolution that are more melodic than harmonic order. This study hopes to contribute to the upgrading of counterpoint study within the curriculum matrices of popular music, as it is clear that this discipline is being extinguished of the formal setting of music education.

**Keywords:** teaching of popular music, alphanumeric cipher, polyphony in popular music, counterpoint in popular music.

## Primeiro estudo de caso: o movimento melódico do baixo implícito na cifra do choro em Um a Zero de Pixinguinha

No ensino do repertório popular é muito comum a utilização de partituras que contêm melodias cifradas. Esta forma de registro musical oferece a melodia principal (análoga ao *cantus* firmus) grafada em partitura, o que garante uma certa precisão na compreensão dessa camada, mas todos os outros elementos componentes da

[1] Graduado em Licenciatura em Música pela FAAM, mestre em música pelo Instituto de Artes da Unesp, Doutorando em música da Unesp – Instituto de Artes, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Sonia R. Albano de Lima. Contato: correamarcioguedes@gmail.com.

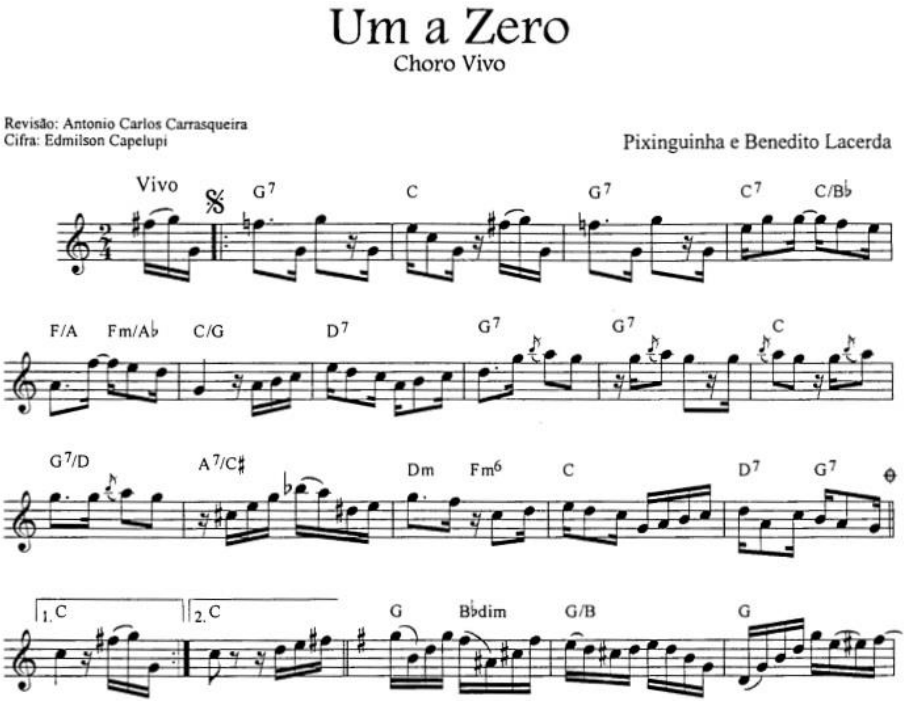


CORREA, Marcio Guedes. A polifonia tonal na cifra alfanumérica da música popular: uma proposta analítica fundamentada em três estudos de caso. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 7-14, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

elaboração musical ficam representados unicamente pela cifra alfanumérica. A cifra confere ao interprete um grau de liberdade desejável na música popular, mas essa mesma liberdade pode ser, em alguma medida, prejudicial no ensino de música popular quando se trata da compreensão total do discurso: a prática aliada a compreensão racional do fazer musical.

A cifra alfanumérica da música popular é, em primeira instância, uma representação de simultaneidades, mais especificamente, dos acordes da música tonal. Mas, da informação harmônica que a cifra oferece é possível depreender também procedimentos melódicos complementares à melodia principal, ou seja, do contraponto implícito e subordinado à estrutura homofônica. Pode-se considerar que o caso mais audível está nas melodias empregadas no baixo. Em cifras em que há fartura de acordes com inversão, percebe-se uma clara intenção de movimentar o baixo melodicamente, ou seja, de conferir a essa camada estrutural contornos melódicos associados ao seu papel de delinear as fundamentais das funções harmônicas. No repertório relacionado ao choro, o violão de sete cordas desenvolve a função de baixo, que além de reforçar a estrutura harmônica tonal, está em contraponto constante com a melodia principal.

A composição “Um a Zero” de Pixinguinha é um exemplo disso:






CORREA, Marcio Guedes. A polifonia tonal na cifra alfanumérica da música popular: uma proposta analítica fundamentada em três estudos de caso. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 7-14, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

*Figura 1: "Um a Zero" (Pixinguinha), Irmãos Vitale, 1997*.

O exemplo da figura 1 traz a primeira parte da composição. A quantidade de inversões de acordes presente procura dar pistas da realização do baixo comumente tocado no violão de sete cordas. Isso retira do baixo o papel monótono de garantir a fundamental de cada função harmônica. Com base nesta cifra, o músico popular, de modo análogo ao músico barroco, realiza o baixo. Na figura dois encontra-se uma sugestão de realização do baixo com base nas cifras:

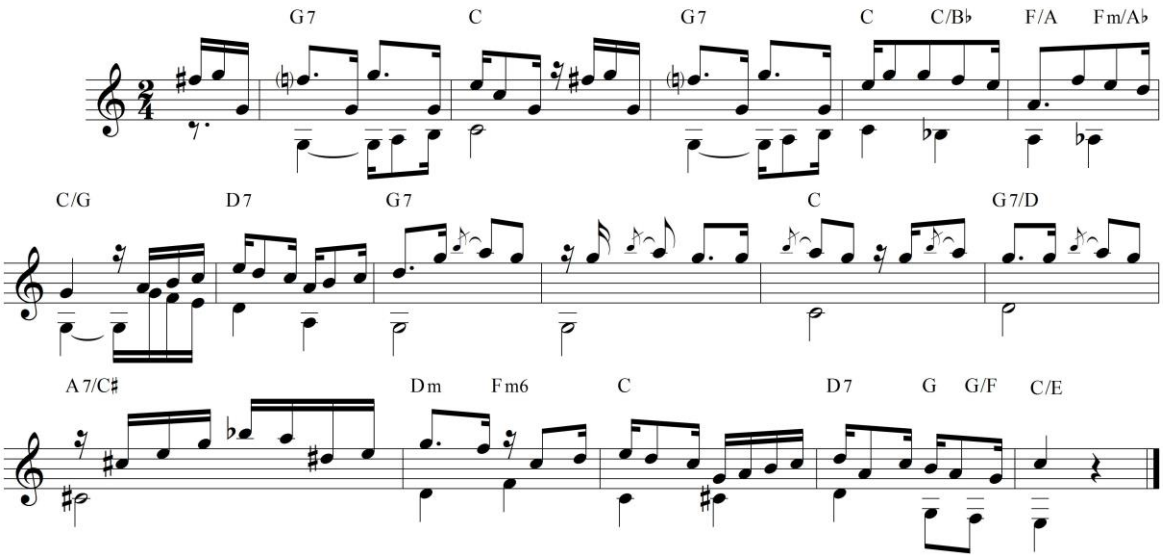



*Figura 2: Realização do baixo em "Um a Zero" de Pixinguinha. Imagem concebida e editada pelo autor.*

**Segundo estudo de caso: a polifonia tonal no acompanhamento da canção "Quando o carnaval chegar" de Chico Buarque**

O ensino de harmonia da música popular, "mais especificamente aquela que é informalmente denominada harmonia funcional" (ALMADA, 2013, p. 12), se preocupa, em primeiro lugar, em determinar a função de cada um dos acordes encontrados no discurso musical. Este tipo de ensino tem objetivos diversos: compreender estruturas harmônicas, orientar a prática da improvisação melódica, guiar estudos de rearmonização e substituição de acordes, entre outros. Porém, em


CORREA, Marcio Guedes. A polifonia tonal na cifra alfanumérica da música popular: uma proposta analítica fundamentada em três estudos de caso. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 7-14, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



alguns casos, acordes podem ser simultaneidades geradas por direções melódicas distintas na condução de cada voz. “No estudo da harmonia tonal, acordes podem surgir a partir de combinações de linhas melódicas relativamente independentes” (LIMA, 2008, p. 63). Ainda que tais procedimentos melódicos possam não ser conscientes pelo músico que desenvolve a função de acompanhamento, pode-se conjecturar que sua percepção auditiva esteja imbuída de sonoridades características da música vocal polifônica e isso, em algum momento, pode transparecer em acompanhamentos instrumentais.

No presente estudo de caso, é possível observar procedimentos polifônicos na condução dos acordes da primeira parte da canção “Quando o Carnaval Chegar” de Chico Buarque. Em diversas entrevistas, o compositor carioca revela que aprendeu a tocar violão sozinho, tentando imitar o violão de João Gilberto, e, portanto, não conhece harmonia e suas regras. As escolhas de acordes feitas por compositores autodidatas se dão quase unicamente por sonoridade. Ou seja, um acorde é seguido por outro porque o som é satisfatório para os objetivos do compositor. Disso, pode-se compreender que tais escolhas harmônicas estão carregadas de expectativas melódicas, ou seja, cada acorde é ouvido como um conjunto simultâneo de notas potencialmente melódicas, como o são no estudo da harmonia tradicional. Portanto, este estudo pretende apontar para a possibilidade de análise harmônica em que alguns acordes sejam considerados simultaneidades de expectativas melódicas e estes têm menor concordância com a análise harmônica ou funcional:

> O estudo da harmonia não pressupõe, obrigatoriamente, apenas simultaneidade. (...) é importante que seja considerado o movimento melódico de cada linha (voz). A inter-relação entre melodia, harmonia, ritmo, dinâmica, textura etc., são fatores que devem ser levados em conta na análise e na composição de uma peça. (LIMA, 2008, p. 117).

É necessário estudar certas passagens harmônicas à luz da polifonia e, portanto, do contraponto:


CORREA, Marcio Guedes. A polifonia tonal na cifra alfanumérica da música popular: uma proposta analítica fundamentada em três estudos de caso. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 7-14, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

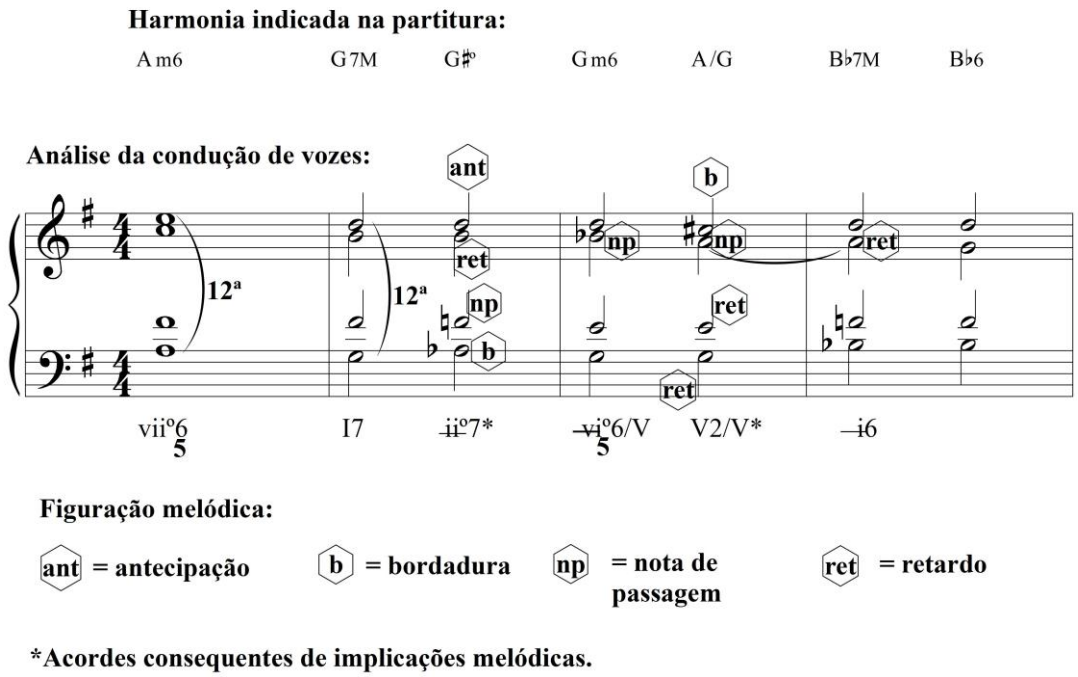



*Figura 4: análise do contraponto presente na harmonia de "Quando o Carnaval Chegar" de Chico Buarque. Imagem concebida e editada pelo autor.*

O exemplo da Figura 4 oferece uma opção de compreensão harmônica diferente da sugerida na partitura. O primeiro acorde é visto como fá# meio diminuto na primeira inversão, em vez de lá menor com sexta maior como sugerido na cifra original. O acorde seguinte, o primeiro grau, é um sol maior com sétima maior, portanto sua sensível, fá#, fundamental do acorde anterior ainda está presente, como um retardo. O terceiro acorde, embora estruturalmente se iguale ao acorde de lá bemol diminuto de sétima diminuta, nessa proposta de análise, se dá pela consequência de quatro figurações melódicas: bordadura no baixo, nota de passagem no tenor, retardo no contralto e antecipação no soprano. Portanto, ele não tem menos função harmônica e mais implicações melódicas.

Quando se prolonga todas as notas que são rearticuladas nos acordes do exemplo da figura 4, depara-se com um contraponto a quatro vozes, predominantemente de segunda espécie:


CORREA, Marcio Guedes. A polifonia tonal na cifra alfanumérica da música popular: uma proposta analítica fundamentada em três estudos de caso. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 7-14, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

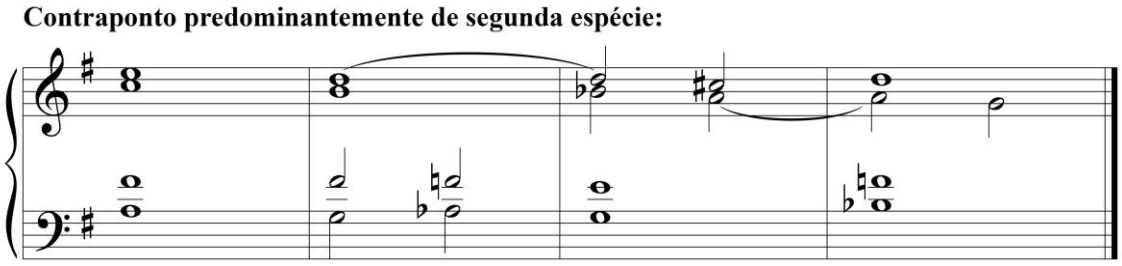



*Figura 5: conclusão contrapontística da primeira parte da canção "quando o carnaval chegar". Imagem concebida e editada pelo autor.*

Portanto, nesta proposta de análise harmônica não é possível desconsiderar o contraponto e implicações polifônicas.

**Terceiro estudo de caso: contraponto cromático nas dissonâncias acima da sétima, no acompanhamento da canção "samba do avião" de Tom Jobim**

A harmonia da música popular pós bossa-nova conferiu "emancipação à dissonância", emprestando a expressão de Schoenberg. Portanto, a dissonância não mais direciona os acordes, no sentido de suas resoluções, mas emprestam a eles sonoridades instáveis e, de alguma maneira, ao mesmo tempo resolutas. As dissonâncias conferem certa impressão a cada um dos acordes, mas não apresentam função de interligação dos fenômenos harmônicos através da resolução delas. Esta interligação, novamente, se dá muito mais por expectativas melódicas embutidas como vozes simultâneas formadoras dos acordes.

Embora a emancipação da dissonância seja plenamente presente no repertório popular pós bossa-nova, em alguns casos não se pode desconsiderar estruturas contrapontísticas presentes nestas composições. É claro que, neste caso específico, as dissonâncias não são resolvidas, mas suas irresoluções, não raro, recaem sobre construções melódicas em vozes internas dos acordes, subordinadas à melodia principal, ao baixo e, claro, à harmonia:


CORREA, Marcio Guedes. A polifonia tonal na cifra alfanumérica da música popular: uma proposta analítica fundamentada em três estudos de caso. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 7-14, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

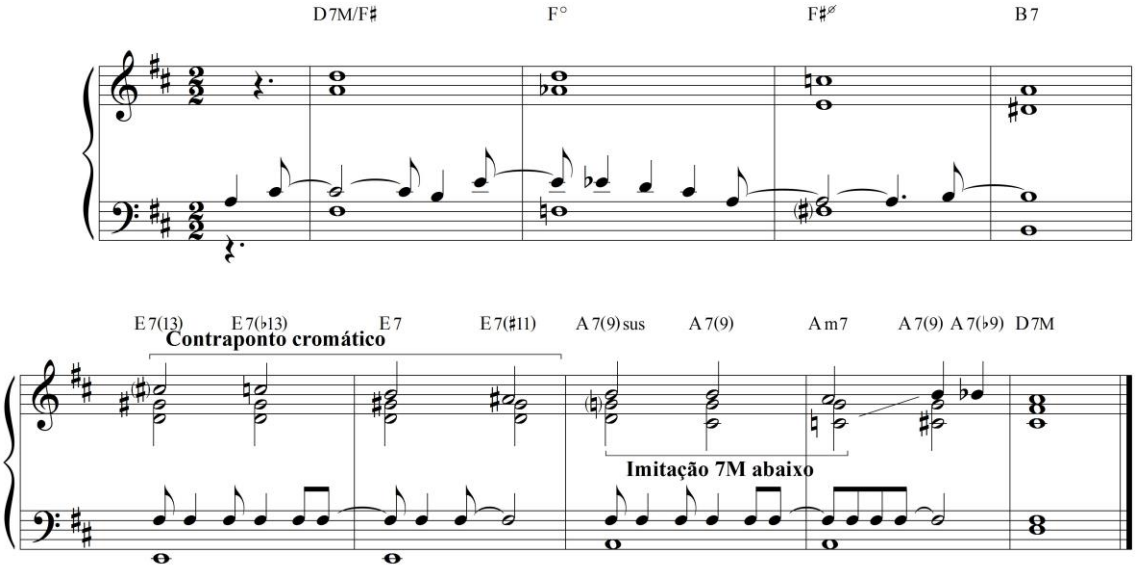



*Figura 6: contraponto cromático na canção "samba do avião" de Tom Jobim. Imagem concebida e editada pelo autor.*

No fragmento musical da figura 6 é possível identificar uma melodia cromática embutida nas dissonâncias acima da sétima. A partir do compasso 5, as notas dó#, dó, si e lá# são respectivamente, décima terceira maior, décima terceira menor, décima segunda e décima primeira aumentada do acorde de mi maior com sétima menor. Essas dissonâncias constroem uma melodia cromática, um contraponto cromático.

Essa melodia é imitada a partir do compasso 7, uma sétima maior abaixo, nas notas ré, do#, do e si, respectivamente décima primeira justa, décima maior, décima menor e nona maior dos acordes lá maior com sétima maior e lá menor com sétima menor. A melodia cromática original e sua imitação uma sétima menor abaixo começam e terminam em dissonância.

## Considerações Finais

As propostas aqui apresentadas pretendem apontar para uma contribuição dos gêneros de música erudita na estruturação do ensino da música popular, mais especificamente buscam valorizar o estudo da disciplina contraponto. Talvez as estruturações dos currículos de cursos de música possam ser, de certo modo, exclusivamente populares apenas na escolha do repertório a ser aprendido e ainda



CORREA, Marcio Guedes. A polifonia tonal na cifra alfanumérica da música popular: uma proposta analítica fundamentada em três estudos de caso. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 7-14, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



assim, persiste a discussão do que vem a ser música popular e música erudita e se essa fronteira existe com tanta clareza. No âmbito da estruturação técnica e teórica a hibridez dos conhecimentos historicamente categorizados como de música erudita e popular parece ser inevitável. O estudo do contraponto parece ainda ser indispensável para fomentar uma compreensão mais ampla do saber musical em diversos âmbitos, em diferentes gêneros e estilos.

## Referências

ALMADA, Carlos. *Contraponto em música popular:* fundamentação teórica e aplicações. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

BORTZ, Graziela. *Direção e Movimento em Solfejos Tonais***.** Percepta – revista de cognição musical, Curitiba, 1, (1), 95-107, novembro de 2013.

CARRASQUEIRA, Maria José. *O melhor de Pixinguinha*. Songbook. São Paulo: Irmão Vitale, 1997.

LIMA, Marisa Ramirez Rosa de. *Harmonia.* São Paulo: Embraform, 2008.

LIMA, Sonia Regina Albano de. *Performance e interpretação musical: uma prática interdisciplinar.* São Paulo: Musa Editora, 2006.

NOGUEIRA, Marcos Fernandes Pupo. Agrupamentos Sonoros Plenos na Música de Simultaneidades Acústicas e Estruturais. *Revista Música Hodie,* Goiânia, v.12, nº 2, p.87-97,2012. Disponível em: <http://www.musicahodie.mus.br/12.2/artigo_7.pdf>. Acesso em 07 de dezembro de 2016.

SCHOENBERG, Arnold. *Exercícios Preliminares em Contraponto.* Tradução de Eduardo Seincman. São Paulo: Via Lettera, 2001.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 32 / JULHO A DEZEMBRO DE 2016



# Fazer tradutório em educação com Paul Valéry: espiritografias

**Idalina Krause de Campos**[1]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Resumo:** Este artigo analisa as possibilidades de um fazer tradutório em educação tendo como foco o poeta e pensador francês Paul Valéry e seus procedimentos múltiplos de escrita, uma escrita que opera com a leitura — escrileitura — e é considerada uma operação ativa de consciência que possibilita ampliar o uso das faculdades intelectivas de um espírito que lê e escreve. Propõe atuar e operar com o método do informe, em atravessamentos imaginativos da filosofia com a literatura e a educação da diferença, além de utilizar o conhecimento como invenção por meio de procedimentos tradutórios, que possibilitem ações criadoras em educação.

**Palavras-chave:** Valéry; educação; escrileituras; tradução.

**Abstract:** This paper analyzes the possibilities of a translating action in education by focusing on the French poet and thinker Paul Valéry and his multiple writing procedures, a kind of writing that operates with reading — reading-writing — and is considered as an active operation of awareness that favors the use of intellective faculties of a spirit that reads and writes. It proposes to act and operate with the inform method, in imaginative intersections between philosophy, literature and education of difference, besides using knowledge as invention by means of translating procedures that enable creation actions in education.

**Keywords:** Valéry; education; reading-writings; translation.

## Introdução

O escritor Paul Valéry nasceu em Sète (1871), Comuna francesa no período da Guerra Franco-Prussiana. A porta para o mar do Mediterrâneo é um porto de encantos incomparáveis, de um horizonte vasto banhado pelas águas de bacias e canais que deságuam no mar. O pensador é autor de uma obra vasta, profundamente original, que possui uma intensidade única e merece ser analisada em função de seu movimento de escrita e leitura (escrileitura), pois ele pesquisou,

[1] Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1986), Especialização em Filosofia Clínica pela Faculdade João Bagozzi e Instituto Packter (2008), Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013) na Linha Filosofias da Diferença e Educação. Atualmente é Doutoranda, bolsista CAPES da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha Filosofias da Diferença e Educação. Participa como pesquisadora dos projetos: Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: método Valéry-Deleuze; Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida; e Didática da Tradução, transcriações do currículo: escrileituras da Diferença. Membro integrante do BOP – Bando de Orientação e Pesquisa; da Linha de Pesquisa 09 Filosofias da Diferença e Educação; e do Grupo de Pesquisa DIF – artistagens, fabulações, variações.



CAMPOS, Idalina Krause de. Fazer tradutório em educação com Paul Valéry: esperitografias. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 15-35, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



estudou e escreveu sobre conteúdos integrantes das mais diversas áreas do conhecimento e que são repletos de nuances e de viva poesia.

Tal perspectiva oriunda de seus escritos propicia utilizar o conhecimento como invenção para criar um compósito de escrita e leitura e, com ele, produzir meios que possibilitem ações criadoras em educação, o que propicia ao espírito construir a sua própria realidade no campo ambiental da linguagem.

Ainda em seus primeiros anos de vida, o Mediterrâneo que banha a cidade torna-se uma festa aos olhos curiosos do infante Valéry, que considera tudo: das cores aos cheiros, das formas às imagens de uma natureza exuberante, "uma verdadeira loucura de luz, combinada com a loucura da água" (VALÉRY, 2011, p. 127). São seus primeiros passos de pensador e que trazem em germe um pensar em estado nascente, pois se deixa seduzir pela liberdade, pelos estados poéticos com um olhar voltado para o mar, o que é também um olhar para o possível.

Os olhos de Valéry abraçam o que há de humano e de inumano em uma paisagem de natureza primitiva quase intocada, mesclada com as atividades dos homens que ali habitam. Um grande cenário de teatro, cujo personagem principal é a luz que ilumina o mar. Ali, onde Afrodite passeia e que, ao cair da tarde crepuscular, com o mar já escuro, deixa ver na rebentação brilhos extraordinários. Onde a luz de fogo rosa insistente do sol dá seu adeus ao dia, deixando que entre em cena a escuridão da já noite, onde se entreveem os fantasmas que dançam sobre as torres e muros de *Aiguesmortes*. Sombras que festejam os cadáveres pesados dos atuns, animais quase do tamanho de um homem, trazidos pelos barcos de pesca que adentram a costa em seu "retorno da cruzada" (VALÉRY, 2011, p. 130).

Ao amanhecer, a peça teatral do vivível segue e a luz dos raios solares derrama-se pelos molhes. É quando o pequeno Valéry tenciona banhar-se na imensidão cristalina do mar. Porém, baixa os olhos e estremece diante de uma cena singular que mistura carnificina e beleza. Jazem sobre a "água maravilhosamente lisa e transparente" restos de "vísceras e entranhas de todo o bando de Netuno"


CAMPOS, Idalina Krause de. Fazer tradutório em educação com Paul Valéry: esperitografias. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 15-35, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



(VALÉRY, 2011, p. 130). São múltiplas tonalidades de cores, róseo-púrpuras, coral, sanguinolenta vermelhidão de uma mortandade repulsivamente sinistra, embalada pelas ondas letárgicas.

O espanto é inevitável e o faz esquecer o banho matinal. Mas, apesar do susto que invade sua alma, os olhos guardam alguma admiração pelo acontecimento, fazendo vagar pensamentos, relacionando o morticínio repleto de cores com imagens espectrais. Misturas de tonalidades imersas na aquosidade de um límpido e cristalino mar que poderiam bem servir para um fazer artístico aos homens de talento afeitos às curiosidades e às capturas de um olhar artistador.

Não perdura nessa imagem repentina o conteúdo pobre, mas, como pondera Deleuze em *O Esgotado* (2010, p. 85), vale nessa visão a energia condensada, "a prodigiosa energia captada, prestes a explodir, fazendo com que as imagens nunca durem muito tempo [...] A imagem dura o tempo furtivo de nosso prazer, de nosso olhar". Assim aparece a força de sentimento de Valéry, influenciado e estimulado pelas deidades poéticas: do mar, do céu e do sol.

E o que decorre disso tudo é uma produção intelectual que foca em múltiplas temáticas, tendo como pano de fundo o funcionamento do intelecto, através de ações de pensar o próprio pensamento, para verificar o que estes pensamentos implicam. Uma produção que abarca o vivível e que merece ser investigada como um *meio* possível para ser apropriado no âmbito do ensino contemporâneo, em função de sua diversidade e de sua potência textual.

Pelo que foi possível observar em nossas pesquisas, Valéry configura-se num misto de poeta, de pensador e de crítico da cultura, tendo sido traduzido por escritores e também por poetas em vários idiomas. No entanto, apesar de possuir um reconhecimento internacional pelo conjunto de suas obras produzidas, é ainda pouco explorado no Brasil, especialmente no que tange ao uso teórico e prático do seu pensamento no campo da educação.

Em suma, como afirma Gonçalves (2011, p. 238), Valéry é *O Alquimista do Espírito* "devido ao seu sistema plural de linguagens", em que ocorrem



transmutações de montagem e desmontagem de escrita. Uma verdadeira alquimia, contrária à anestesia do gesto, para que uma segunda natureza possa se apresentar ao texto através de um operar espiritual em constante variação e que, neste fazer operativo, produz uma escrita visceral e mutante cuja matéria é a vida que se experimenta no campo do saber, como um processo aberto, múltiplo e desafiador, para assim buscar fazer com ele uma educação disposta a disseminar as aventuras do pensamento.

**Espírito**

Valéry utiliza-se da palavra francesa *esprit* para aludir ao Eu, embora haja, em seu pensamento, a distinção entre dois tipos de espírito: *Moi,* que seria o Eu empírico (*self-variance*), e *Moi,* que seria o Eu puro (*Idolle de l'Intelect*), a ser cultuado e buscado. Este último conceito de Eu puro necessita ser entendido com uma significação peculiar, qual seja: o Eu como intelecto, como inteligência.

Nessa perspectiva, o presente artigo aborda um possível fazer tradutório em educação, conjuntamente com o pensador Paul Valéry, de modo a buscar, através do movimento de leitura e escrita, exercitar conscientemente os pensamentos que possibilitam transitar no campo diverso do saber.

O espírito – ou Eu-empírico – desenvolve-se conscientemente, exercitando os processos do pensar com a finalidade de conhecer. Pensamento ativado via processos de criação, oriundos de uma *self-variance* (autovariação do espírito) disciplinada e rigorosa, passando a verificar o que esses pensamentos implicam, procurando vê-los com precisão e pesquisar seus labirintos, sua mecânica psíquica íntima e seu método operativo.

Valéry (2011, p.179) conceitualiza as ações do pensar, as invenções produzidas pela inteligência, onde o Eu-empírico, que se utiliza da leitura e da escrita e, consequentemente, pensa, define-se "através da relação entre um 2010, p. 85) certo 'espírito' e a linguagem". Ou seja, pondo em movimento um Eu-funcional,


CAMPOS, Idalina Krause de. Fazer tradutório em educação com Paul Valéry: esperitografias. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 15-35, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



pode-se desenvolver uma consciência do processo do pensar para fins de conhecimento, expressos por intermédio da linguagem.

Espírito este, visto como um sujeito que não se assujeita, mas aspira à criação e a realiza, sem divindade reguladora, sem idealismo (Eu absoluto do Idealismo Alemão) e distante da metafísica da alma imortal (Eu substancial do racionalismo de Descartes). Portanto, o Eu puro valéryano não guarda uma moralidade, consistindo na invariabilidade, naquilo que não muda no espírito. O espírito é abordado como um signo de pura possibilidade, de uma virtualidade, ao qual o Eu empírico aspira e tende. Eu que passa por uma ascese e encontra-se — purificado de paixões, de outros ídolos e idolatrias — de forma a se tornar liberto para agir e pensar.

A nossa pesquisa da escrita valéryana gera e explora meios de afirmar e de proporcionar possibilidades criadoras em educação, justamente porque – como salienta Corazza (2010, p. 2) – o espírito humano enfrenta dificuldades para pensar o informe, de maneira que necessitamos “de uma Educação ou pedagogia dos sentidos, associando a vivência dos limites formais com a criação artistadora”.

A pesquisa trata, portanto, de um fazer compositivo de escrita, de uma prática de ensino, numa construção conjunta com a obra de Valéry, que busca o valor do pensar humano, observa seu funcionamento e sua ação fecunda de pensar. Por seu intermédio, construímos operações escrileitoras tradutórias (escrita-leitura e leitura escrita), capturando as forças que aproximam percepção e criação.

Pensamos que a Filosofia da Diferença pode servir-se das pesquisas deste poeta-pensador como um disparador de escrita, que busca um novo modo de ver e de pensar o pensamento, no qual a linguagem, a verdade, a consciência de si são inseparáveis e inter-relacionadas. Pensar que possibilita o alargamento das fronteiras da linguagem educacional, na medida em que quebra concepções filosóficas e científicas consideradas verdadeiras e incontestáveis.

Inter-relação, na qual o espírito Estudante-Escritor- Educador (EEE) está sempre se autoproduzindo, por via de uma *self-variance*, num processo contínuo de



geração de sentidos imanentes, singulares e particulares, os quais reivindicam novas possibilidades de invenção, de emissão de signos que se inscrevem para escriturar sentidos, oriundos das sensações, num empirismo de pensar constante, cujos procedimentos implicam necessariamente o campo do vivido. Pesquisamos, nesse processo variante, o ambiente humano, por entre dramas e comédias do vivido no campo educacional; ou, ainda, uma dracomédia humana, repleta de potenciais vicissitudes, que servem como disparadores para uma invenção produtora de escrita, texto-manifesto, exposto por via da linguagem e suas convenções.

**Método**

O método utilizado na pesquisa é o do informe, que desenvolve um tipo de pesquisa que possibilita enfrentar a dificuldade de pensar o informe. Método este que se interroga e que varia durante todo o processo de sua execução, não possuindo um regramento estanque ou dogmático, o que baniria o prazer do inusitado.

Esse método age através de capturas das forças dos textos, das imagens, das musicalidades, das vozes e dos conhecimentos, isto é, de tudo que devém em vida potente e que possa ser adequado às práticas de ensino, pois, conforme Valéry (1997, p. 59), "é o que contenho de desconhecido a mim mesmo que me faz ser eu mesmo".

Na prática, o que observamos é um desejo que ronda "como uma mina a céu aberto" (BARTHES, 2013, p.12), que propicia criar uma fantasia de *exploração* e, por intermédio dela, construir um ritmo próprio de ação exploratória, um *como*, para *viver junto,* com vida e obra de determinado pensador, saboreando cotidianamente "bocados de saber = pesquisa". Assim, por entre bocados de pesquisa, esse método produz ficção, de modo que "os pesquisadores capturam forças imaginárias, fantasísticas e intelectuais, que os conduzem ao trabalho criador" (CORAZZA, 2012,


CAMPOS, Idalina Krause de. Fazer tradutório em educação com Paul Valéry: esperitografias. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 15-35, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



p.19), levando o espírito a experimentar um novo fazer, ou seja, uma pesquisa *gaia* na educação contemporânea.

Por este viés, tal método busca dar adeus às metanarrativas, de ambição universal insistente nos entremeios do território educacional. Sua ambição universal é hermética e, portanto, falha, pois impede uma discussão que se quer aberta e não reprodutora de conhecimento. Esta abertura pode trazer ao próprio currículo e à didática um entoar de novas vozes, capazes de compor narrativas novas, fazendo na ação de ensinar um espaço crítico, um lugar público para discussões diversas. Ou seja, capturar o que até então foi excluído ou não contemplado nas metanarrativas, em função de sua supressão, por não pertencerem aos dogmas ditos universais. Busca-se, assim, o vão, o desvio, o detalhe, tendo a linguagem como movimento, isto é, em fluxo constante no movimento de criação.

Desse modo, aquilo que sabemos que nos pertence não conta, pois procuramos o que não foi ainda construído, o que resta para ser adquirido, transformado e que se anuncia nos entremeios dos textos. Sendo assim, a literatura, a filosofia e a educação entrecruzam-se, visto que seus conhecimentos e saberes são investigados, por via das próprias escrileituras que interrogam as tramas compositivas do intelecto.

Pode-se também afirmar que o referido método tem apreço pelo espírito criança — que jamais deveria morrer em nós —, pois que ele traz em si a força da curiosidade, da persistência, da descoberta; há neste espírito pagão e poeta um infinito de possibilidades. Como elucida Eduardo Galeano, em entrevista chamada é *Tempo de viver sem medo*[2]*,* "é preciso olhar o que não se olha, o que merece ser olhado, tanto o micro mundo e ao mesmo tempo sermos capazes de contemplar o universo". E para tanto é preciso se ter uma visão microscópica e outra telescópica para assim tentar desvendar o que há de misterioso na existência.

[2] Entrevista de Eduardo Galeano disponível em *canal #moritz @Ptnet*, acesso em 05 de julho de 2016.


CAMPOS, Idalina Krause de. Fazer tradutório em educação com Paul Valéry: esperitografias. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 15-35, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



As escrileituras produzidas em uma práxis do informe, portanto, são criadas em conjunto com os meandros labirínticos e espirituais dos quais nos ocupamos, escolhidos pela apaixonada necessidade de escrever. Não se verifica uma doutrina, mas um método para operações espirituais, trânsitos pelos macros e micros mundos, ofertados pelo existir. Os espíritos operam em variação e lançam um novo olhar para o que ainda não foi visto, ou seja, o que ainda ignoramos e com estes novos elementos do que se detecta surgem vãos e frestas que propiciam uma composição de escrita viva.

Sendo assim, o método do informe nada mais é do que um fazer mutante, avesso ao sedentarismo intelectual, um *ato físico* corporal, posto em movimento através de estudos e pesquisas, abrindo possibilidades para que o espírito trabalhe e medite sobre a produção de uma obra — de um espírito criador — numa atitude interrogativa transformada em problema que questiona, pelo viés de Valéry (2011, p. 200): *O que a obra produz em nós?*

Todo corpo posto em atividade é energia despendida e também adquirida a todo instante, um organismo em constante mutação. Uma *forma fluente* — referida por Duns Scot como: um onde ou (*ubi*) — e capaz de uma determinação qualitativa, análoga ao calor adquirido pelo corpo que se aquece através do contato e do contágio com outros corpos que os circundam. E nesta metamorfose contínua e energética, o espírito se propõe a buscar maior lucidez para o intelecto e conhecer a fundo a problemática a que se propõe, num exercício que se realiza através de um nomadismo de pensamento ativo sempre em deslocamento, que busca o novo.

De fato, com o espírito entendido desde a perspectiva valéryana, através dos movimentos de escrileituras da pesquisa, com o artifício da literatura, movimentamos uma malha intelectiva que possibilita a construção de espiritografias. Ou seja, vamos ao mundo de um espírito e com ele escrevemos, a partir de um estudo de vida e de obra ou de uma *Vidarbo*. Trata-se do interesse "por Vida (Biografia) e por Obra (Bibliografia). Só que, em vez de Vida e Obra tomadas em separado, ou uma derivada e mesmo causa da outra, trata de *Vidarbo*" (CORAZZA, 2010), tomada


CAMPOS, Idalina Krause de. Fazer tradutório em educação com Paul Valéry: esperitografias. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 15-35, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



conjuntamente. Essas operações das faculdades intelectivas, repletas de afecções, permitem e compõem o método do informe, como um mecanismo que exige um tipo de construção, no qual o inesperado é condição processual.

**Projetos**

Essas operações de método do informe tiveram suas experimentações e pesquisas empíricas cultivadas em três projetos, desenvolvidos pela pesquisadora e professora doutora Sandra Mara Corazza e seus orientandos de iniciação científica, mestrado e doutorado, na Linha de Pesquisa 09 *Filosofias da Diferença em Educação*, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quais sejam: *Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: método Valéry-Deleuze (2010); Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida;* e *Didática da Tradução, transcriações do currículo: escrileituras da Diferença (2014 – 2019).*

O projeto atual almeja complementar, correlacionar e consolidar a formação de professores-pesquisadores, através da observação e análise dos resultados e impactos das produções oriundas das três pesquisas, investigando um currículo e uma didática da diferença, visando criar e fortalecer a ampliação e a consolidação da qualidade de uma pesquisa-docência.

Desde o início, o método do informe apontava para um tipo de pesquisa construcionista, enquanto um convite para estudos e práticas de escrita, as quais, através das aventuras do intelecto, facultam ao espírito construir a sua própria realidade no campo ambiental da linguagem, pensando o informe com Valéry, e sua Comédia Intelectual, e com Deleuze e o seu Método de Dramatização, além de recorrer também a Roland Barthes e ao seu conceito de *Biografemática* (CORAZZA e OLIVEIRA, 2015).

O Projeto Escrileituras (2011-2015), apoiado pelo Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP), teve como proposição um fazer-educação por meio de



Oficinas, abrindo, assim, possibilidades de criação de *escrileituras* em educação. Oficinas que tinham, em sua percepção, criação e desenvolvimento, dois meios possíveis para movimentos experimentais de escrita: a formação que acompanhava os bolsistas e pesquisadores participantes e cursos e ações de extensão, oferecidos a professores da Educação Básica.

Totalizando um registro de 570 oficinas desenvolvidas pelo projeto, foi desenvolvida a *Oficina espiritográfica de co-criação dialógica, p*ropondo aos participantes um exercício de pensamento valéryano, que explorasse a forma de escrita "diálogo" através de textos filosóficos e literários que tratavam do tema.

A oficina buscava pensar, de forma lúcida, condições de criar personagens que pensam o próprio pensamento, afirmando o espírito que opera e escreve com prazer, ciente "que cada um é a medida das coisas" (VALÉRY, 2011). E, através desta empiria de escrita proposta na oficina, proporcionou um aporte teórico e prático para composição da dissertação de mestrado *Alfabeto espiritográfico: escrileituras em educação* (CAMPOS, 2013).

**Espiritografia**

Dessa ação empírica, a palavra espiritografia começa a tomar força nas pesquisas, possibilitando ao espírito escrileitor investigar outros Espíritos e suas vidarbos e, com eles, passar a criar procedimentos capazes de promover uma produção de escrita espiritográfica experimental, que se ocupa de errâncias, acasos e o inusitado e que se configura em uma tese intitulada: *A Educação da Diferença com Paul Valéry: Método Espiritográfico* (CAMPOS, 2015), com proposta já qualificada em 2015 e com defesa final prevista para 2017.

Deste modo, o espaço curricular afirmava-se de maneira transversal com a filosofia, com as artes e com as ciências, tomando para si a tarefa de compor um currículo como uma construção aberta, fazendo dos conhecimentos que se colocam em movimento um compósito multidimensional de leitura e de escrita potenciais.



Assim, o Projeto Escrileituras optou por afirmar um currículo mutante, provocando, com isso, que sua didática também o fosse. Ou seja, didática e currículo possibilitaram, através das Oficinas, a ampliação da visão de mundo, por via do conhecimento, que serve como um disparador para a edificação de outros mundos possíveis; isto é, um modo de viver e de "maquinar a educação, com prazer aventureiro e espírito aventuroso" (CORAZZA, 2014).

Abrindo dobras na pesquisa, foi possível falar e escrever sobre Autor, Infância, Currículo e Educador – unidades analíticas referidas como AICE e integrantes de procedimentos didáticos. Já o currículo foi composto pelas seguintes unidades analíticas: Espaços, Imagens e Signos (EIS), os quais são postos em movimento por meio de um nomadismo intelectual, experimentado no próprio território da educação, valendo-se dos procedimentos múltiplos de escrita de Valéry para um fazer tradutório em educação.

Através de um Método do Informe, utilizando o conhecimento como invenção, que, por via de transbordamentos de pesquisa, esses elementos possibilitaram criar um novo método chamado espiritográfico – defendido na tese: *A Educação da Diferença com Paul Valéry: Método Espiritográfico* (CAMPOS, 2015) –, pelo qual foi possível a criação de alguns tipos de espiritografias tradutórias, como: Plagiotrópica, Imagética, *Mise en Scène*, Desviante, Extra-Ordinária, Jogada, Aula-Empírica.

**Poética**

Escrever é traduzir, conforme afirma Valéry, na época em que traduzia as *Bucólicas* de Virgílio (1944), destacado no livro de Haroldo de Campos (2013) *Transcriação*:

> Escrever o que quer que seja, desde o momento em que o ato de escrever exige reflexão, e não é uma inscrição maquinal e sem detenças de uma palavra interior toda espontânea, é um trabalho de tradução exatamente comparável àquele que opera a transmutação de um texto de uma língua em outra. (VALÉRY apud CAMPOS, 2013, pág.61-62)

Essas forças operativas da escrita (e da leitura) servem como impulso para uma trajetória autoconsciente do espírito, que se aventura entre rasuras, em busca



do novo. Produzindo uma escrita tradutória, aberta, sujeita a interações e oscilações oriundas daquele espírito que age sobre o texto, criamos uma *didactique* da novidade, da errância de AICE, que pode gerar intranquilidade, pois caça em meios múltiplos de escrita — rigorosa e complexa — seus desdobramentos enigmáticos, perseguindo a exatidão dos sentidos por entre Espaços, Imagens e Signos (EIS) do Currículo.

Sendo assim, AICE (Didática) e EIS (Currículo) tomam para si uma poética de pesquisa que se quer empírica, num processo de releitura e de reescrita do vivível no campo educacional, e que acabam produzindo um diferencial curricular e didático da diferença, visto que criam novas epistemes, possibilitando "pensar uma didática e um currículo tradutórios" (CORAZZA, 2014, p.5).

Em seu texto *A Tentação de (São) Flaubert*, Valéry (2011) escreve sobre a diabólica tentação humana e poética de provocar uma escrita amebiana, como meio para um jogo escritural do vivível, pois viver é, a todo instante, sentir falta de alguma coisa e modificar-se para atingi-la, para, desse modo, tender a substituir-se no estado de sentir falta de alguma coisa. Trata-se de um movimento corpóreo como o feito pela ameba, ou seja, de transubstanciação com o objeto amado, pois "vivemos do instável, pelo instável, no instável: essa é a função completa da Sensibilidade, que é a mola diabólica da vida dos seres organizados" (VALÉRY, 2011, p. 83).

Essas perspectivas poéticas sobre escrita, leitura, currículo e didática possibilitam, no espaço da aula/oficina, a emergência de procedimentos interpretativos das matérias curriculares, que funcionam como meio de invenção, recriando assim culturas e discursos, através de exercícios rigorosos, cômicos e dramáticos do pensamento. Nesse sentido, como um espaço de ficção, a aula é planejada para que, de algum modo, funcione como um laboratório coletivo em que se examina e promove-se a educação do espírito.

Assim, são promovidos encontros imanentes, que fornecem coordenadas para o pensamento crítico, que é experimentado num empirismo transcendental no qual "a Ideia não é o elemento do saber, mas de um 'aprender' infinito" (DELEUZE,


CAMPOS, Idalina Krause de. Fazer tradutório em educação com Paul Valéry: esperitografias. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 15-35, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



2006, p.310). Nesse tipo de empirismo, o que vale é o valor agregado ao espírito das forças, que do pensamento se apossa e que são capazes de produzir novas imagens, que enunciam e novamente atualizam o pensar. Com textos literários, os espíritos escrileitores, em movimentos de *self-variance*, passam a acompanhar essas danças dramáticas em meio à vida in-formada.

Trata-se de um pensar vivo, capaz de escriturar novos sentidos e de inscrever signos que são vitalmente transcriados, pois operam para "atravessar a ortodoxia dos textos" (CORAZZA, 2014) e com eles criar uma escrita indomesticada, crítica e vivificadora. Damos, assim, vida a uma nova *práxis* de ensino, capaz de construir espiritografias, na qual o espírito age por si, enquanto move-se entre leituras e escritas. Espírito que se interroga, observa o próprio fazer da escrita literária, que tem como tarefa anotar, borrar, fazer múltiplas reflexões, combinações, tentativas e falhas.

Notemos que o espírito ocupa três lugares funcionais em seu laboratório próprio, quais sejam: EEE – o de Estudante (espírito em curso tradutório de escrita); o de Escritor (espírito autor, tradutor e transcriador); e o de Educador (espírito em exercício de tradução no exercício do magistério). É esse atravessamento entre lugares que movimenta EIS (Currículo) e AICE (Didática), os quais, pela via da tradução, são reimaginados. Vislumbramos, de acordo com Corazza (2013, p. 219), um fazer tradutório "para além do literalismo rudimentar e da banalidade explicativa", que dá nova vida ao educador-artista e cujas traduções "poderão, por vezes, tornar-se mais importantes que os originais", pois se configuram como uma "estratégia de renovação dos sistemas educacionais e culturais contemporâneos".

**Experimentações**

A partir do desenvolvimento de algumas Oficinas de Transcriação, durante o Projeto Escrileituras, continuamos estudando e pesquisando o pensamento de Valéry, na direção de construir tipos de espiritografias, como uma prática que promove novos movimentos que tomam as unidades analíticas de EIS AICE, na qual



buscamos combinar e correlacionar EIS com AICE (Espaços, Imagens e Signos a Autor, Infantil, Currículo, Educador) e, nesse processo combinatório e correlacional, operacionalizar escrileituras tradutórias que se articulassem com a *práxis* do ensinar, escrever, orientar, pesquisar, colocando esses verbos em foco por meio de um fazer espiritográfico. Tal procedimento exploratório-experimental de pesquisa tem como intuito criar meios para a produção de ações de pensamento na pesquisa.

Nessa direção, detalharemos um dos tipos de espiritografia, aludida no texto: a Espiritografia Plagiotrópica. Lembrando o que salienta o próprio Valéry (2011, p. 110), "eu sei apenas o que sei fazer", expomos os movimentos empíricos de escrita feitos para criar essa espiritografia, através de movimentos de EIS AICE, apresentados a seguir, por meio de um resumo do seu Glossário:

| **EIS** | **AICE** |
|---|---|
| **Espaços -** que se habitam e produzem condições para novamente serem habitados ao esvaziar-se na constituição de novas margens que, a sua vez, lhes doam novas instâncias habitáveis. | **Autor-Tradutor -** escreve, lê, interpreta, aprende, compõe, apenas para desencadear devires. |
| **Imagens -** ausentes que presentificam presenças e Imagens presentes que presentificam ausências. | **Infantil -** como força ativa e vontade de potência afirmativa. |
| **Signos -** são dotados das forças dos encontros, que podem exercer uma violência sobre o pensamento; violência que implica na criação do pensar no próprio pensamento. | **Currículo -** cria a alegria afirmativa de educar. |
| | **Educador -** exercita se interrogar se tudo o que disse, até então, é tudo o que pode dizer; se tudo o que viu, até agora, é, de fato, tudo o que pode ver; se tudo o que pensa é tudo o que pode pensar; se tudo o que sente é tudo o que pode sentir; se tudo o que traduziu é tudo que pode traduzir. |

O texto inspirador para a produção dessa espiritografia é o livro de Gonçalo Tavares (2011), intitulado *O senhor Valéry e a lógica*, tomado como um disparador,


CAMPOS, Idalina Krause de. Fazer tradutório em educação com Paul Valéry: esperitografias. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 15-35, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



como um meio potente para a produção de escrita. Esse meio textual produz um outro, para falar e escrever sobre a *Vidarbo* (vida-obra) de Paul Valéry, criando-se assim um personagem: *O Monsieur Valéry.*

Esse texto é produzido por intermédio de escrileituras que contemplam o ainda não visto ou ainda não atribuído de valor para a criação do personagem, na medida em que pesquisamos sobre a vida e a obra de Valéry, de modo a escrever sobre este personagem peculiarmente.

Por via de um olhar outro, que não o de Tavares, mas do olhar do espírito escrileitor, que pesquisa vida e obra de outro espírito, no caso Valéry, almejamos compor uma espiritografia com e sobre este personagem do pensamento, o que pressupõe ir ao mundo deste espírito do qual se escreve, observando como se dá o seu pensar. Desta maneira foram produzidos quatro minicontos**:** *O Atum*, *O Ostinato*, *O Sonho* e *Sem Destino* (CAMPOS, 2015). Abaixo, seguem os dois primeiros dessa série:

***O Atum***

***MONSIEUR VALÉRY*** *era pequenino, mas adorava nadar.*

*Ele explicava:*

*Sou igual a um atum, só que em tamanho menor.*

*Mas isto constitui para ele um problema.*

*Mais tarde, o monsieur Valéry pôs-se a pensar que os pescadores podiam confundi-lo com um atum e pescá-lo. Sabia, por suas leituras, ser o Atum o mais antigo deus criador do mundo Mediterrâneo e observou, em seu livro, a grande Serpente Atum, pai de Enéade e Heliópolis. E tal pensamento o animou um pouco.*

*Dias depois, saiu para passear à beira-mar e desenhou serpentes na areia. E pensava sobre a evolução das espécies e murmurava: "se o homem está situado ao final de um longo esforço genético, também será preciso situar esta criatura fria, sem pata, sem pelos, sem plumas, no início deste mesmo esforço". E concluiu: Há algo de serpente no homem, assim deve também haver em mim.*


CAMPOS, Idalina Krause de. Fazer tradutório em educação com Paul Valéry: esperitografias. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 15-35, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



*Monsieur Valéry costumava fazer cálculos enquanto caminhava e riscava atrás de si com uma varinha uma linha e ia medindo. Caminhou, caminhou, de súbito olhou para trás e viu a linha e pôs-se a imaginar a Serpente como uma linha viva. E pensava que a linha é uma abstração encarnada, só enxergamos a sua parte próxima, manifesta. Mas ele sabia que a linha seguia pelo invisível infinito, de um lado e de outro.*

***O Ostinato***

***MONSIEUR VALÉRY*** *cresceu, assim como também cresceu sua curiosidade sobre as serpentes, que seguia a rabiscar.*

*Monsieur Valéry ainda costumava nadar, porém agora com maior desenvoltura.*

*Jogava-se ao mar e nadava de costas, cachorrinho, borboleta...*

*Enquanto dava suas braçadas e mergulhos no mar sem fim, sentia-se acompanhado.*

*Então o monsieur Valéry pensava:*

*— Será Afrodite? Ou será Netuno?*

*E enquanto caminhava para casa após seus nados, volta e meia olhava para trás, observando a linha pintalgada pelos pingos que escorriam de seu corpo.*

*Então Monsieur Valéry exclamava:*

*— Que bela geometria!*

*E logo se aborrecia.*

*Monsieur Valéry era um perfeccionista, e para se distrair durante o percurso de volta para casa, ia compondo versos Ostinatos que o enterneciam e lhe traziam aromas de um pensamento. Ele costumava declamá-los assim:*

*Fonte, minha fonte, água friamente presente,*

*Suave com os animais, com os humanos clemente,*

*Que tentados por si seguem ao fundo a morte,*



CAMPOS, Idalina Krause de. Fazer tradutório em educação com Paul Valéry: esperitografias. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 15-35, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



*Tudo te é sonho, Irmã impávida da Sorte![3]*

Importa salientar que não há um plágio, porque não é cópia ou mera reprodução textual, mas de uma *plagiotropia*, no sentido de Haroldo de Campos (1997, p.249), qual seja: uma "apropriação seletiva, não histórica, para utilidade imediata de um fazer poético, situado na 'agoridade', o momento de ruptura em que determinado presente (o nosso) se reinventa ao se reconhecer na eleição de um determinado passado".

Em outras palavras, estabelecemos um diálogo entre os espíritos de Valéry, de Tavares e de um escrileitor que quer compor uma espiritografia. O espírito que escreve, lê, repensa e mastiga o que chega dos textos de Tavares e de Valéry. Essa relação estabelecida entre os espíritos que leem e escrevem adquire potência pelas afecções de forças, oriundas da ação de leitura-escrita, e gera novas relações com os textos, que são, então, renovados e reinventados pelo método espiritográfico.

O EIS AICE do Currículo e da Didática com suas unidades analíticas é posto, como bloco, em movimento, através de um nomadismo intelectual, que opera como conhecimento e como invenção, no território da educação, de uma maneira espiritográfica valéryana. Podemos descrever da seguinte maneira os movimentos tradutórios que ocorrem nessas unidades analíticas de EIS AICE:

**EIS**

**E**spaços - são criados entre e com Tavares e Valéry, espaços de escrita, novas margens que o espírito escrileitor passa a habitar.

**I**magem **-** ausentes de Tavares e Valéry, que se presentificam na *agoridade* com novas imagens de pensamentos criadas, que se "reinventa ao se reconhecer na eleição de um determinado passado" (Campos, 1997, p.249) e que lhe serviu de disparador, como um rastro de escrita.

[3] Do poema *Fragmentos de Narciso e outros poemas* (VALÉRY, 2013, p. 61).



CAMPOS, Idalina Krause de. Fazer tradutório em educação com Paul Valéry: esperitografias. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 15-35, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



**S**ignos – encontro de forças, de um espírito que escreve em *Self-variance*, com Valéry e com Tavares. E desta violência levantam-se problemas e com eles se cria, pois criação pressupõe pensar no próprio pensamento e como eles se dão entre leitura e escrita.

**AICE**

**A**utor-tradutor **–** ler e escrever na educação, como operação literária, valer-se da literatura, que desencadeia movimentos de: pensar, interpretar, aprender, compor, devires tradutório.

**I**nfantil **–** do infante, da criança que descobre, pois tem a força ativa, ativada por uma vontade de potência que quer afirmar-se com alegria.

**C**urrículo **–** Alegria que transborda, pois se afirmam novos meios de educar, que não o "eu professo/tu escutas", pois, na teimosia que nos impele a educar, é necessário ir além da mera reprodução de textos.

**E**ducador **–** EEE (estudante, escritor, educador), três papéis intercambiáveis, propícios a interrogar-se, levantar questões, na busca de novos olhares, "vãos" sobre o ainda não visto que possibilita novas composições de escrita.

## Considerações Finais

Ao pensar sobre o processo de pesquisa exposto no presente artigo, sinalizamos a relevância do pensamento de Paul Valéry e de sua apropriação efetiva no campo da educação, por considerar que os seus procedimentos de escrita concedem ao espírito que busca se educar agir com maior lucidez de pensamento, ou seja, cultivar o Eu-empírico que lê e escreve importando-se mais com o meio de ocorrência textual do que com um fim ou com uma meta.

Tratamos, em síntese, de um fazer conjunto com Paul Valéry, através dos seguintes aportes: a) o Método do Informe, utilizado como processo experimental para falar, ler e escrever sobre a educação com Valéry; b) através de uma S*elf-variance* do espírito, colocar-se em movimento funcional construcionista, onde autoeduca-se no entre-lugar variante de EEE. c) a *escrileitura* conceitualizada como


CAMPOS, Idalina Krause de. Fazer tradutório em educação com Paul Valéry: esperitografias. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 15-35, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



um campo aberto à formação e ao fazer docente, que mescla linguagem e conhecimento.

A *vidarbo* de Valéry engendra, na didática e no currículo, uma vontade de expressão, unida às sensações experimentadas no vivível, em novos traçados compositivos de escrita. Para pensar e operar uma didática (AICE) e um currículo (EIS) tradutórios, o estudo também aponta que a pesquisa é mutante e aberta a novas interferências, visto que o Método do Informe transmuta-se no próprio percurso investigativo em um Método Espiritográfico.

Pelo que podemos observar acerca dos resultados e impactos das produções oriundas das três pesquisas anteriormente citadas, que pesquisam e produzem um currículo e uma didática da diferença, eles vêm proporcionando encontros produtivos, que ampliam e qualificam as pesquisas educacionais.

Cabe enfatizar que no cotidiano educacional o que se traduz, além de textos, é a própria vida, como potência ou movimento de criação, almejando que a existência possa ser concebida como arte, pois, de acordo com Valéry (1977, p.217), “a arte não é nada mais do que um pedagogo, porém mais importante — pois ela pode me ensinar a dispor do meu espírito para além de suas aplicações práticas”. Trata-se então de um escrever vivendo, espreitar a realidade e sobre ela levantar novos problemas, que promovem no espírito dobras sobre si mesmo, num fazer poético-criador em elaboração constante, um modo de existir intensivo de arte-vida que toma o vivível como matéria para assim transmutá-la no campo da educação contemporânea.

## Referências

CAMPOS, Haroldo de. *Transcriação*. São Paulo perspectiva, 2013.

_____, Haroldo de. *O Arco-Íris Branco*. Rios de Janeiro: Imago, 1997.

CAMPOS, Maria Idalina Krause de. *Alfabeto Espiritográfico*: Escrileituras em Educação. Porto Alegre, 2013. Projeto de dissertação (Dissertação em Educação).



Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/70246>

_____, Maria Idalina Krause de. *A Educação da Diferença com Paul Valéry*: Método Espiritográfico. Porto Alegre, 2014-2017. Projeto de tese (Tese qualificada em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos da Rocha; ADÓ, Máximo Daniel Lamela (Orgs.). *Biografemática na educação*: Vidarbos. (Caderno de Notas 7.) Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2015.

_____, Sandra Mara. Ensaio sobre *EIS AICE*: proposição e estratégia para pesquisar em educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação; CNPq, 2014, 30 p. (No prelo.)

_____, Sandra Mara. *O que se transcria em educação*? Porto Alegre – RS: UFRGS; Doisa, 2013.

_____, Sandra Mara. Introdução ao método biografemático. In: COSTA, Luciano Bedin da; FONSECA, Tania Mara Galli (Org.) *Vidas do Fora*: habitantes do silêncio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

_____, Sandra Mara. *Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo*: método Valéry-Deleuze. Projeto de Pesquisa – Bolsa de produtividade CNPq, 2010.

_____, Sandra Mara. *Método Valéry-Deleuze*: um drama na comédia intelectual da educação. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 3, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 13 de Julho de 2016.

_____, Sandra Mara. *Didática da Tradução, transcriações do currículo*: escrileituras da Diferença (2014-2019). Projeto de Pesquisa de Produtividade (CNPq).

_____, Gilles. *Diferença e repetição***.** Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____, Gilles. *A ilha deserta e outros textos*. Textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Iluminuras, 2006 (Org. Luiz B. L. Orlandi).

DELEUZE, *Sobre o teatro:* Um manifesto de menos; O esgotado. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2010.



TAVARES, Gonçalo M. *O senhor Valéry e a Lógica*. 1. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.

VALÉRY, Paul. *Variedades*. Trad. Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2011.

_____, Paul. *Fragmentos de Narciso e outros poemas.* Trad. Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

_____, Cahiers. Paris: Gallimard, 1977.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 32 / JULHO A DEZEMBRO DE 2016



# Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea

**Ana Paula Schoninger van Grol**[1]
Universidade Feevale

**Lurdi Blauth**[2]
Universidade Feevale

**Resumo:** O estudo aborda a inter-relação da arte com distintos meios de produção de imagens, mediando procedimentos tradicionais com processos de tecnologias digitais. As experiências são realizadas no campo da gravura contemporânea, com o intuito de propor outras possibilidades de criação de matrizes pela utilização e o aproveitamento de materiais alternativos e o uso de produtos menos tóxicos. Consideramos que é importante estimular o uso destes outros meios, principalmente em ateliês de gravura, xilogravura, gravura em metal, litografia e serigrafia. Neste momento, apresentamos alguns resultados parciais no âmbito da litografia, cujas pesquisas foram desenvolvidas no ateliê de gravura da Universidade Feevale.

**Palavras-chave:** Arte; tecnologia; gravura; litografia.

**Abstract:** The research takes into consideration the relation among the different ways of producing images, associating traditional methods with digital technology processes. The experiences are taken in the field of contemporary printing, intenting propouse other possibilities in creating printing matrices from use and exploitation of alternative material and non-toxic products. It is considered that it is important to stimulate the use of alternative means, particularly in art labs such as xylography, metal engraving, lithography and silkscreen. To the present moment, will be presented some partial results related to lithograph; all researches were accomplished at the art laboratory in Universidade Feevale.

**Keywords:** Art; technology; printing; lithography.

## Introdução

Os movimentos artísticos no início de século XX transgridem as formas tradicionais da arte, como podemos observar no surrealismo, futurismo e dadaísmo e nas publicações em manifestos que confrontam questões sociais e culturais. A invenção da fotografia intensifica a aproximação entre a arte e a tecnologia, liberando os artistas da questão da representação tradicional de espaço para realizarem novas

[1] Graduada em Artes Visuais trabalha como professora de língua inglesa. É diretora do grupo de teatro de rua DRIME e também atua como artista plástica.
[2] Doutora em Artes Visuais pela UFRGS (2005) e Doctorat sandwich en Art Plastique - Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) (2003). Artista visual, pesquisadora e professora nos cursos de Artes Visuais, Design Gráfico e no PPG em Processos e Manifestações Culturais, Universidade Feevale.



GROL, Ana Paula Schoninger Van; BLAUTH, Lurdi. Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 36-51, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



experiências. Em 1910, quando Pablo Picasso e Georges Braque inserem em suas pinturas outros materiais, como fragmentos de jornais, elementos da tipografia, entre outros impressos, fazem uma alusão direta ao cotidiano e ao progresso dos novos meios tecnológicos da época. Tais fragmentos colados sobre a superfície da tela, além de redimensionarem a relação da representação do espaço ilusionista da perspectiva, introduzem uma nova forma de tempo e espaço. Os limites tradicionais e a representação objetiva da arte começam a ser questionados, sobretudo com a utilização e a experimentação de novos materiais, bem como, também, a expressão pessoal do artista.

No âmbito do desenvolvimento da gravura, percebemos a coexistência com inovações técnicas as quais são constantemente renovadas e incorporadas aos procedimentos tradicionais de criação de imagens sobre distintas matrizes e processos de reprodução sobre diferentes suportes. Atualmente, o conceito inicial da gravura se transforma junto com a evolução da cultura e dos novos meios tecnológicos. Ela não envolve necessariamente gravação, isto é, subtrair/cortar matéria de uma superfície, como é feito nos meios mais tradicionais como a xilogravura e a calcografia. Utiliza-se a adição de pigmentos os quais modificam a superfície de uma matriz através de processos químicos; confronta-se também com a gravação fotográfica, a eletrografia e a computação gráfica, buscando, assim, a inter-relação com outras linguagens.

Tais desdobramentos tencionam as suas especificidades técnicas, propondo uma maior flexibilidade e autonomia em relação aos seus meios convencionais de gravação e impressão. Contudo, as linguagens tradicionais não são descartadas, uma vez que é fundamental termos conhecimento das características dos seus procedimentos originais que continuam sendo desenvolvidos por inúmeros artistas. Ou seja, são produzidas gravuras com meios técnicos da xilogravura, calcografia, serigrafia e litografia e, de acordo com as singularidades criativas de cada artista, são incorporados desenhos, pinturas, colagens, transferência de fotografias digitais, cópia única em contraponto com a reprodução de imagens.



GROL, Ana Paula Schoninger Van; BLAUTH, Lurdi. Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 36-51, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Neste estudo, investigamos a criação de imagens por meio de experimentações práticas com procedimentos analógicos (gravura), incluindo a utilização de recursos provenientes de tecnologias digitais (fotografia) e a transferência de imagens sobre matrizes alternativas.

O enfoque das nossas experimentações é buscar materiais que possam suprir os procedimentos tradicionais da litografia devido a dois fatores: primeiro, são poucos ateliês que possuem as pedras litográficas, o que impede o seu fácil acesso; segundo, aliada aos constantes desdobramentos e potencialidades da linguagem gráfica, é fundamental a experimentação de outros materiais mais acessíveis e menos tóxicos.

Cabe mencionar que tais experimentações partem de informações obtidas por pesquisas apresentadas em sites da internet, artigos e estudos oriundos de testagens realizadas em outros países. No entanto, percebemos que os procedimentos não resultam em apenas transcrever técnicas; implicam em tentar adotar materiais similares em nosso contexto, além de indicarem outras possibilidades de criação artística.

Os experimentos e pesquisas relatados aqui são vinculados ao projeto de pesquisa Arte e Tecnologia: Interfaces Híbridas da Imagem entre Mediações e Remediações, que acontece sob orientação da Profª Drª Lurdi Blauth nos ateliês de arte da Universidade Feevale. O objeto de estudo investiga possibilidades híbridas que inter-relacionam meios analógicos e digitais de diferentes linguagens estéticas como a gravura, fotografia, videoarte e tecnologias digitais.

**Litografia: princípios básicos**

A litografia, descoberta por Alois Senefelder, em 1796, começou a ser utilizada de forma utilitária para impressão de documentos, rótulos, cartazes, mapas, jornais, além de apresentar uma nova possibilidade expressiva para os artistas. A técnica da litografia tem como princípio básico o fenômeno químico de repulsão entre gordura e água, tornando-se um meio de reprodução de imagens. Antes da invenção da litografia, toda a gravura pressupunha gravação, isto é, a incisão sobre uma superfície resultando numa imagem que podia ser transferida pelo seu relevo. Isto quer dizer que a gravura



GROL, Ana Paula Schoninger Van; BLAUTH, Lurdi. Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 36-51, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

estava associada à incisão, à subtração, o oposto de adição. De acordo com George Kornis[3] (2015),

> O advento da litografia no século XIX – um processo fundado apenas em uma ação química sobre uma matriz em pedra – possibilitou um grau de liberdade diante da incisão e ampliou a escala de reprodutibilidade da imagem gráfica. Na litografia, a linguagem gráfica aproxima-se ainda mais do desenho. Essa nova técnica prescinde da incisão, o que amplia o acesso a novos artistas, que optam por incorporar também a expressão gráfica ao seu trabalho.

Importantes artistas começam a utilizar a técnica como meio de expressão: Goya, como podemos observar na obra *Touradas*, de 1825 (fig. 1), Gustave Doré, Renoir, Cézanne, Toulouse-Lautrec, Bonnard, entre outros, realizam novas experimentações, introduzindo, inclusive, a cor nos meios litográficos.

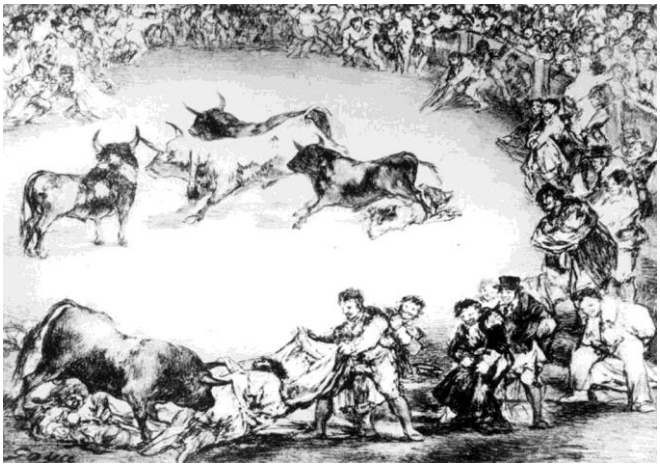


*Figura 1: Francisco José de Goya. Touradas. 1825.*
*Fonte: Disponível em http://www.patrimoniodehuesca.es/museo-de-huesca-francisco-de-goya-y-lucientes-grabados-de-tauromaquia-y-lienzo-del-sr-de-veian-s-xviii/*

A linguagem gráfica, aliada às transformações do século XXI, continua a sua constante atualização técnica pela convergência de meios digitais e de técnicas seculares da gravura, configurando-se pela exploração de uma diversidade de novas proposições estéticas. Nesse aspecto, igualmente, é colocado em discussão o seu caráter original relacionado com a produção de uma matriz única e a reprodução de

[3] KORNIS, George. Gravura: passado, presente e futuro. Publicado em 13 de maio de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mCmY_Oj3x64>. Acesso em: 29 de julho de 2016.



estampas idênticas. Para Nicole Malenfant (2012, p.73), “é na abertura para práticas de natureza interdisciplinar que a gravura transgrediu ainda mais o quadro de sua especificidade para integrar a abordagem de criação à perspectiva de uma ‘permeabilidade de fronteiras’. Em outras palavras, estas novas abordagens inter-relacionam procedimentos, materialidades e conceitos, ampliando, inclusive, o caráter mais intimista da gravura, bem como as estruturas de suas práticas técnicas convencionais que se desdobram no contato com as tecnologias digitais.

Atualmente, falamos em gravuras digitais que se distinguem das práticas tradicionais da gravura, que “é feita com base na construção pictórica e utiliza ferramentas próprias aos softwares da imagem para elaborar uma proposta visual que pode incluir elementos fotográficos que se relacionem com outros elementos do todo da imagem” (MALENFANT, 2012, p.72). Embora as especificidades de cada procedimento empregado estejam em sintonia, é preciso levar em conta as peculiaridades e denominações dos meios de reprodução e impressão e suas diferentes granulações na imagem. A incorporação da imagem fotográfica por meio de transferência para outros suportes e matrizes que permitem a sua reprodução se distingue da materialidade das impressões manuais.

Ainda de acordo com Malenfant,

> As pesquisas para transferir imagens fotográficas ou digitais para matrizes que permitem se servir da impressão artesanal também enriqueceram essas imagens com uma materialidade diferente, advindas da síntese de suas disciplinas implicadas. Esses novos avanços no plano técnico permitem associar as ferramentas digitais ao processo de criação da imagem e ampliam o campo da exploração estética”. (2012, p.73)

Nessa perspectiva, há uma liberdade muito maior em elaborar proposições estéticas que dialogam com uma diversidade de materiais e materialidades e, de certa maneira, transgridem as delimitações para integrar novas formas de criação no campo ampliado da arte.

Desse modo, as investigações práticas desta pesquisa se desdobram com a exploração de procedimentos alternativos para a gravura litográfica. A partir do



conhecimento de alguns princípios básicos da litografia, procuramos trabalhar com alguns métodos que não necessitam da utilização da pedra calcária, cujo material é escasso e limitado a poucos ateliês no Rio Grande do Sul.

**Contexto inicial**

Para o desenvolvimento dos meios tradicionais da litografia, é necessário uma série de procedimentos que implicam no uso de diversos materiais como: pedra litográfica (calcária), materiais para desenho (Tousche, lápis, crayon), solvente (removedor, água-raz ou varsol), goma arábica, breu, ácido acético, ácido nítrico, entre outros. O processo é relativamente complexo, pois depende da repulsão entre gordura e água. A imagem é produzida sobre a superfície da pedra calcária com materiais oleosos e, depois de concluída, são aplicados diferentes componentes químicos que irão fixá-la. Ou seja, é necessário que todas as etapas sejam consideradas em sua sequência e geralmente requer o auxílio de profissionais capacitados para a impressão, além de outros cuidados técnicos, para que haja um bom resultado na obra final.

Visando atender aos objetivos da pesquisa, buscamos desenvolver a técnica com métodos diversos, realizando experimentações com diferentes suportes para a produção de matrizes que se aproximem aos meios litográficos. Além disso, buscamos relacionar a pesquisa às tecnologias digitais, seja no processo de criação e/ou na elaboração das imagens gráficas.

**Experimentações práticas**

Inicialmente foram testados vários procedimentos e materiais, tendo como proposição, na medida do possível, utilizar materiais menos nocivos ao ambiente. Nessas experimentações, vários testes não apresentaram os resultados esperados ou adequados à proposta da investigação, contudo possibilitaram outras descobertas.

Os estudos em ateliê têm como referência o artigo *"La siligrafía. Un proceso alternativo en la gráfica múltiple contemporánea",* de Hortensia Mínguez García e Carles Méndez Llopis (2014), que sugere o uso de silicone e solvente sobre chapa


GROL, Ana Paula Schoninger Van; BLAUTH, Lurdi. Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 36-51, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

offset. Após algumas tentativas, foi possível reproduzir a imagem, contudo os resultados deste experimento não foram totalmente satisfatórios em qualidade de impressão; além do mais, não se enquadravam com os objetivos da pesquisa na aplicação dos materiais – que ainda apresentavam certa toxicidade (figura 2).



*Figura 2: Ana van Grol - Detalhes do processo com litografia alternativa.*
*Fonte: Arquivo pessoal.*

A partir destas experiências realizadas em ateliê, concluímos que serão necessários mais estudos e práticas para se obter melhores resultados para a reprodução das imagens.

**Litografia não tóxica com refrigerante de cola e produtos caseiros**

Nesta segunda etapa, novos estudos bibliográficos propiciaram outras testagens com materiais e processos de litografia alternativa. Percebemos que em muitos países já estão sendo pesquisados outros métodos mais acessíveis e de fácil manuseio. Nesse aspecto, é interessante observar que encontramos pouco material em português, inclusive os materiais sugeridos são similares aos produzidos aqui no Brasil, porém existe uma diferença na qualidade dos mesmos.



GROL, Ana Paula Schoninger Van; BLAUTH, Lurdi. Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 36-51, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Foram pesquisados em diversos vídeos disponíveis na internet, que tratam de processos semelhantes ao de litografia alternativa. Mencionamos alguns exemplos como o ateliê francês Art Emilion[4] (o qual também produziu um manual para execução do processo) e o vídeo Kitchen Lithography Demo, por Felicia Digiovanni[5], ambos demonstrando a técnica com refrigerante de cola. O processo utilizando somente vinagre para substituir o refrigerante apresentado por "jjewelart" também fez parte do experimento, porém não apresentou os resultados esperados.

De acordo com as demonstrações do ateliê de arte *Art Émilion,* o procedimento faz uso dos seguintes materiais: óleo de cozinha, vinagre branco, refrigerante de cola, papel alumínio, esponja litográfica, tinta para talho doce, rolo para entintagem, lápis para desenho litográfico (e outros materiais gordurosos para o mesmo fim como sabão de glicerina), papel para impressão e água.

O desenvolvimento da técnica envolve as seguintes etapas:

1. O papel alumínio deve ser posto sobre uma chapa acrílica ou algo semelhante para facilitar o trabalho; o lado a ser usado é o fosco.
2. Após limpar o papel alumínio com álcool, pode-se fazer o desenho com giz gorduroso ou sabão de glicerina.
3. O banho de refrigerante de cola é o passo seguinte, mas deve-se ter a certeza de que o desenho está totalmente seco para isso. Este processo toma alguns segundos e é necessário assegurar-se de passar por toda a superfície.
4. Depois disso, deve-se lavar com água e secar levemente com papel toalha.
5. O óleo de canola deve ser espalhado por toda a superfície com uma gaze para retirar o desenho do alumínio.
6. É necessário passar a esponja de litografia sobre o desenho, devendo estar umedecida com água e ser aplicada entre as etapas de entintagem com tinta

[4] EMILLION, Aizier. Lithography Maison – Kitchen lithography. Disponível em: < http://www.atelier-kitchen-print.org/products-page/manuelsproduits/handbook-of-kitchen-litho/>. Acesso em 09 de junho de 2016.
[5]DIGIOVANI, Felicia. Kitchen Lithography Demo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UuBUlEt6vWw>. Acesso em 09 de junho de 2016.

para talho doce ou tipográfica, com um rolo de borracha. Na primeira passada é possível que a tinta se fixe a todas as partes; porém, a esponja molhada deve ser aplicada várias vezes, assim como a tinta, até que, ao final, a tinta aderirá somente na imagem (figura 3).




*Figura 3: Ana van Grol - testes de litografia alternativa com coca cola do atelier Art Émilion.*
*Fonte: Arquivo pessoal.*

Nos primeiros resultados, apenas era possível reconhecer vestígios das imagens e técnica; entretanto, ao repetir o processo algumas vezes e analisar os procedimentos realizados, era notável a melhora das impressões (figura 4).

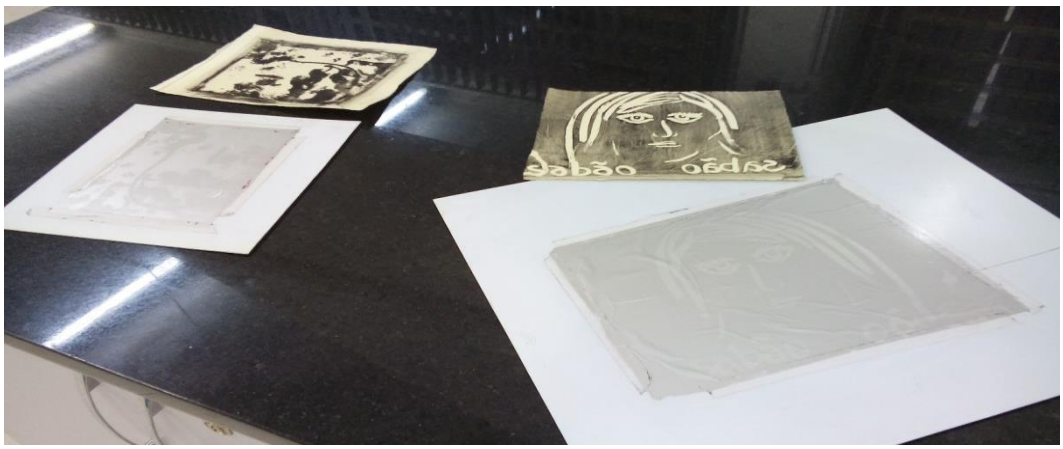


*Figura 4: Ana van Grol – detalhe da impressão com maior fidelidade entre o desenho inicial e sua impressão final.*
*Fonte: Arquivo pessoal.*

É curioso salientar um aspecto em que diferem nossos estudos dos experimentos realizados nos vídeos observados: enquanto que em nossas práticas a tinta é fixada no plano de fundo da imagem, nos vídeos ela adere nos desenhos; sendo


GROL, Ana Paula Schoninger Van; BLAUTH, Lurdi. Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 36-51, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



assim, o sistema que repele a tinta acontece invertido e, por esse motivo, continuamos as testagens para obter resultados mais próximos aos dos vídeos.

Nestas experimentações, os resultados foram satisfatórios tecnicamente, porém ainda não foram consideradas questões estéticas e conceituais enquanto linguagem artística. Na etapa seguinte, buscamos aliar a transferência de imagens para a criação de matrizes com papel alumínio, utilizando outros procedimentos e materiais.

**A transferência de imagem sobre matriz de alumínio**

A articulação da gravura tem seus antecedentes históricos que remetem aos primórdios da fotografia relacionados à gravação de sombra, luz e impressão. O uso de recursos tecnológicos, pela facilidade de acesso, propicia a ampla reprodução de imagens, assim como a fotografia digital contribui para a renovação e a interação com outras linguagens artísticas. No entanto, diante das inúmeras possibilidades de reproduzir cópias por tecnologias digitais, a questão da reprodução através da gravura já não é tão relevante. Com o avanço dessas tecnologias digitais, abrem-se novos caminhos para a gravura. Maria do Carmo Veneroso[6] coloca que

> É, pois, a qualidade gráfica e a possibilidade do uso da imagem fotográfica, entre outras coisas, que vai caracterizar a prática dos gravadores atualmente. A reprodutibilidade deixa, portanto, de ser um valor em si, já que com o desenvolvimento da indústria gráfica muitas outras formas de impressão, mais rápidas e mais eficientes, se impõem, deixando que a gravura se realize plenamente em meio e tangenciando outras linguagens plásticas. Essa mudança de paradigma faz com que a gravura se desenvolva como linguagem, lançando mão dos recursos técnicos disponíveis. (2007, p.1512)

A autonomia das linguagens gráficas propicia que sejam articulados distintos meios e procedimentos, borrando as fronteiras e delimitações técnicas para originar outras práticas e confrontos estéticos. O caminho da gravura artística começa a se modificar significativamente quando a tecnologia e os meios de reprodução fotográfica

[6] Blog Litografia 2010 – CAP/ECA/USP. Disponível em: <http://cap-lito-2010.blogspot.com.br/2010/03/litografias-de-artistas-cezanne.html>. Acesso em 09 de junho de 2016.

são incluídos aos procedimentos tradicionais. “Robert Rauschenberg, por exemplo, desafiou os meios convencionais da gravura, introduzindo elementos já impressos através da transferência de imagens. Também ampliou as escalas físicas, misturando diversas técnicas gráficas que são impressas sobre tela para substituir o papel” (BLAUTH, 2011, p.27). (Figura 5).

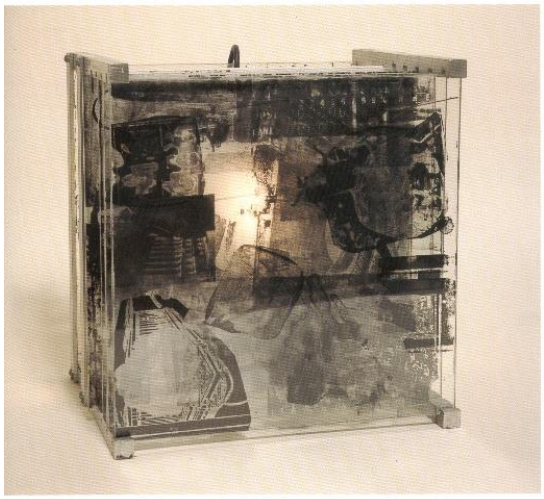


*Figura 5: Robert Rauschenberg. Shades 1964.*
*Seis litografias impressas sobre acrílico. 15 x 14,3,8 x 11, 5,8 p Edição 24.*
*Fonte: MOMA Disponível em https://www.moma.org/collection/works/14718.*

Neste estudo, apresentamos resultados parciais de procedimentos e métodos com o intuito de transferir a fotografia digital para criação de matrizes com papel alumínio. Inicialmente, são realizadas algumas testagens com outros tipos de matrizes (acetato, lata de refrigerante) e meios de transferência (tela de serigrafia, calor e salicilato de metila).

Um dos materiais testados foi o acetato com imagem impressa em toner preto, água e esponja para molhar o acetato antes de entintar, tinta para talho doce, rolo de borracha, papel próprio para a impressão e prensa.

Fazendo uso das impressões a laser e conhecendo suas propriedades, o acetato foi entintado e impresso. Após alguns testes, o resultado foi satisfatório (figura 6), porém não com total controle sobre as impressões. Encontramos, neste método, a


GROL, Ana Paula Schoninger Van; BLAUTH, Lurdi. Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 36-51, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

possibilidade de unir a tecnologia com a reprodução de imagem aos materiais alternativos na produção de gravura.



*Figura 6: Ana van Grol. Processo e resultado acetato impresso a laser, gravura direta com tinta para talho doce.*
*Fonte: Arquivo pessoal.*

Em outra experiência, é feita a transferência de impressão a laser com calor e pressão e a tinta para talho doce acaba por fazer a interação necessária, utilizando-se do método de limpar a placa com óleo antes de entintá-la. A tinta de talho doce é aplicada com rolo de borracha várias vezes e, entre os intervalos de cada entintagem, é necessário limpar a tinta com esponja litográfica embebida em água (figura 7).


GROL, Ana Paula Schoninger Van; BLAUTH, Lurdi. Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 36-51, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

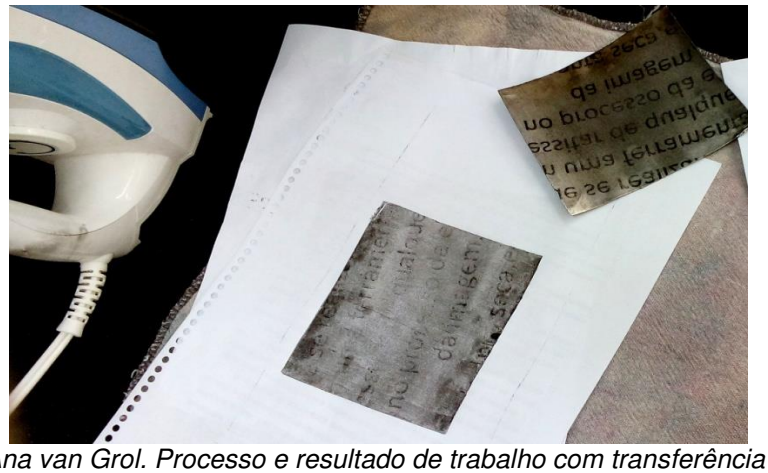


*Figura 7: Ana van Grol. Processo e resultado de trabalho com transferência de cópia a laser e impressão direta com tinta para talho doce.*
*Fonte: Arquivo pessoal.*

Outro procedimento de transferência de imagem impressa a laser é o produto denominado de salicilato de metila, associado ao processo de impressão com a prensa. Com este material, obtemos resultados mais satisfatórios quando a imagem é impressa sobre papel couchet, ressaltando um certo contraste na imagem. Neste caso (figura 8), após a transferência, são realizadas grafias aleatórias com lápis litográfico gorduroso e depois são empregados os procedimentos de fixação da imagem sobre o alumínio: uso de polvilho, melado ou mel, imersão em refrigerante cola, óleo de cozinha (para retirar a imagem), esponja embebida em água e tinta para impressão (para talho doce). Nesse processo, a imagem transferida não desaparece, apenas o desenho feito com material gorduroso.


GROL, Ana Paula Schoninger Van; BLAUTH, Lurdi. Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 36-51, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

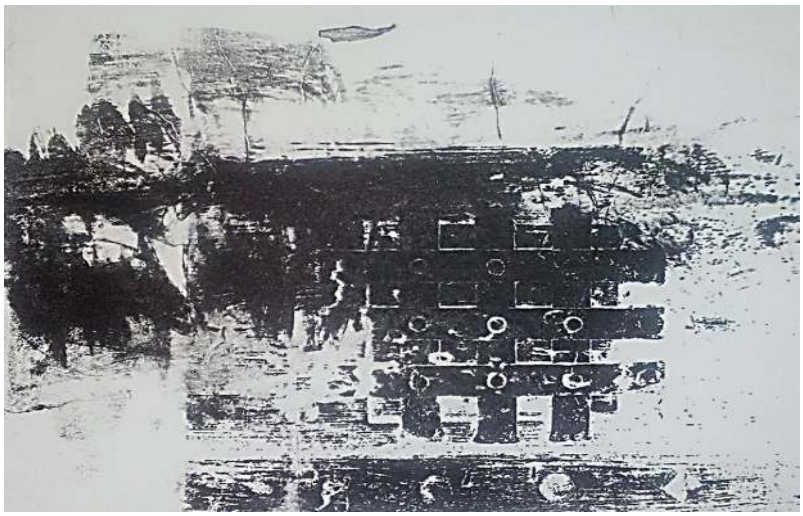


*Figura 8: Lurdi Blauth. Teste de transferência de imagem com salicilato de metila.*
*Fonte: Arquivo pessoal.*

A serigrafia também serve de aporte ao desejo de transferir uma imagem e reproduzi-la em impressões. Em si, o processo de serigrafia consiste em sensibilizar a tela de nylon com uma imagem que poderá ser reproduzida sobre outras superfícies com uso de tinta própria. No caso da litografia alternativa, utilizamos o sabão de glicerina como "tinta", ou seja, na função de base protetora para o banho de refrigerante. Para isso, foi necessário criar uma pasta (na textura de tinta) para reproduzir a imagem da tela para o papel alumínio. Mais tarde, com a mistura de sabão já seca, foram aplicadas as etapas posteriores; o resultado pode ser observado na impressão (figura 9):



*Figura 9: Ana van Grol - impressão com uso de serigrafia como forma de transferência de imagem.*



GROL, Ana Paula Schoninger Van; BLAUTH, Lurdi. Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 36-51, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



*Fonte: Arquivo pessoal.*

A impressão apresentou resultados bem satisfatórios quanto à qualidade de imagem, contudo outras misturas semelhantes à de sabão de glicerina neutro devem ser testadas e podem apresentar melhor aderência e/ou resistência ao banho de refrigerante.

**Algumas considerações**

Diante da pluralidade de meios e possibilidades artísticas testadas, procuramos utilizar materiais alternativos e produtos atóxicos, buscando aproveitar materiais disponíveis na tentativa de abrir outros meios de reprodução de imagens. O caminho continua em aberto e o que nos motiva é a nossa convicção na continuidade da exploração de novas perspectivas para o campo da arte e, em especial, à litografia testada com diferentes procedimentos. Entendemos que diversos fatores interferem devido às características e qualidade dos materiais empregados, os quais, muitas vezes, apresentam resultados inesperados.

As experimentações realizadas até o momento nos indicam a continuidade da pesquisa buscando meios variados para o campo da gravura, que possam ser socializados principalmente nos ateliês que ainda utilizam materiais prejudiciais. Dessa forma, pretendemos também contribuir com a conscientização dos cuidados relacionados à saúde dos artistas e do meio ambiente. Em nossas conclusões parciais, percebemos que as possibilidades são inúmeras para a criação e reprodução de imagens com materiais “caseiros” e, com o seguimento de nossas investigações e testagens, temos a convicção de que podemos estimular a adesão e a interação com outros artistas e, assim, obtermos melhores resultados.

Portanto, o campo das linguagens gráficas e os seus meios de reprodução direta ou indireta da imagem tem suas qualidades intrínsecas em cada processo; contudo, se não suscitarem transformações, tornam-se vazias e desnecessárias. Podemos dizer que não importam os meios empregados, pois os “problemas” artísticos devem ser


GROL, Ana Paula Schoninger Van; BLAUTH, Lurdi. Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 36-51, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



confrontados com novos questionamentos estéticos, seja pelo uso do computador, na imagem digital, na fotografia, ou mesmo os meios considerados tradicionais como gravura, a pintura, a escultura, podendo ter (ou não) qualidade contemporânea.

**Referências**

BLAUTH, Lurdi. *Marcas, Passagens e Condensações* – investigações de um processo de gravura contemporânea. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

GARCÍA, Hortensia Mínguez e LLOPIS, Carles Méndez. La siligrafía. Un proceso alternativo en la gráfica múltiple contemporânea. In: *Revista El Artista*, n. 11. Pamplona, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2014.

MALENFANT, Nicole. A gravura entre a identidade disciplinar e suas manifestações em um quadro interdisciplinar. In: *Revista Porto Arte* v. 1, n1 (jun. 1990). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. 1990.

VENEROSO, Maria do Carmo. Gravura e Fotografia - Um estudo das possibilidades da gravura como uma linguagem artística autônoma na contemporaneidade e sua associação com a fotografia. In: *16° Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas.* Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais – 24 a 28 de setembro de 2007 – Florianópolis, SC.



GROL, Ana Paula Schoninger Van; BLAUTH, Lurdi. Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 36-51, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 32 / JULHO A DEZEMBRO DE 2016



# Pluralia Tantum: reflexões sobre a música contemporânea

**Fernando Lewis de Mattos**[1]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

## 1. Considerações preliminares: sobre o conservadorismo em música

Antes de iniciar esta explanação sobre algumas características da música contemporânea, gostaria de apontar aspectos do conservadorismo existente na música atual.

Mesmo através de um vislumbre rápido sobre a História da Música, percebe-se que em todas as épocas houve aqueles artistas que se esforçaram para expandir a sensibilidade de seu tempo e aqueles (artistas, teóricos, críticos, pensadores e parte do público) que não foram capazes de compreender o significado das transformações ou não estavam dispostos a abrir mão de seus valores, aparentemente bem fundamentados, para escutar com a devida atenção as realizações de seus contemporâneos.

Nem mesmo grandes pensadores estiveram livres de juízos preconcebidos, ou não foram capazes de apreciar a abrangência de certas inovações no campo artístico de sua época. Platão, por exemplo, revoltou-se contra a nova música de seu tempo, com seus três gêneros (diatônico, cromático e enarmônico) e a ampliação vertiginosa das possibilidades de expressão, considerada perigosa, pelo filósofo, por romper com os fundamentos numéricos e com as normas pitagóricas da música tradicional. Rousseau e Diderot percebiam, em Rameau, somente o músico da corte, chegando a ridicularizar suas óperas por haver um grande contingente de

[1] Possui Graduação em Música - Habilitação: Violão (1988), Mestrado em Música - Ênfase: Educação Musical (1997) e Doutorado em Música - ênfase em Composição (2005) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professor Associado do Departamento de Música, no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atua nas disciplinas Análise Musical, Harmonia, Estética da Música, no curso de Música, e as disciplinas Práticas Artísticas e Introdução à História da Música, no curso de História da Arte. Sócio-fundador da Arena - Associação Cultural Socioambiental, onde ministra cursos regularmente. Instrumentista (cordas dedilhadas) dedicado à pesquisa e interpretação de música antiga europeia (alaúdes e guitarras), música tradicional brasileira (viola caipira e guitarra romântica) e música contemporânea (violão e decacorde); compositor com obras para diferentes formações vocais e instrumentais, música incidental para teatro, vídeo e cinema e produção de material sonoro para exposições. Dedica-se, também, à pesquisa e interpretação de música brasileira moderna e contemporânea.



MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



instrumentos de percussão, tratando-as como não sendo música, mas somente um amontoado de sons que produziam um barulho infernal. Para Diderot, Rameau era

> [...] aquele músico célebre que nos livrou do canto chão de Lully, o qual recitamos há mais de cem anos; que escreveu tantas visões ininteligíveis e verdades apocalípticas sobre a teoria da música, sobre as quais, nem ele, nem ninguém jamais entendeu nada[2], e de quem temos um certo número de óperas onde há harmonias, fragmentos de cantos, ideias desconexas, ruídos estrondosos, voos, triunfos, lances, glórias, murmúrios, vitórias de perder o fôlego; árias de dança que durarão eternamente; e que, depois de ter enterrado o Florentino será enterrado pelos virtuoses italianos (DIDEROT, 1983, p. 47-48).

Nietzsche, que, assim como Platão e Rousseau, também era músico, viu, no *Parsifal* de Wagner, apenas a capitulação aos valores de uma arte germânica redentora e consolatória que abdicava do ideal da música como retorno à inocência da arte através do espírito dionisíaco. Se houve este aspecto conservador na música de Wagner, havia muito mais, pois foi a partir de suas inovações que compositores como Mahler, Debussy e Schoenberg conduziram suas próprias experiências. Mesmo que nem sempre tenha sido por razões especificamente musicais[3], as sucessivas reações às novas sonoridades levam a crer que a abertura para práticas musicais inusuais pode ser algo difícil de ser alcançado.

No meio musical atual, podem-se distinguir duas espécies de conservadorismo: o conservadorismo pré-moderno e o conservadorismo modernista. O conservadorismo pré-moderno é aquele mais generalizado e hegemônico, predominante entre os programadores culturais, administradores de teatro, diretores artísticos de orquestras e afins. Essa espécie de conservadorismo se opõe a toda e qualquer criação musical não coincidente com os procedimentos e valores da música do Período Tonal, situado entre as produções de Johann Sebastian Bach (1685-1750) e Johannes Brahms (1833-1897). Para aqueles que defendem, ainda hoje, esses valores, a música tonal é tida como sendo ‘universal’, mesmo que seja o

[2] Jean-Philippe Rameau (1683-1764) foi um dos maiores músicos e teóricos de sua época; foi o primeiro a sistematizar mais de duzentos anos de prática musical em seu *Tratado de Harmonia* (1722), que é, ainda hoje, considerado como um dos escritos mais importantes sobre o assunto.
[3] Platão estava preocupado com a educação dos jovens, os enciclopedistas viam em Rameau um representante do *Ancien Régime* e Nietzsche sentiu-se traído por Wagner em seu ideal de superar o predomínio do espírito apolíneo no campo musical.


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



fruto do trabalho de músicos de uma região restrita do planeta, que corresponde a aproximadamente três países da Europa Ocidental (Itália, França e, principalmente, Alemanha), e produzida em um curto período de tempo, entre os séculos XVIII e XIX.

Um bom exemplo desse tipo de conservadorismo está naquela afirmação comum em certos meios musicais, onde prevalecem valores convencionais: “não toco música contemporânea porque as pessoas não têm como saber se estou tocando as notas certas ou erradas e quando escuto uma música dessas, não sei se o músico está tocando bem, ou não. Por isso, considero essa música como sendo de menor importância”. Nota-se, aqui, um pensamento tautológico, centrado apenas na própria experiência pessoal e sem qualquer interesse pela produção que está à sua volta. Tautológico, no sentido em que o sujeito não tem como avaliar aquela interpretação porque não conhece a música e não conhece aquela música porque não se permite avaliar a interpretação. O raciocínio artificioso está em que, como o indivíduo não conhece a música, não se esforça para escutar sua interpretação, portanto não pode julgá-la e, se não é possível emitir juízo, a música não tem valor – como se fosse necessário conhecer a música para saber se alguém a está interpretando adequadamente; como se a capacidade de análise não estivesse no conhecimento que o sujeito tem do objeto analisado. Trata-se de uma atitude autocentrada porque esses músicos

> [...] só conhecem a arte que consomem e só consomem a que reconhecem, portanto, sua consciência é leve e parcial. Como sustentar o pacto, se é tão menos sofrido dormir com a consciência leve, sem a pretensão de uma arte feita também para arte, sem a sombra do domínio gigantesco? Talvez arte feita somente para o mundo, para o plano da distração, substância que dissolve instantaneamente o artista. Arte distraída, quase arte, quase atenção, quase conteúdo, insuficiência (BERNARDES, 1998, p. 7).

Quem crê que julga a arte a partir dessa espécie de raciocínio apenas se limita a reconhecer aquilo que já conhece, ou seja, nesse ponto, não há conhecimento, apenas reconhecimento. Ouvem-se também alguns músicos que se negam a tocar novos repertórios, argumentando que não se dedicam a estudar a música atual porque ela não acrescenta muito à técnica do seu instrumento. Esse



ponto de vista parece ainda mais esvaziado, pois fica confinado nos limites da técnica, onde não se alcança jamais a condição de arte.

O conservadorismo moderno é, atualmente, defendido por aqueles que foram os protagonistas de grandes transformações técnicas e estéticas da música de meados do século XX (do pós-guerra à década de 1970) e seus discípulos; esses músicos opõem-se a qualquer mudança de direcionamento que não corresponda às novidades introduzidas pelas vanguardas tardias e confundem novos processos narrativos e novos significados musicais com a arte de um passado ao qual sempre se opuseram. Não têm a capacidade de compreender que as novas gerações percebem o mundo de outra maneira, têm outros anseios e, consequentemente, outras necessidades. Portanto, produzem outra arte. O musicólogo Paul Bekker afirmava que os músicos de sua época não escreviam da mesma maneira que os grandes gênios do passado "pelo simples fato de serem pessoas diferentes" (BEKKER, 1928, p. 217). Parece que os protagonistas das vanguardas (a quem Bekker estava se referindo) não se deram conta de que o tempo continua a passar e que os mais jovens, que vieram depois deles, também têm outras necessidades – o que, obviamente, leva à criação de outra música, diferente da sua.

Há também aqueles que pretendem que a arte se limite à aplicação de novos processos tecnológicos, esquecendo que a arte é, antes de tudo, expansão da sensibilidade e do pensamento e que a técnica não é condição para a arte. A tecnologia pode ser mais um recurso para a realização artística, não seu fim. Quando a música é valorizada somente pelos procedimentos tecnológicos empregados na sua produção, também fica confinada nos limites da técnica e não alcança sua condição estética. O emprego de recursos tecnológicos vem a partir de necessidades mais amplas do que a simples aplicação de técnicas recentes. Se o emprego de novas tecnologias fosse critério para a avaliação da arte, as primeiras experiências com música eletrônica seriam, atualmente, obsoletas (e seria, no mínimo, enganoso considerar ultrapassadas as peças eletrônicas de Schaeffer, Henry ou Stockhausen dos anos '50). Por sua vez, a novidade tecnológica não implica necessariamente na produção de arte nova.



Como o tempo é inexorável, os indivíduos humanos de hoje são outros do que em outros tempos, as sociedades são outras, há outras maneiras de perceber o mundo e refletir sobre ele; também o resultado da produção desses indivíduos é necessariamente outro. Não tem como ser diferente. Isso indica que toda espécie de conservadorismo está fadada ao fracasso: o movimento se manifesta em todos os aspectos e em todos os lugares. Não tem como negar a transformação, ela simplesmente está aí. Há que aceitá-la, ou trabalhar com ela para a criação de processos que possam conduzir a novos significados e novos meios de fazer e perceber música. Isso não é dito de um ponto de vista apenas técnico ou pragmático, mas, acima de tudo, conceitual, pois a música, como diria Platão, alcança seu mais alto nível quando ultrapassa as pretensões práticas mais imediatistas; e é nesse sentido que Sócrates, no diálogo *Fédon*, compara o ato de criar música ao hábito de filosofar.

Negar que o tempo se prolonga incessantemente e perdura sem interrupção, levando consigo toda a sorte de transformações, em todos os aspectos da realidade, significa dar as costas ao devir, em seu fluxo ininterrupto de ir e vir, em múltiplas direções. O que é útil, intrigante e considerado como atual para determinado grupo humano, pode não o ser para outros grupos e é necessário aceitar isso para compreender algo da diversidade da produção artística hodierna. É necessário sair do próprio centro para apreender algo da realidade circundante.

## 2. Características da música atual

Há várias maneiras de distribuir as diferentes correntes de composição da música contemporânea. Podem-se diferenciar as tendências atuais de acordo com procedimentos técnicos, como música serial, música neotonal, música minimalista, música eletrônica e outras; conforme a ênfase em um ou outro elemento da composição, como, por exemplo, os músicos que valorizam o timbre, as tendências em que o mais importante é o ritmo, os movimentos de retorno à melodia, à harmonia ou ao contraponto; aquelas linhas em que o importante está no tipo de escrita musical, como a música com escrita precisa, a escrita em forma de roteiro, a música aleatória e a improvisação espontânea (que prescinde da escrita); poderiam



também ser consideradas as relações da música com outras áreas, em que se levariam em consideração subdivisões como o teatro musical, as instalações sonoras, ou as tendências de multimídia, além de música para dança e a música para cinema, entre outras; o ambiente musical atual poderia, ainda, ser dividido entre os grupos derivados das vanguardas, como a música atonal, a música serial, a música estocástica e a música espectral.

Haveria, ainda, outras tantas possibilidades de demarcação das tendências da música contemporânea. Optou-se, porém, neste ensaio, por uma organização mais ou menos extrínseca à própria música e que poderia se adequar a outras manifestações culturais atuais. O que importa, no esboço a seguir, são os valores que movem os músicos em direções que se entrecruzam em algumas de suas características, em alguns músicos ou grupos de compositores. Com base nas referências tomadas a partir de tradições imediatas ou remotas, isto é, nas tradições do modernismo ou em tradições anteriores que têm sido resgatadas nos últimos anos, podem ser demarcadas três linhas gerais, na estética musical contemporânea[4]:

1. Continuidade da Modernidade
2. Retorno à Tradição e
3. Superação do Modernismo

A intenção, com essa divisão, não é enquadrar toda e qualquer manifestação musical contemporânea em alguma dessas três tendências gerais, mas, ao contrário, procurar entender essas manifestações no sentido dos valores que podem estar implícitos ou explícitos, latentes ou manifestos, conscientes ou inconscientes, nas diferentes produções da música atual.

Antes de iniciar a elaboração sobre cada uma dessas tendências, é necessário esclarecer algo da terminologia que será empregada ao longo deste ensaio.

[4] A organização adotada aqui leva em consideração alguns princípios elaborados por Ramaut-Chevassus (1998); o que não significa, porém, que se permanece no escopo de suas proposições.


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Em primeiro lugar, quando se fala de 'música contemporânea', neste texto, se está abordando uma parcela da totalidade da música produzida atualmente, que é a assim chamada 'música erudita', aquela produzida por músicos que se dedicam ao estudo da Teoria Musical, à História da Música e à colocação e solução de problemas técnicos, estéticos ou relativos aos vários níveis de significação que podem estar engendrados no fazer musical. Isso significa que este ensaio se dedica àquelas manifestações musicais em que o foco principal está na reflexão sobre problemas relativos à música como arte portadora de significados e suas implicações culturais, e não se apresentam apenas como reação imediata ao meio circundante[5].

Uma diferenciação importante, para as discussões que se seguem, diz respeito aos termos 'Modernidade' e 'Modernismo'.

No contexto deste ensaio, entende-se por Modernidade o grande período histórico da cultura ocidental que sobreveio após a quebra da hegemonia da Igreja Católica Romana, em meados do século XV, isto é, a partir do Renascimento. Este é um período marcado por transformações em todos os campos e atividades humanas, que influenciaram profundamente o fazer musical, em todos os seus aspectos. No âmbito da sistematização da música europeia, o antigo Sistema Modal medieval, com sua diversidade de modos, foi cedendo lugar às novas organizações com base na dualidade de modos do Sistema Tonal. Os princípios do contraponto vão-se tornando menos importantes, até que, em meados do século XVIII, a harmonia passa a ser o principal método de organização musical. Nessa época, a *Teoria dos Afetos* já estava plenamente elaborada para sua aplicabilidade na música de cena, na ópera e no oratório.

Na segunda metade do século XVIII, o Sistema Tonal está completamente organizado, com possibilidade de modulação para todas as tonalidades e o emprego de cromatismo em qualquer segmento, independente da escala de base, através do temperamento igual. Nos séculos XVIII e XIX, as diversas teorias de explicação da

[5] Isso não significa qualquer preferência, do ponto de vista valorativo, por esta ou aquela manifestação musical, mas apenas que as considerações sobre a música contemporânea apresentadas neste ensaio são relativas à parcela da música atual comumente denominada 'música erudita'.


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



realidade são aproveitadas pelos músicos, com a intenção de compreender e justificar suas escolhas. Essa reflexão sobre a própria produção leva os compositores à procura de originalidade, na busca da 'fantasia criadora' e de novos significados emocionais, que se desenvolvem no Romantismo e desembocam nas várias correntes modernistas do século XX.

O Modernismo equivale a todos aqueles movimentos de ruptura com a tradição[6] oitocentista que se desenvolveram ao longo da primeira metade do século XX, tendo seu marco inicial geralmente fixado no Impressionismo francês das últimas décadas do século XIX. No campo musical, esse Modernismo é marcado pela negação do Sistema Tonal. Negação essa que se manifestou em várias direções, pois, se na música de Debussy e Ravel, que estão entre os primeiros a romper com a tonalidade tradicional, foram incorporados processos percebidos na escuta de música do Extremo Oriente, em especial a orquestra de gamelão balinesa, Stravinsky e Bartók, entre outros, aproveitaram elementos folclóricos do Leste Europeu e, juntamente com Milhaud, desenvolveram a politonalidade, em que várias escalas são sobrepostas com a intenção de obscurecer a funcionalidade tonal[7].

Se os compositores latinos e eslavos (como diria Schoenberg) buscavam a superação do Tonalismo oitocentista através da incorporação de processos e materiais sonoros aproveitados de culturas extraeuropeias, no meio musical germânico, e mais especificamente no âmbito da Segunda Escola de Viena, sob a liderança de Arnold Schoenberg (1874-1951), os jovens músicos estavam conduzindo as possibilidades cromáticas ao extremo, através do Atonalismo, desde os primeiros anos do século XX, e do Dodecafonismo, a partir da década de 1920. Esta música, mais densa psicologicamente e considerada como sendo mais

[6] Note-se que a noção de 'ruptura com a tradição', através da 'nova arte' (Philippe de Vitry, 1322), com a criação de 'novas músicas' (Giulio Caccini, 1601), com a concepção de um 'estilo moderno' que aporta em uma 'segunda prática' (Monteverdi, 1605) não é característica apenas do Modernismo, mas da Modernidade como um todo.

[7] É interessante notar que Darius Milhaud (1892-1974), considerado como um dos primeiros a empregar técnicas politonais nas duas suítes para piano intituladas *Saudades do Brasil* (com o título original em português), de 1920 e 1921, certamente aproveitou esse recurso a partir da sua experiência com o compositor cearense Alberto Nepomuceno (1864-1920), com quem conviveu no Rio de Janeiro na época em que este foi diretor da Escola Nacional de Música. Nepomuceno já havia escrito, em 1902, suas *Variations sur un thème original, Op. 29* (com o título em francês), onde empregou explicitamente sobreposição de tonalidades, inclusive com diferentes armaduras de clave.


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



complexa e de difícil assimilação, foi o ponto de partida para grande parte das experiências das vanguardas tardias (1950-1970), em que se elaboraram e aprofundaram inúmeras técnicas e processos de organização musical com base em séries de alturas, séries de durações, séries de timbres, etc., chegando ao que se chamou de Serialismo Integral, no qual todos os parâmetros da composição seriam serializados. Até mesmo Stravinsky, principal antípoda de Schoenberg, chegou a praticar técnicas seriais. Entre os principais compositores dessa geração que começou a aparecer após a Segunda Guerra, nos festivais de música nova de Darmstadt, estão Pierre Boulez (1925), Luciano Berio (1925-2003) e Karlheinz Stockhausen (1928).

No final da década de 1950, houve, entre os compositores que participavam dos movimentos de vanguarda, diversas reações à extrema racionalização dos processos de composição empregados pelos serialistas do grupo de Darmstadt. As mais difundidas foram as diferentes espécies de música aleatória, certamente influenciadas por John Cage (1912-1992). Também, entre os compositores mais jovens, se desenvolveram novas práticas, com base nas relações mais rudimentares entre os sons ou a partir da organização espectral da série harmônica. Músicos do Leste Europeu, como o polonês Krzysztof Penderecki (1933) ou o húngaro Gyorgy Ligeti (1923), seguiram caminhos completamente independentes com relação à corrente dominante da Europa Ocidental. Também nos Estados Unidos houve reação às práticas dos serialistas, através do Minimalismo de compositores como Terry Riley (1935), Steve Reich (1936) e Philip Glass (1937). Pode-se considerar o Minimalismo puro como o último dos movimentos modernistas, no sentido de buscar a ruptura com a tradição ou com as práticas das gerações anteriores.

O que caracteriza esses movimentos modernos, apesar de sua diversidade, é a busca de hegemonia de cada um deles. Por essa razão, o Modernismo se caracteriza pelo ‘manifesto’, em que são apresentados os valores da nova arte e se explicitam em que sentido essa arte é nova, de que maneira ela se diferencia das outras e como pode ultrapassá-las. Assim, cada novo trabalho produzido pelo artista moderno tem o caráter de um programa, com a exposição de suas intenções e projetos, em que são apresentados os novos recursos descobertos por ele e seus



colegas. Há, dessa maneira, a crença em uma progressividade determinada da cultura, em que se percebe a História de forma diacrônica, como um processo evolutivo contínuo, em que cada nova geração deve acrescentar algo às conquistas das gerações anteriores, para estar à sua altura e se diferenciar delas.

Como o que pode ser quantificado, na arte, são os materiais empregados e as técnicas com que esses materiais são manipulados, desenvolveram-se, em grande parte, valores tecnicistas predominantes entre os movimentos de vanguarda, em que o importante seria a descoberta ou a criação de novas técnicas e o emprego de novos recursos acústicos. Nesse sentido, a 'expressão de conteúdos' foi relegada a um segundo plano, quando não passou a ser tomada como um resíduo indesejável de valores do Romantismo oitocentista. Esse preceito pode ser exemplificado com a conhecida afirmação de Stravinsky: "inspiração, arte, artista são termos no mínimo obscuros que nos impedem de ver claramente um campo onde tudo é equilíbrio, cálculo, onde o que se passa é o sopro do espírito especulativo" (STRAVINSKY, 1986, p. 54).

Cada grupo ou movimento artístico buscava desenvolver seu próprio sistema de organização sonora, seus próprios métodos de elaboração musical e se esforçava por descobrir novos materiais e recursos acústicos que o posicionassem à frente de seus concorrentes. Havia, por exemplo, grande rivalidade entre a Escola de Viena e os músicos atuantes em Paris. Schoenberg, chegou a afirmar, em seu ensaio *Música Nacional*, de 1931, que "ninguém ainda se deu conta que minha música, nascida em solo germânico, livre de influências estrangeiras, é o exemplo vivo de uma arte efetivamente capaz de se opor às esperanças latinas e eslavas de hegemonia, porque se trata de uma arte essencialmente derivada das tradições da música germânica" (SCHOENBERG, 1975, p. 173).

A noção da rivalidade entre franceses e germânicos, no período entre guerras, pode ser apreendida com a citação do texto mais influente no meio musical francês da década de 1920, *O Galo e o Arlequim*, escrito por Jean Cocteau em 1918:



> *Schoenberg é um mestre; todos os nossos músicos e Stravinsky lhe devem algo, mas Schoenberg é, sobretudo, um músico de quadro negro.*
> *Sócrates dizia: 'Quem é este homem que come pão como se fosse a boa carne e a boa carne como se fosse pão?'.*
> *Resposta: o melômano alemão* (COCTEAU, 1995, p. 433-434).

Essas citações podem dar alguma noção do que eram os confrontos entre os grupos modernistas, na primeira metade do século XX. Os principais representantes desses debates podem ser facilmente agrupados entre os partidários do Neoclassicismo franco-russo, que tinham em Stravinsky e no Grupo dos Seis seus expoentes mais destacados, e o Expressionismo germânico, do qual os participantes da Segunda Escola de Viena eram os principais portadores de conceitos e valores. Naturalmente, houve grande número de músicos independentes, porém estes geralmente se localizavam fora da Europa Ocidental. Entre eles, podem-se citar Bela Bartók (1881-1945), na Hungria, Charles Ives (1874-1954), nos Estados Unidos, Carlos Chávez (1899-1978), no México, Heitor Villa-Lobos (1887-1959), no Brasil, e Alberto Ginastera (1916-1983), na Argentina.

### *2.1. Continuidade da Modernidade*

As tendências da música contemporânea, em que a principal característica se pode encontrar na busca de afirmação dos pressupostos da Modernidade, isto é, em que o artista percebe o fluxo histórico de maneira contínua e procura acrescentar algo de original a ele, são aquelas que se desenvolveram a partir das vanguardas tardias das décadas de 1950 e 1960.

Esses compositores, que se alinham aos valores da pós-vanguarda, podem ser identificados entre aqueles que empregam processos derivados da música atonal e serial, que organizam suas estruturas sonoras com base em referências matemáticas (com o emprego de algoritmos ou com base em estruturas estocásticas, entre outras) e que desenvolveram suas investigações a partir da música espectral do decênio de 1970. Há, também, aqueles músicos que se dedicam à pesquisa na área de música e tecnologia, a partir das experiências da música concreta, da música eletrônica e eletroacústica, e podem ser alinhados no escopo das tendências de pós-vanguarda da música contemporânea. O compositor


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Michel Chion (1947) tem empregado a expressão 'música acusmática' para designar certos experimentos que se desdobraram a partir da música concreta.

Com o intuito de ultrapassar cada fase histórica com base em descobertas originais, esses compositores têm, em geral, como sua principal referência, a superação dos sistemas totalizantes que definiram os caminhos da Modernidade. Isso significa que mesmo aqueles que se dedicam à organização do material acústico com base em estruturas sistemáticas não se definem por uma via única de estruturação sonora, ou seja, não seguem um princípio sistêmico único, mas se abrem para outras possibilidades, conforme os elementos musicais se apresentam à sua percepção, pois muitos desses músicos estão abertos à casualidade, mesmo quando organizam seu trabalho a partir de processos racionais intrínsecos ou com base em cálculos predeterminados. Nesse sentido, a pós-vanguarda se diferencia das vanguardas do pós-guerra, para as quais qualquer intromissão da percepção imediata, no processo compositivo, significava ceder espaço à subjetividade e, consequentemente, aos valores líricos do Romantismo oitocentista.

Muitos compositores atuais assumem uma atitude renovada com relação ao material sonoro, pois mesmo aqueles que mais se esforçam em manter critérios quantitativos, com preferência por estruturas abstratas, distanciadas das experiências cotidianas, demonstram interesse pela pluralidade que qualquer estrutura sonora traz em si. Entendem, com isso, que os critérios de valoração de qualquer produção dependem dos contextos específicos em que ocorrem e que não se podem definir, antecipadamente, quais os caminhos por que deve seguir determinado conteúdo musical. Esse entendimento conduz a outro terreno, de ordem mais estética do que técnica, que é a abertura para manifestações culturais diferenciadas. Enquanto um músico de vanguarda, da geração de Boulez, por exemplo, somente encontra valor em realizações que se assemelham às suas ou se encontram no mesmo campo de atuação, um músico de geração posterior tem a capacidade de reconhecer valor em algo que ele próprio não faria, porque percebe que são impulsos, critérios e o gosto pessoal que estão em causa, entende que os valores são relativos ao contexto em que ocorrem e, fora desse contexto, podem perder seu significado.



Há outros músicos que seguem a tendência de se mover no âmbito dos valores modernos, porém se diferenciam daqueles comentados acima por desdenharem da 'hierarquia de gostos' do meio musical, isto é, fazem a leitura das músicas atuais sem hierarquizar os diversos tipos de manifestação cultural. Esses músicos percebem como sendo equivalentes, do ponto de vista valorativo, as abordagens lógicas ou abstratas em comparação àquelas centradas na absorção do mundo cotidiano; eles procuram estreitar os elos que ligam as diferentes formas de manifestação musical atuais. Entre as técnicas de estruturação musical mais usuais, nesta linha de atuação do campo musical, estão a apropriação, a citação, a alusão e a colagem.

Com base no princípio da apropriação de elementos oriundos de qualquer música para a conformação de uma nova estrutura sonora, os materiais podem ser apropriados de seu contexto original sob diferentes aspectos. O compositor russo Alfred Schnittke (1934-1998), um dos fundadores dessa tendência de assimilação de diversos tipos de manifestação cultural, diferencia citação e alusão da seguinte maneira: a citação consiste na apropriação direta de um fragmento musical para a composição de uma nova música, isto é, se cita literalmente uma linha melódica, uma sequência rítmica ou um encadeamento harmônico de modo a torná-lo reconhecível, ao passo que a alusão consiste em somente sugerir a 'maneira' de outro músico ou escola, através de um fragmento musical escrito pelo próprio compositor. "O princípio de alusão se manifesta por evocações sutis e não por anúncios explícitos, próximos de citações, sem realmente o serem. Esse princípio se opõe à classificação" (SCHNITTKE, 1998, p. 29). Assim, faz-se alusão sem citar literalmente o modelo original.

A técnica da colagem, que surgiu na pintura cubista e foi amplamente utilizada pelos escritores surrealistas, pelos dadaístas e pelos músicos franceses do Grupo dos Seis, é uma das principais técnicas de elaboração musical empregadas a partir da apropriação de materiais heterogêneos, esparsos ao longo de determinada obra. A colagem consiste na justaposição ou na sobreposição de elementos com origens distintas e produz um resultado almejado por vários músicos, nos últimos anos, que é a produção de texturas sonoras heterofônicas, nas quais se tem a nítida



sensação de estar escutando diversas músicas, simultaneamente. É interessante notar que essa técnica já era empregada por Charles Ives, desde o início do século XX. Sua *Unanswered Question* (1906) já opunha três ideias musicais distintas, sem que se produzisse qualquer tipo de interação entre elas.

Esses procedimentos e técnicas de apropriação, citação, alusão e colagem podem ser agrupados em um conceito geral, denominado por Schnittke de 'poliestilística'. Para este compositor,

> *[...] apesar de todas as dificuldades e todos os perigos que encerram a poliestilística, seus benefícios indiscutíveis já são evidentes. Estes residem no alargamento da expressão musical, em uma maior facilidade para integrar os estilos 'nobres' e os estilos 'comuns', os estilos 'banais' e os estilos 'refinados', ou, em uma palavra, em um universo alargado e em uma democratização de estilos. A realidade musical pode ser objetivada de forma documental, pois não aparece unicamente como o reflexo do indivíduo, mas também através das citações [...].*
> *Na realidade, seria difícil encontrar outra técnica musical que fosse tão bem adaptada quanto a poliestilística à expressão da idéia filosófica de continuidade.* (SCHNITTKE, 1989, p. 134).

Com essas reflexões, Schnittke aponta para a pluralidade como critério de valoração da arte e elimina a busca de hegemonia de uma tendência sobre as outras como sendo um princípio estético válido. Nota-se, inclusive, a ironia de Schnittke com relação aos conceitos tradicionais de 'estilos nobres' ou 'estilos banais'. Essa espécie de hierarquização vem de longa data, pois já na época de Mozart se diferenciavam: o 'estilo elevado', de caráter afirmativo e enfático, digno de representar a nobreza e os sentimentos nobres; o 'estilo médio', mais ingênuo e leve, sobre o qual se dizia que "deve agradar ao ouvinte sem excitá-lo ou levá-lo à reflexão"; e o 'estilo baixo', considerado rústico e simples, poderia aparecer na forma de danças populares e era próprio para a representação de camponeses e das classes sociais inferiores (cf. RATNER, 1980, p. 9). O que Schnittke está fazendo é uma crítica às categorizações rígidas dos estilos musicais, com base em preconceitos sociais. No último movimento de sua *Sonata para Violino e Orquestra*


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



*de Câmara, Op. 50*[8] (1968), um longo segmento é elaborado com base na citação de trechos de Vivaldi combinados com a melodia da canção *La Cucaracha*[9].

O resultado dessas técnicas de apropriação e colagem é uma espécie de hibridismo estilístico, em que é abolido o preceito da unidade de estilo, conforme foi preconizado pelo teórico tcheco Eduard Hanslick, em meados do século XIX, e se manteve como valor intocável até a década de 1970. Hanslick chegou ao ponto de afirmar que se deveria "dizer 'tal compositor tem estilo', com o mesmo sentido que quando se diz de alguém 'ele tem caráter'" (HANSLICK, 1989, p. 96). Naturalmente, essa definição quase moralizante do conceito de estilo não se sustenta, atualmente, até porque, após o declínio dos metadiscursos e dos grandes sistemas de explicação da realidade, não se justifica a aplicação de um critério único, de caráter universal, para a avaliação da produção cultural. Cada nova peça musical, cada nova criação no campo da arte traz em si a chave para a sua compreensão e, com isso, carrega, também, os critérios para sua avaliação. É fácil demonstrar o equívoco de um crítico de música quando, ao escutar uma peça atonal, reclama da falta de um centro tonal definido, no qual possa apoiar sua audição; poder-se-ia responder a outro crítico que considerasse aborrecida a estrutura da arte minimalista, da mesma forma que John Walker: "o aborrecimento é presumivelmente apenas uma emoção tão legítima para a arte como qualquer outra" (WALKER, 1977, p. 27). Parece ser igualmente simples perceber que procurar unidade de estilo na obra de um compositor que, como Schnittke, professa a diversidade estilística, está fora de cogitação.

Em um sentido geral, nessa linha da produção contemporânea, em que os valores estéticos seguem com base na continuidade das características inerentes da Modernidade, permanece importando, em primeiro plano, o processo criativo. O que significa que o resultado segue sendo uma arte centrada no fazer, fundamentada na *poíēsis* acima de qualquer outro critério valorativo. Isso significa que seus fundamentos permanecem focalizados no indivíduo criador, que se coloca

[8] Esta peça é uma transcrição da *Sonata nº 1, Op. 30* (1963), para violino e piano.
[9] É interessante notar que o próprio Mozart já fazia colagens, com alusões ao estilo elevado e ao estilo baixo, em suas óperas *Don Giovanni* e *Bodas de Fígaro*, que causaram polêmica em algumas cidades europeias, devido ao seu conteúdo que subvertia os valores sociais da época.



livremente como um inventor de novas sonoridades, novas combinações acústicas, novas técnicas, novos materiais e novos processos de elaboração musical.

*2.2. Retorno à Tradição*

Ao contrário da acepção anterior, os músicos que se colocam de maneira favorável com relação à tradição têm sua fundamentação na crítica ao Historicismo. Assim, questionam a crença de que as transformações históricas são o resultado de princípios universais, tão objetivos quanto as leis da Física ou das Ciências Naturais, e que é necessário descobrir quais são esses princípios para operar sobre eles[10]. Os músicos que se alinham às tendências de retorno à tradição fazem crítica a essa concepção unidirecional da História e creem na possibilidade de sobreposição das diversas produções musicais do passado e do presente, o que significa que esses músicos estão dispostos a retomar experiências anteriores, de qualquer época ou lugar, ou evocar essas experiências a partir de novos pontos de vista, com o intuito de atualizá-las em um momento específico da contemporaneidade.

(Com relação a essa discussão, os músicos que se aplicam à continuidade da Modernidade operam, em grande parte, com aquele princípio historicista, porém já compreendido em contextos específicos, e não mais universais. Nesta acepção da música contemporânea, ainda se tem a História como a dimensão mais abrangente para a explicação da realidade e das transformações sociais e culturais. A diferença com relação às explicações modernas está em que a dimensão histórica é compreendida a partir de um ou outro ponto de vista, isto é, busca-se contextualizar e relativizar os princípios históricos, mesmo que esses princípios ainda sejam considerados como a melhor via de explicação das transformações sociais, políticas, econômicas ou culturais).

Entendido dessa maneira, percebe-se que, com relação à "ideia filosófica de continuidade" (para retomar à expressão de Schnittke, citada anteriormente), aqueles músicos que se colocam na posição de 'retorno à tradição' assumem uma

[10] No âmbito específico da música, isso significaria a existência de um direcionamento unívoco dos fatos musicais através da História e que a tarefa do músico seria encontrar os princípios que regem esse fluir contínuo, para criar a partir deles e transcendê-los.



postura necessariamente antagônica a qualquer espécie de Historicismo, mesmo contextual ou relativo. Com isso, tem-se uma antinomia existente entre os dois pontos de vista, pois se, para aqueles que pretendem dar continuidade aos valores da Modernidade, a tradição deve ser investigada para ser ultrapassada, no sentido de que o artista deve dar continuidade às transformações históricas para estar à altura de seu tempo, para aqueles que defendem o retorno ao passado, a tradição deve ser compreendida para servir de suporte à criação da nova música, que não tem necessariamente que ultrapassá-la, mas operar com ela.

A atitude mais saliente, na acepção da música atual de 'retorno à tradição', é a busca de valores e elementos estilísticos do passado com o sentido de aproveitá-los em estruturas musicais homogêneas. Essa característica distingue esse grupo de valores de retorno ao passado dos outros dois grupos ('continuidade da Modernidade' e 'superação do Modernismo'), para os quais as possibilidades de aproveitamento de elementos díspares se dá através da fragmentação e da colagem heterofônica. Com isso, tem-se outro aspecto diferencial, na relação entre as acepções da música atual, pois se, por um lado, aqueles que pretendem ultrapassar a tradição operam sobre um princípio de continuidade histórica que deve ser reconhecido e ampliado, por outro lado, esses mesmos músicos propõem a descontinuidade e a fragmentação da estrutura musical *per se*, quando se trata de cada peça de música em particular, pois compreendem que estruturas sonoras contínuas já estariam ultrapassadas por fazerem recuar às características mais proeminentes da música tonal, ou seja, às práticas musicais do século XVIII e XIX, cujas possibilidades de discursividade e narratividade já estariam esgotadas.

Ao contrário, os músicos que professam o retorno à tradição, por serem críticos com relação à concepção diacrônica da História, geralmente argumentam em favor da retomada de estruturas musicais contínuas, por entenderem que os processos de fragmentação operados pelas vanguardas já foram exauridos ao extremo e, portanto, esvaziados. Assim, ao defenderem concepções sincrônicas dos fatos históricos, segundo as quais se pode ter uma percepção de "tudo ao mesmo tempo, agora", se sentem à vontade para sobrepor os métodos de elaboração musical do Classicismo ou do Romantismo aos seus anseios de índole


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



eminentemente contemporânea. Tem-se, assim, outra constatação, que complementa aquela do parágrafo anterior: os músicos que se alinham aos princípios de retorno à tradição propõem uma leitura sincrônica e, portanto, descontínua da História, porém a estrutura musical resultante da elaboração de cada peça particular se torna contínua pelo resgate de processos discursivos e narrativos, em suas composições.

Essas práticas de retorno ao passado muitas vezes são professadas sem a definição de época ou região específica, mas se abrem à possibilidade de passar por diferentes pontos geográficos, mais ou menos remotos, e por diferentes períodos da História, sem que isso signifique a perda da coesão estilística (a identidade estilística se torna novamente importante, apesar de não ser mais um princípio estético inflexível). De qualquer forma, mesmo com uma concepção sincrônica da História, é comum que muitos desses músicos se fixem em algum ponto do tempo ou do espaço para a criação de uma peça ou de um conjunto de obras. Outra característica bastante comum entre os músicos que se esforçam em retomar aspectos da tradição é o fato de centrarem seus esforços na investigação da música europeia. Isso não significa que não existem estudos sobre a música de outras culturas, sendo que os processos musicais extraeuropeus mais estudados são o sistema de ragas da música indiana e a estrutura rítmica aditiva da música africana e oriental. Um bom exemplo, nesse sentido, é a temporada que Steve Reich passou em Gana, em 1970, período em que estudou sob a orientação de um percussionista jeje, no Instituto de Estudos Africanos; experiência que lhe permitiu acrescentar processos rítmicos aditivos e subtrativos à sua música, ampliando as possibilidades das suas primeiras experiências minimalistas.

Devido à inclinação para aproveitar características da música do passado, vários músicos têm sido criticados como portadores de uma postura conservadora. Michel Faure, um crítico severo do Neoclassicismo francês do entre guerras, por considerá-lo um estilo “socialmente concordatário” e de “afirmação nacionalista”, considera ser essa atitude de retorno ao passado, existente na música contemporânea, uma espécie de reedição do Neoclassicismo histórico. Para o autor, “os neoclássicos não são jamais considerados como reacionários – assim como os



pós-modernos não aceitam a pecha de passadistas. [...] Os empréstimos que eles fazem, frequentemente 'descontextualizam' os fragmentos aos quais fazem referência" (FAURE, 1998, p. 78). Bem, ressurge, aqui, o mesmo problema da crítica mal direcionada, já mencionado anteriormente. Se a intenção desses músicos é recuperar processos tradicionais, se buscam criar uma espécie de representação da multiplicidade cultural da contemporaneidade através da apropriação do legado histórico, nada mais adequado do que a descontextualização dos materiais empregados de sua 'historicidade' original e sua adequação à nova situação em que esses elementos se encontram. Percebe-se, na crítica de Faure, preceitos de continuidade e pureza histórica que não se adéquam aos neoclássicos nem aos pós-modernos, pois ambos subvertem os códigos que servem de premissa à sua crítica.

Um dos arautos da nova música, Boudewijn Buckinx, apresenta um exemplo muito comum de retomada da tradição, ao afirmar que o compositor atual "não escreve tão-somente um concerto grosso. Ele escolhe uma possibilidade – o concerto grosso – entre diversas. Portanto, não é propriamente um concerto grosso, mas uma peça que toma o concerto grosso por sujeito" (BUCKINX, 1998, p. 60-61). Poder-se-ia dizer, tomando de empréstimo as palavras de Wolfgang Rihm, que se trata de uma "música sobre a música", ou, em alguns casos, de música sobre músicas. Se assim for, a crítica de Faure se esvazia, pois existe uma tênue diferença entre permanecer em determinado estado de coisas, sem se aventurar a outros, e voltar a esse estado quando se tem interesse em recorrer a ele. Esta é a divergência existente entre o conservadorismo pré-moderno mencionado anteriormente e a tendência contemporânea de retorno à tradição (distinção que o conservadorismo modernista parece não ser capaz de perceber): não se está no passado, volta-se a ele quando se o considera adequado.

Em vista disso, torna-se importante entender como os processos e materiais tradicionais são reutilizados sob a perspectiva da nova música, para diferenciar a atitude de retorno à tradição, com base em um ponto de vista crítico, da mera permanência conservadora de valores convencionais, de forma subserviente e sem nem mesmo compreender o que esses valores podem ter significado em sua



época[11]. Diferenciar aquilo que foi denominado, no início deste ensaio, como conservadorismo pré-moderno da atitude crítica com relação aos pontos de vista historicistas e evolucionistas da cultura, também significa distinguir o conhecimento extensivo da tradição da simples sujeição a valores passadistas. Um artista que pesquisa profundamente, em sua área de atuação, não se preocupa, em primeiro plano, com a feição externa dos resultados de suas investigações; o que lhe importam são as possibilidades que suas descobertas podem trazer, no plano da criação. Ao contrário, um músico que se apresenta com uma aparência novidadeira pode estar extremamente apegado às convenções de determinada linha de produção e, mesmo que essa linha seja muito recente, a falta de abertura para outras áreas de investigação pode mantê-lo submisso a convenções já assimiladas por gerações passadas, mesmo que ele próprio não se aperceba disso. Muitas vezes, a aparência de novidade mascara uma série de valores apegados a convenções rígidas, que não se sustentariam sob o crivo da crítica.

A sutil diferença entre o Neotonalismo de um compositor como George Rochberg (1918) e a imitação trivial do estilo dos primeiros românticos (sem ir além dos procedimentos técnicos) está na atitude com relação à 'vivência da simultaneidade'. Para Rochberg, "a esperança da música contemporânea reside em aprender como reconciliar todas as maneiras de opostos, contradições, paradoxos; o passado com o presente, tonalidade com atonalidade. É por isso que, em minha música mais recente, tenho tentado utilizar essas combinações que reafirmam os valores primordiais da música" (ROCHBERG, 2003, p. 3). Essa noção da diferença entre o passado e o presente, essa busca de conciliação dos opostos diverge de um ponto de vista conservador ou de uma postura epigônica, pois o epígono apenas reproduz o passado à maneira deste ou daquele mestre, ao passo que o artista criador se apoia em aspectos do passado para produzir um trabalho artístico que

[11] Muitas vezes, a simplificação dos meios significa a criação de algo que pode impulsionar grandes transformações. Quando Giulio Caccini (1551-1618) defendia o uso de tríades maiores e menores para a elaboração das *nuove musiche* de sua época, estava propalando uma simplificação da textura musical, uma homofonia mundana que se opunha à complexidade polifônica da música sacra. Essa simplificação trazia o germe para algumas das grandes conquistas da música europeia dos trezentos anos seguintes, inclusive a criação de um novo gênero musical: a ópera.



traz algum frescor à educação dos sentidos, alguma maneira peculiar de descobrir ou perceber o mundo.

Com a retomada de processos de organização modal ou tonal, há, necessariamente, o retorno de melodias claramente definidas, a renovação das técnicas de contraponto e a ampliação de estruturas harmônicas de caráter diatônico. Um dos compositores mais importantes da vanguarda das décadas de 1950 e 1960, Krzysztof Penderecki, soube atualizar seu estilo, em meados da década de 1970, quando passou a combinar estruturas diatônicas ampliadas, com base na produção dos grandes sinfonistas da passagem do século XIX ao século XX (Gustav Mahler e Richard Strauss, entre outros), com os resultados de suas pesquisas acústicas do período vanguardista. A consequência é uma música fortemente dramática, com aspectos que lembram o Romantismo tardio e elementos da vanguarda da década de 1960, elaborados de maneira que o resultado se apresenta como uma música inusitada, que jamais poderia ter sido concebida em outra época ou por outro artista.

O legado histórico não é mais desprezado, ou entendido apenas como um passado a ser ultrapassado, mas, ao contrário, é também identificado como uma fonte inesgotável de possibilidades técnicas e expressivas, que podem ser reaproveitadas de muitas formas possíveis, sem que isso incorra, necessariamente, em postura conservadora ou em atitude epigonal. Outro compositor que também soube atualizar seus processos compositivos é o húngaro Gyorgy Ligeti, que tem combinado seus experimentos microtonais e estruturas micropolifônicas, levados a cabo nas décadas de 1960 e 1970, com outros métodos de organização harmônica, engendrados a partir das relações acústicas básicas existentes em seus conglomerados sonoros. Esses processos dão vazão à existência de linhas melódicas claramente definidas, com caráter modal vigoroso, e, algumas vezes, fazem alusões à música popular e folclórica de sua região.

Essa atitude com relação ao passado traz novos modos de entendimento das culturas tradicionais, além da acomodação de valores muitas vezes tomados como contraditórios em estruturas coesas. Evidenciam-se não apenas as tradições locais, com relação à própria formação do indivíduo, como também outras tradições, que se



buscam através de meios não-convencionais. Compreende-se que não é necessário viver as experiências de determinada sociedade para absorver parte de seus valores ou de sua produção cultural, até porque os habitantes das grandes cidades estão expostos cotidianamente a tantos estímulos, advindos de origens distintas, que se criam identidades multiculturais mesmo quando não se tem conhecimento intrínseco de suas propriedades. Qualquer cidadão médio atual tem noções fundamentais sobre os hábitos de vários povos, originários de localidades onde nunca esteve. A tecnologia permite, ao artista contemporâneo, ter acesso à produção de seus pares de qualquer outra região do planeta, quase simultaneamente à sua criação e divulgação. Também é possível conhecer aspectos de culturas remotas no tempo, através de pesquisas arqueológicas e sua divulgação em grande escala nos meios de comunicação. Isso permite sermos contemporâneos de outras épocas e conterrâneos dos povos de outros lugares.

*2.3. Superação do Modernismo*

As linhas de atuação que se opõem à mentalidade das vanguardas tardias, o fazem por razões diversas daquelas que motivam as tendências de retorno à tradição, pois este retorno ao passado geralmente significa um passado visto pela ótica da Modernidade (em geral, são leituras atualizadas das tradições do Ocidente, isto é, das práticas musicais do Renascimento ao Romantismo). Nesse sentido específico, há pontos em comum entre as duas acepções abordadas anteriormente (‘continuidade da Modernidade’ e ‘retorno à Tradição’), pois, seja por dar continuidade às práticas da era moderna através de sua ampliação, seja por resgatar essas práticas com base em novos meios de elaboração musical, a Modernidade permanece como sendo forte ponto de referência, em ambos os casos. Diferentemente, aqueles que se colocam com uma postura de ‘superação do Modernismo’ geralmente focam seus interesses na ruptura com as tradições modernistas mais recentes e não na Modernidade como um todo.

Além disso, não são apenas as culturas tradicionais que interessam a esta terceira linhagem, mas também outros aspectos da cultura contemporânea, inclusive a cultura pop e os meios de comunicação de massa. Esses músicos acreditam



estarem produzindo uma fissura na Modernidade ao se abrirem para toda e qualquer espécie de produção cultural, sem hierarquizá-las[12]. Acreditam, portanto, que estamos no início de uma nova época e não em um período de continuidade da Modernidade ou de retomada dos valores de sua tradição[13].

Podem-se esboçar algumas imagens geométricas para representar essas três formas de pensamento: para a primeira acepção da música contemporânea, que professa a 'continuidade da Modernidade', o tempo teria a imagem de uma linha reta que se movimenta em determinado sentido (mesmo que alguns desses artistas façam crítica à mentalidade linear, a linha parece bem representar o ponto de vista evolucionista da cultura); para a segunda acepção, aquela em que se pratica o 'retorno à Tradição', poder-se-ia formular a imagem do tempo em forma circular, pois o círculo é uma figura em que não há sentido predeterminado, pois se pode iniciar ou terminar em qualquer ponto da circunferência e se movimentar em sentido horário ou anti-horário; para a terceira acepção, que propõe a 'superação do Modernismo', a imagem de uma esfera parece ser a mais adequada, pois não se está focando o tempo em apenas uma dimensão, mas abre-se o leque para toda e qualquer manifestação perceptível atualmente, no tempo e no espaço. Com isso, tem-se a possibilidade de produzir movimentos de qualquer ponto para qualquer outro ponto, seguindo em qualquer sentido ou direção (para baixo/para cima; para a esquerda/para a direita; para trás/para frente) – por isso, a imagem tridimensional[14].

---

[12] Note-se que, neste aspecto, há pontos de interseção entre certas tendências de 'continuidade da Modernidade' e aquelas que professam a 'superação do Modernismo', pois o princípio da poliestilística, defendido por Schnittke e outros, também rompe com a hierarquização dos estilos. O que diferencia ambos os grupos é o enfoque com que cada qual se apropria das diferentes formas de manifestação cultural.

[13] Também nesse sentido, há interseção entre as duas acepções, pois, se as tendências de 'continuidade da Modernidade' professam a ruptura com a tradição musical oitocentista, as tendências de 'superação do Modernismo' professam outra ruptura: com as tradições novecentistas. Em ambos os casos, há valores centrados no princípio da ruptura, mesmo que na primeira acepção esta ruptura faça parte de um processo contínuo de superação da tradição e, no segundo caso, seja entendida como uma fissura nesse processo.

[14] Este recurso de traçar analogias entre a estrutura das mentalidades e figuras geométricas já foi delineado por Koellreutter (cf. KOELLREUTTER, 1987, p. 29-32), compositor que confeccionou a partitura de sua peça *Acronon* em formato de esfera, para representar sua concepção da mentalidade contemporânea. Para Koellreutter, porém, essas analogias aparecem com sentido diverso daquele apresentado aqui.



MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Para aqueles que se posicionam pela superação do Modernismo, as vanguardas são tidas como sendo formalistas ao extremo, por se apoiarem especificamente em critérios técnicos e formais para efetuarem seus julgamentos.

Para entender o alcance dessa crítica, é necessário adentrar um pouco em algumas acepções do termo 'formalismo'.

Em seu *Vocabulário de Estética*, Souriau informa que

> [...] é formalista aquele que dá grande importância à forma ou às formas; porém o termo forma pode ser tomado em diversos sentidos, pode-se dar importância a algo por razões de ordens bastante diferentes e, enfim, o termo formalismo foi frequentemente utilizado de maneira polêmica, mas em conflitos que não eram sempre os mesmos; de sorte que a palavra formalismo tem diversos sentidos que não coincidem e cuja confusão pode conduzir a erros graves (SOURIAU, 1999, p. 758).

Podem-se estabelecer, a partir das classificações de Souriau, três sentidos principais aplicados ao formalismo estético e empregados na crítica às tendências vanguardistas. O primeiro sentido coincide com a censura a Hanslick, crítico musical de orientação kantiana, para quem a beleza estética seria inerente à existência de uma forma equilibrada e bem proporcionada; o segundo sentido tem a ver com a oposição entre forma e conteúdo e se dirige principalmente às tendências modernistas de caráter anticonteudista, para as quais a estrutura é mais importante do que o conteúdo representado – o que significa que, para os críticos atuais do Modernismo, o conteúdo ganha nova força; no terceiro sentido, o termo 'formalista' é empregado para censurar as tendências vanguardistas por centrarem suas investigações em estruturas musicais abstratas, criadas aprioristicamente, sem levar em consideração a observação do meio social ou cultural, o que muitas vezes é entendido como desprezo pela realidade.

Em geral, essas críticas ao 'formalismo' das vanguardas surgem como reações ao posicionamento antagônico dos músicos de vanguarda das décadas de 1950 e 1960 com relação à música com sentido narrativo, que, necessariamente, traz o conteúdo ao primeiro plano e, por conseguinte, desvia a percepção dos recursos técnicos, dos materiais sonoros e dos processos acústicos envolvidos na apreciação musical. Essa crítica modernista ao conteúdo vinha embutida em uma crítica geral ao Romantismo e à música descritiva, representada no século XIX pelo



'poema sinfônico' e pelas 'peças características'. Ainda hoje, em certos meios musicais é comum a restrição à música descritiva em geral.

Os músicos vinculados àquela via que pretende a superação do Modernismo – que, às vezes, chamam pejorativamente os movimentos de pós-vanguarda de 'ultramodernos' ou 'hipermodernos', entendendo-os como o fruto de uma atitude conservadora (cf. BUCKINX, 1998, p. 22) – consideram que o 'formalismo' vanguardista afastou o público das salas de concerto e buscam novos processos de comunicabilidade, através da investigação mais ou menos sistemática de processos narrativos e pela incorporação da significação musical direta.

É interessante notar a aferição de valor aos termos mencionados acima, 'Ultramodernismo' e 'Hipermodernismo': se essas expressões são consideradas negativamente pelos músicos que professam a superação do Modernismo, são entendidas com sentido favorável pelos partidários da pós-vanguarda, que empregam essa terminologia para demonstrar que consideram determinada parcela da produção atual como sendo extremamente significativa, pois se apoiam nos valores vanguardistas e os ultrapassam.

Tem-se, também, outra diferença terminológica operada por alguns autores, que se faz apenas mudando a ordem dos termos: 'nova música' e 'música nova'. Esta expressão, que foi amplamente empregada ao longo das décadas de 1950 e 1960, está ligada às tendências vanguardistas e pós-vanguardistas. No Brasil, houve, inclusive, um movimento de vanguarda autodenominado 'Grupo Música Nova', que lançou seu manifesto em 1963, com base nos princípios do Construtivismo e do Concretismo, e terminou por influenciar o movimento tropicalista, na música popular. O termo 'nova música' surgiu na década de 1990, na Europa, como contraposição ao conceito de 'música nova'; trata-se de músicos que absorvem diversas influências e atuam em várias direções, não pressupondo qualquer identidade teórica ou estilística entre si.

> Mesmo se eles são muito diferentes e se têm personalidades e escrituras próprias, todos esses compositores se afastaram voluntariamente da corrente atonal da música contemporânea. Eles sofreram diferentes influências, indo de músicas não-ocidentais, ao jazz, ao rock, à música de variedades internacional, passando pelo disco, pelo funk, até a música techno e inclusive pelas generalidades de programas televisivos. O que eles



> têm em comum é o fato de escutar o mundo sonoro que os envolve e que é o fundo musical de todos nós. Eles também têm uma filiação direta a Stravinsky. É por isso que se pode separar a música 'erudita' de hoje em duas grandes correntes. A corrente 'tonal', consonante por opção, pulsante e melódica, se situando em uma linha mais expressiva, geralmente chamada de 'Nova Música'. A corrente 'atonal', caracterizada pela utilização quase sistemática de saltos de registro, de assimetria rítmica e de dissonâncias, chamada também de 'música contemporânea' (LELONG, 1996, p. 11).

Um dos movimentos de superação do Modernismo, que se pode colocar como precursor dessa noção de 'nova música', é a 'Nova Simplicidade', que teve seu início na década de 1970 com um grupo de compositores alemães encabeçados por Walter Zimmermann (1949) e Wolfgang Rihm (1952). Esses músicos defendiam a liberdade de escrita e a dissolução do peso da História – que, na sua opinião, engessava as práticas vanguardistas – e preconizavam a absorção de experiências subjetivas de toda e qualquer natureza (vivências, impulsos, emoções, preferências, etc.), que pudessem conduzir à produção de novos processos narrativos e à depuração dos meios empregados para a criação musical. Com essas intenções, movimentaram-se na direção de estruturas mais elementares, com gestos musicais breves e texturas transparentes. Entretanto, os praticantes da Nova Simplicidade não se desviaram de configurações atonais, apenas acrescentaram elementos de caráter tonal e deram vazão a uma certa expressividade lírica em sua produção. Rihm, em entrevista a Noreen e Cody, comenta suas experiências dos anos '70 e '80:

> Eu sou um compositor intuitivo. Mesmo se não o fosse, somente poderia escrever a minha própria música. Não se pode criar arte com tabus. Naturalmente, somente quebrando tabus também não se faz arte. Em ambos os casos, o que surge são objetos que [apenas] se parecem com arte. [...]
> De volta às tríades: eu não era, de nenhuma maneira, o único a empregá-las. Talvez, em minha música, elas chocassem de forma mais provocativa, provavelmente porque não serviam ao propósito de garantir 'beleza', mas eram empregadas no mesmo nível que (quase) qualquer outra manifestação sonora, governadas por fluxos expressivos que não poderiam ser inteiramente analisados de modo racional. Isso era equivalente à alta traição, aos olhos dos modernistas (RIHM, 2006, p. 2).

Compositores que parecem seguir nessa mesma direção, porém com interesses distintos, são os franceses Pascal Dusapin (1955), que trabalha com misturas de elementos tonais e atonais carregados de forte lirismo, e Régis Campo



(1968), cuja peça *Commedia* (1995), de escritura amplamente stravinskyana, está organizada à base de múltiplas linhas contrapontísticas que se movimentam em torno de uma melodia que se estende por quase quinze minutos.

Outros grupos que têm sido bastante difundidos, nos últimos anos, são aqueles derivados do Minimalismo e que, portanto, empregam técnicas de organização repetitiva, com base em um mínimo de elementos formadores de processos sonoros. Esses elementos básicos – constituídos de poucas notas, estrutura harmônica simples e rítmica periódica – geralmente são elaborados de forma extremamente gradativa, com a intenção de dar tempo à escuta. Com isso, pretende-se dar ênfase aos processos perceptivos, acima de qualquer princípio compositivo.

O Minimalismo ortodoxo, aquele dos anos 60, estava centrado em estruturas ininterruptas, fixas, regulares e contínuas no tempo. Steve Reich partiu, para suas realizações mais peculiares da época, da experiência de ouvir a mesma gravação reproduzida em dois aparelhos diferentes, com rotações distintas, o que gerou uma defasagem gradual de tempo entre uma reprodução e outra. O compositor declarou:

> [...] enquanto eu ouvia esse processo gradual de mudança de fase, comecei a imaginar que esta seria uma forma extraordinária de estruturação musical. Esse processo afetou-me como um meio de alcançar determinado número de relações entre duas identidades, sem nenhuma transição. Era um processo musical sem emenda, ininterrupto (REICH apud SCHWARZ, 1996, p. 61).

É interessante notar como esses princípios de Reich e seus colegas minimalistas da década de 1960 são bastante 'formalistas' para os músicos mais jovens e, nesse sentido, se assemelham aos valores vanguardistas da mesma época, pois as preocupações com o processo, com a estrutura ou com as técnicas de composição estão acima de qualquer outro aspecto envolvido na atividade compositiva. Por essa razão, essa fase do Minimalismo pode ser considerada como sendo a última manifestação modernista, pois, mesmo que os processos de escuta já estivessem em evidência, o interesse principal está na construção de estruturas musicais abstratas. Ao comparar a mentalidade de Reich da década de 1960 com alguns comentários de John Adams (1947), um dos compositores mais destacados da corrente atual a que alguns chamam de Pós-Minimalismo, percebe-se que o



ponto de vista deste está descentrado do fazer e mais voltado para a absorção do meio sonoro circundante:

> Eu sempre fui profundamente influenciado pelo rock, pelo jazz e pela música pop. Creio que é uma parte importante da experiência de um norte-americano e penso que é a linha de demarcação entre a velha geração de compositores eruditos, aqueles que nasceram antes da guerra, e minha geração ou a dos meus alunos. É por isso que não tento me afastar dessa música, nem tapar os ouvidos para ela. Entretanto, ao ler John Cage, a gente nota que ele não era sensível a essa música, e, até mesmo, a execrava. Por minha parte, eu gosto e ela influenciou bastante a minha própria música (ADAMS, 1996, p. 20).

Ao contrário do purismo muitas vezes pretendido pelos músicos das décadas de 1950 e 1960 (que geralmente buscavam um estilo original, sem admitir ascendências externas explícitas, pois essas influências[15] eram transformadas até o ponto em que se tornavam imperceptíveis, ou eram incorporadas em estruturas que não poderiam ser remetidas a outras realidades que a da própria música em questão), vários compositores atuais estão buscando a assimilação explícita de diferentes fontes, desde a música clássica europeia e a música tradicional de outras culturas, até as diferentes manifestações populares e dos meios de comunicação de massa. Adams é preciso a esse respeito:

> O que distingue minha música das outras é o fato de que ela é tão 'miscigenada'. Se eu comparo minha música com a de Morton Feldman, que é tão pura, a minha é uma espécie de 'grande lixeira', ali se encontra de tudo, como em um grande 'ensopado'. [...]
> Cresci ao longo de um período em que se podia escutar de tudo, pois tudo estava registrado, e isso vai continuar no próximo milênio. Eu costumo *surfar* na Internet, todo o tempo, e posso andar por tudo (ADAMS, 1996, p. 21).

Não apenas Adams e os pós-minimalistas (que se diferenciam do Minimalismo histórico pela assimilação explícita de elementos exógenos), como também outros músicos das novas gerações aproveitam influências através da incorporação de estilemas[16] apropriados de diferentes tradições, o que também pode

[15] O termo 'influência' foi tomado, durante algum tempo, como sendo depreciativo, por indicar a ascendência de determinado artista ou escola sobre outros. Atualmente, para os compositores das novas gerações, a ideia de ascendência parece não gerar constrangimento, sendo, inclusive, um valor a ser aproveitado.

[16] 'Estilema' é um termo apropriado da linguística, empregado para designar traços estilísticos característicos de determinada obra, escritor ou escola literária; o que, em música, pode ser indicado



MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



incluir técnicas de vanguarda. Com isso, esta música se torna mais corpórea, está vinculada à realidade circundante ou, em outras palavras, se faz mais mundana. Isso também se deve à introdução de elementos de linguagens musicais vernaculares, consideradas como sendo parte da 'fala' cotidiana; seja a música autóctone ou a música tocada nos meios de comunicação e que se torna, com o passar do tempo, tão absorvida pelas mentalidades que passa a ser entendida como 'linguagem comum'.

Os chilenos Eduardo Cáceres (1954) e Aliosha Solovera (1963) têm incorporado elementos de tradições locais em suas criações de caráter experimental. Cáceres, em sua peça *Canciones ceremoniales para aprendiz de machi*, para grupo vocal feminino, aproveita textos em língua mapudungum para combinar diferentes ritmos apropriados dos índios mapuches. Na peça *Ressonandes* (2002), para dez flautas, cujo título alude à 'ressonância dos Andes', Solovera busca "estabelecer um vínculo com a música das culturas pré-colombianas" através da experimentação de sonoridades incomuns no instrumento. Para o compositor, "a flauta transversa se desliga de sua raiz cultural e é assumida em sua condição mais elementar, como instrumento de sopro". É interessante notar, nesse sentido, o paralelismo entre *Ressonandes* e a peça *Nola* (1994), para várias flautas e orquestra de cordas, do tajiquistanês Benjamin Yusupov (1962), que se refere à sua música da seguinte maneira: "esta peça é uma busca de efeitos sonoros gerados pelas flautas como se fossem instrumentos de cordas. A combinação com a música étnica está associada a um certo esteticismo da música oriental". Ambos aproveitam valores de suas tradições locais para experimentar sonoridades inusuais em conjuntos de flautas; Solovera busca restituir o som elementar do sopro, Yusupov tem o intuito de fazer um instrumento de sopro soar como corda. Apesar da similaridade conceptual, o resultado sonoro é bastante distinto.

Em uma direção similar e com base em vivências pessoais, o colombiano Angel Alfonso Rivera (1983) escreveu *Quya-Killa* (2013) para voz, flauta, percussão

por padrões escalares, contornos melódicos, figurações rítmicas, encadeamentos harmônicos, combinações instrumentais ou algum outro aspecto de qualquer natureza que identifique 'estilos' ou 'maneiras'.



MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



(dois tom-tons, maracas, temple blocks, prato suspenso) e piano. A peça foi escrita a partir da participação em rituais e celebrações indígenas na Bolívia e no Peru, dos quais se destacam *Pachamama* (Ritual da Mãe Terra), *Inti Raymi* (Festa do Sol) e *Quya Raymi* (Festa da Lua e da Fertilidade). A peça, que é o resultado de lembranças afetivas desses rituais, isto é, os traços que permanecem na memória de forma pulsante e transformam a percepção do mundo, está organizada em três seções derivadas das fases ritualpisticas: Preparação, Oração e Celebração.

Para o compositor,

> [...] a música de culturas tribais gira em torno de um mundo próprio, com sonoridades que derivam do contorno, da natureza, dos animais e do próprio homem. As manifestações fonéticas, os gestos e a mímica são meios de comunicação e, neste contexto, a música e a dança manifestam estreita relação com os rituais e cerimônias [...]
> Por se tratar de algo mágico e que possui características que podem ser aproveitadas na composição, considero que a imagem do ritual tem forte função orientadora e organizacional, sendo uma imagem que fundamenta e orienta os elementos do percurso criativo (RIVERA, p. 39-40).

Não é necessário que o músico esteja estreitamente vinculado a esta ou àquela tradição para se sentir compelido a empregá-la em alguma obra. O compositor inglês Thomas Adès (1971) escreveu sua *America: a prophecy* (1999), para meio-soprano, coro opcional e orquestra sinfônica, para um projeto chamado 'Mensagens para o Milênio', promovido pela Orquestra Filarmônica de Nova Iorque. Interessante, nesta peça, é o fato de que o único texto em inglês é a tradução de um fragmento da profecia maia que prenuncia o fim dos tempos; os outros trechos cantados, na peça de Adès, foram aproveitados de textos hispano-americanos. Com isso, o compositor pretendia criar um mapa da América, localizado ao Sul dos Estados Unidos, com o intuito de mostrar aos norte-americanos que eles não foram os primeiros americanos (escrito maia), como também não são os únicos (fragmentos latino-americanos). Interessado pelas culturas pré-colombianas e pelo sincretismo cultural da América Latina atual, o compositor disse, em entrevista a Tom Service, que essa sua noção da América "começou quando tive uma enorme vista da pirâmide de Belize. Havia árvores em todas as direções. Entretanto, havia estas pequenas saliências, que também eram verdes, e eram as antigas pirâmides maias" (ADÈS *apud* FOX, 2006, p. 1). Outra representação da América ocorreu-lhe a



partir de um mapa surrealista publicado na revista belga *Parietein*, em 1929. Essas imagens, aliadas aos textos escolhidos, se tornaram o ponto de partida para a estruturação de *America: a prophecy*.

Outro exemplo, agora no sentido da assimilação dos meios de comunicação de massa em uma música de caráter experimental, é a peça de Michael Daugherty (1954) intitulada *Elvis Everywhere* (1993), em que são combinados cantores, um quarteto de cordas, processos de manipulação eletrônica dos sons e a voz de Elvis Presley, que funciona como uma espécie de material unificador de todas as sonoridades que acontecem ao longo da música.

> Não posso escrever a mínima nota se não tenho, antes, uma ideia. É geralmente um elemento visual: um ídolo americano como Elvis, um flamingo de plástico cor-de-rosa ou ainda Jackie Kennedy que me evocam os sons. [...] Antes de compor Elvis Everywhere para o Quarteto Kronos, assisti ao Congresso Internacional de Imitadores de Elvis, onde ouvi cantar mais de duzentos Elvis. Somente posso escrever música quando estou próximo dela. Seria difícil transcrever musicalmente a poesia de Safo, por exemplo. Por outro lado, assisti a todos os episódios de Star Trek[17] (DAUGHERTY, 1996, p. 105).

O que interessa, para muitos artistas contemporâneos, é essa ruptura dos limites daquilo que era tradicionalmente considerado como sendo ‘bom gosto’ e ‘mau gosto’, ‘arte' e ‘indústria do entretenimento’, enfim, todas as formas de dicotomia que caracterizaram as correntes modernistas. A intenção de superar essas dualidades com uma atitude inclusiva, em que as diferentes formas de manifestação cultural têm seu lugar na cultura contemporânea, não significa necessariamente aquela postura cínica do *blasé* que caracterizou o final do século XX, nas décadas de 1980 e 1990. Ao contrário, estar aberto aos diferentes pontos de vista também pode significar assumir uma postura de caráter pessoal, porém com o entendimento de que esta é mais uma entre tantas possibilidades de conhecer a realidade e de se relacionar com o mundo.

Na busca de autonomia, um grupo de compositores nova-iorquinos, encabeçados por Michael Gordon (1956), David Lang (1957) e Julia Wolfe (1958),

[17] Essas considerações seriam impossíveis, se vindas de um compositor como Pierre Boulez, por exemplo, que consideraria essa assimilação de elementos da cultura de massa como vulgarização da criação musical.


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



criou o festival *Bang on a Can* e formou um grupo de câmara para divulgar sua música e a de outros compositores de sua geração[18]. Wolfe conta a origem do festival, em entrevista a Lelong:

> Nós queríamos abalar as estruturas em Nova Iorque e ter um pretexto para tomarmos café da manhã juntos, todos os dias. Bang on a Can quase começou como uma brincadeira. Nós chamamos assim ao primeiro festival porque pensamos que não haveria outros, mas terminou sendo um rastro de pólvora. Muitas e muitas pessoas vieram no primeiro ano, entre eles John Cage e Steve Reich. Nós trabalhamos duramente para ampliar nosso público para além do círculo dos amantes da Nova Música. Fizemos nossa divulgação bastante numerosa entre o público de balé, de teatro e de cinema. Mesmo que o festival tenha se desenvolvido, ainda se mantém a serviço dos compositores com ideias novas, com espírito aventureiro. O público vem numeroso e entusiasmado, a apresentação é formidável, descontraída, o que tem o efeito de não espantar a audiência (WOLFE, 1996, p. 369-370)

O festival, que existe desde 1987, se tornou um evento anual, que conta com um conjunto de câmara formado por solistas virtuoses, o grupo Bang on a Can All-Stars, uma orquestra, a Spit Orchestra, gravações, que são lançadas em CD, e transmissões radiofônicas. O grupo Bang on a Can All-Stars tem uma constituição heterogênea, tanto do ponto de vista dos instrumentos que fazem parte do grupo, quanto da linha de atuação de seus músicos. Formado por instrumentos como piano, saxofone, clarinete, violoncelo, guitarra elétrica, baixo elétrico e percussão[19], o grupo se caracteriza pela mistura de sonoridades de música erudita, música pop e jazz. A formação e a prática dos músicos – que tocam em orquestras sinfônicas tradicionais, participam de shows ou concertos, gravam discos de música pop e tocam em bandas de jazz – possibilita trabalhar com repertórios diversificados. Assim, o grupo se propõe a divulgar diferentes tipos de manifestação musical da contemporaneidade, o que o difere de outros grupos – como, por exemplo, 'Steve Reich and Musicians', 'Michael Nyman Band' ou 'Philip Glass Ensemble' – que têm em seu repertório somente a produção do próprio compositor que dá nome ao grupo ou daqueles que estão diretamente associados a ele.

[18] Essa prática de criar o próprio grupo musical já havia sido praticada por músicos como Steve Reich, Philip Glass, Louis Andriessen (1939) e Michael Nyman (1944), entre outros.

[19] Os músicos do Bang on a Can All-Stars são, atualmente: Vicky Chow, teclados; Ken Thomson, sopros; Ashley Bathgate, violoncelo; Mark Stewart, guitarra elétrica; Robert Black, contrabaixos; David Cossin, percussão.


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Percebe-se, nessa postura comum a muitos músicos atuais, a busca pela diferença se tornando mais importante do que a pretensão de identidade estilística. Esse aspecto resulta em outra característica difundida entre os compositores contemporâneos que se dedicam à investigação de novos métodos narrativos. Muitos compositores atuais têm formação acadêmica em áreas como linguística, letras, comunicação ou filosofia, campos do conhecimento considerados como sendo profícuos para a criação musical. Vários compositores atuam como professores universitários nessas áreas e desenvolvem seu trabalho criativo com base nesse conhecimento, mais do que em técnicas tradicionais de composição. Conhecem essas técnicas, mas preferem deixá-las em segundo plano no processo criativo – o que difere de certas linhas vanguardistas das décadas de 1950 e 1960, em que a invenção de novos processos de estruturação e métodos compositivos estavam em primeiro plano.

O compositor brasileiro Eduardo Seincman (1958) escreveu uma série intitulada *A Dança dos Duplos*[20], em que cada uma das cinco peças que compõem o ciclo, destinada a uma formação instrumental diferente, foi concebida a partir de uma experiência extramusical. A *Dança de Dorian*[21], para piano a quatro mãos, foi escrita a partir da leitura do romance *O Retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde. Esta peça contém diversos elementos que caracterizam a investigação de novos processos narrativos. Excertos do texto de Wilde foram apostos à partitura para orientar os músicos sobre qual segmento do romance corresponde a cada uma das passagens musicais. O compositor chama a atenção, no entanto, para o fato de que não se trata de música programática, pois sua intenção não é produzir uma descrição musical *ipsis litteris* da narrativa de Wilde, mas criar uma narrativa paralela, estritamente musical, e que não se vincula diretamente à sequência de episódios do

[20] *A Dança dos Duplos* é formada pelas seguintes peças: *A Dança Misteriosa* (1986, "para um anjo que nascerá"), para piano solo; *A Dança Lúgubre* (1987), para flauta contralto, marimba e piano; *A Dança de Dorian* (1988, "baseada no romance *O Retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde"), para piano a quatro mãos; *A Dança do Dibuk* (1988, "baseada na peça de teatro *O Dibuk*, de Sch. An-Ski"), para marimba, vibrafone e glockenspiel; *A Última Dança* (1989, "inspirada na leitura de *O Cisne*, de Leonardo da Vinci"), para flauta contralto e dois vibrafones.

[21] Esta que foi a música tocada na Abertura do Simpósio Agora: Arte e Pensamento, no dia 24 de outubro de 2006, pelas pianistas Carolina Avellar e Elaine Foltran.


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



romance. Neste sentido, tornam-se importantes as citações das obras musicais apresentadas no texto, nas cenas em que Dorian Gray toca piano ou assiste a um concerto.

Cria-se uma nova narratividade musical através de uma sinestesia múltipla, na audição da obra. A estrutura musical se desdobra como uma sequência de imagens (visuais, táteis, auditivas e mesmo olfativas) que são justapostas, umas às outras, às vezes por meio de transições gradativas, às vezes por meio de interrupções abruptas como cortes cinematográficos. Conforme a música se aproxima do final, vai-se tornando mais tensa e agitada, criando a atmosfera para o desfecho extraordinário (Dorian Gray não envelhece porque é a figura pintada em seu retrato que se torna mais velha), através da precipitação de uma cena na outra com o propósito de alterar o rumo dos acontecimentos de modo inesperado.

Percebe-se, nesse sentido, uma espécie de análogo musical daquilo a que Aristóteles chamaria de resolução catártica através da '*peripéteia*' (peripécia), isto é, a incorporação de encadeamentos imprevistos no decorrer da ação com o sentido de produzir alterações súbitas dos estados de humor. Entre os tipos de narrativa destacados por Aristóteles (narrativa episódica, narrativa simples e narrativa complexa), o filósofo dava preferência à narrativa complexa, que produz expectativa por meio do acúmulo de ações e pelo emprego de princípios como a verossimilhança dessas ações, a necessidade dos acontecimentos no curso da história, o reconhecimento (descoberta) de uma situação vivida, porém não compreendida anteriormente, e o imprevisto produzido por novas situações.

> Peripécia é uma viravolta das ações em sentido contrário [...], segundo a verossimilhança ou necessidade [...]. O reconhecimento, como a palavra mesma indica, é a mudança do desconhecimento ao conhecimento, ou à amizade, ou ao ódio, das pessoas marcadas para a ventura ou desdita. O mais belo reconhecimento é o que se dá ao mesmo tempo em que uma peripécia, como aconteceu no Édipo. [...] Nesse passo, se verificam duas partes da fábula, a peripécia e o reconhecimento; mas há uma terceira, o patético. [...] O patético consiste numa ação que produz destruição ou sofrimento, como mortes em cena, dores cruciantes, ferimentos e ocorrências desse gênero (ARISTÓTELES, 1997, p. 30-31).

Naturalmente, Aristóteles não exigia a concomitância de todas essas linhas narrativas para a produção de estados catárticos, que, na tragédia antiga, vinham



geralmente associados à música. Quando se escuta *A Dança de Dorian*, de Seincman, porém, a impressão que se tem é que todos esses processos se acumulam nos trechos finais da peça, produzindo várias camadas de expressão que extrapolam a significação especificamente musical na direção de uma espécie de experiência estética multissensorial, geralmente possibilitada pela combinação de diferentes linguagens artísticas (poesia, teatro, música, artes visuais, etc.). Alguns processos narrativos ou semânticos empregados se assemelham a formulações de compositores românticos, como Robert Schumann (1810-1856), porém a totalidade do resultado seria algo impensável antes da concepção da música de Seincman.

Outro compositor que se interessa pela criação de sensações sinestésicas é o uzbequistanês Dimitri Yanov-Yanovski (1963). Segundo depoimento do compositor, sua música está centrada na intenção de criar diferentes processos de estruturação do tempo musical através da oposição de durações heterogêneas apresentadas simultaneamente. Esses métodos produzem dois resultados distintos, que se complementam: o efeito psicológico de contração e distensão do tempo e o processo linguístico de polifonia narrativa, que é obtida pelo entrecruzamento de múltiplos significados (que podem ser musicais, textuais, dramáticos ou plásticos). A investigação de novos princípios de comunicabilidade e a valorização do processo musical por meio de métodos repetitivos colocam Yanovski entre os compositores atuais cujos trabalhos apresentam processos multidirecionais que resultam em novas formas de produção e recepção musicais. Também nesse sentido, vários músicos atuais se diferenciam das gerações anteriores, pois valorizam o ato de recepção como sendo tão ou mais importante do que as técnicas de composição, visto que entendem que estas devem estar a serviço daqueles – o que conduz a uma arte centrada nos processos estésicos e nas possibilidades de interação comunicativa entre o compositor, o intérprete e o público[22].

[22] A avaliação das relações entre o compositor e o intérprete é outro aspecto extremamente relevante nas discussões sobre a música contemporânea. Nas tendências vanguardistas, em geral, o compositor muitas vezes busca escrever uma "música contra o instrumento", o que gera grandes dificuldades de execução. Brian Ferneyhough (1943), um dos mais importantes compositores da pós-vanguarda e partícipe da Nova Complexidade (note-se o antagonismo com relação à 'Nova Simplicidade'), costuma dizer, com intenção motivadora e polêmica, que escreve mais notas do que o músico consegue tocar, para que ele tenha que escolher entre as notas escritas e interferir no


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



## 3. Traços Gerais

Percebe-se, com as reflexões apresentadas acima sobre aspectos da música atual (e sempre lembrando que este ensaio aborda uma parcela da totalidade da produção contemporânea), que vivemos em um período em que há músicos e musicólogos[23] dedicados à investigação de toda e qualquer produção musical, seja ela próxima ou distante geograficamente, seja recente ou remota no tempo. Pesquisadores atuais dedicam-se, inclusive, à descoberta de processos e materiais que não são condizentes com seu gosto pessoal, pois o que importa é que toda e qualquer parcela da produção humana está aí para ser conhecida, independentemente agradar, ou não, ao estudioso[24].

Assim, quebram-se hierarquias seculares, em que se considerava determinada parcela da produção de alguma época superior às outras, ou se entendia que determinada região do planeta produz algo de maior importância cultural ou histórica do que outras. Essas posições etnocêntricas, ainda hoje defendidas por alguns, como o crítico literário Harold Bloom, por exemplo, são questionadas por não serem condizentes com as infinitas possibilidades atuais de acesso à informação, pois são restritivas do ponto de vista do gosto, no sentido em que elevam opiniões meramente pessoais de seus autores à categoria de valor universal.

A postura abrangente de pensadores contemporâneos, como Michel Meyer, vem de encontro àqueles pontos de vista exclusivistas em que se confunde 'opinião' com 'conhecimento'. Para Meyer,

> [...] cada um tem o direito de ser diferente, de realizar sua diferença, contanto que a igualdade de direitos da [outra] pessoa seja respeitada.

processo de criação da obra, de forma que cada nova interpretação soará diferente das demais. Ferneyhough parece buscar resultados semelhantes aos de John Cage, porém pelo caminho inverso. Essa discussão, porém, extrapola os limites deste ensaio.

[23] Vale esclarecer que se entende por musicólogo, aqui, todo aquele profissional que se dedica à pesquisa em música, seja através da musicologia histórica, musicologia sistemática ou etnomusicologia, da análise musical, psicologia da música, crítica musical ou da estética musical, entre outras. Sendo assim, musicologia é entendida como sendo a área que engloba todos os campos teóricos do saber musical.

[24] Um bom exemplo, neste sentido, é a incansável pesquisa sobre o Neoclassicismo francês realizada por Michel Faure, musicólogo que se posiciona antagonicamente com relação àquela tendência estético-musical.



MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



> Inversamente, a universalidade é imperativa, mas não pode sê-lo em detrimento das diferenças que constituímos e que nos faz ser [aquilo que somos]. Cada um tem o direito à sua história, e o dever de cada um é respeitar esse direito nos outros. A universalidade sem diferença é tão totalitária quanto a diferença sem universalidade (MEYER, 2000, p. 148)

Tem-se, assim, uma nova postura crítica (que também pode ser denominada metacrítica), a qual propõe que, ao exercitar a crítica, se inicie fazendo crítica aos próprios valores pessoais e, inclusive, às possibilidades de exercício da crítica no domínio de determinados contextos. Isso aplicado ao campo da música, que é uma arte e não uma ciência exata, leva à abertura de novas perspectivas e ao entendimento de que os pontos de vista dos outros têm tanto direito à existência quanto os nossos. Isso não significa igualdade de critérios, mas igualdade de direito, pois pode haver diferenças na qualidade dos valores, sendo que alguns princípios podem estar mais fundamentados do que outros. O que faz levar em consideração que, em qualquer sistema de valores, os critérios apropriados para sua avaliação estão no exame de sua estrutura lógica interna entrecruzada com sua adequação à realidade. Entretanto, nem mesmo a argumentação mais sistematizada e bem fundamentada é garantia de excelência, em se tratando de arte, pois esta é uma área onde os critérios são qualitativos e, portanto, não podem ser quantizados – e já houve quem (como Max Bense) se esforçou em mensurar matematicamente a arte, porém em nenhum caso se alcançou um resultado considerado minimamente satisfatório junto à comunidade artística.

Quando o músico se torna mais receptivo às diferentes opiniões que circulam no campo da estética musical, percebe, também, que diferentes processos musicais podem ser combinados em uma única peça de música, não importando onde ou quando esses processos se originaram. Essas fontes podem ser justapostas, uma após a outra, na sequência de eventos sonoros, assim como podem ser sobrepostas em um único momento do tempo musical. Isso depende de vários fatores, muitos deles ligados aos anseios do próprio artista. Também se abrem novas possibilidades de significação através da música, que não permanece restrita a valores exclusivamente técnicos ou formais. Por outro lado, a técnica e a forma sempre poderão ser incorporadas em situações musicais de índole mais ampla do que a



mera oposição dicotômica entre 'moderno' e 'pós-moderno', 'música nova' e 'nova música' ou entre 'preferência pela forma e pela técnica' e 'preferência pelo conteúdo e pelas estruturas narrativas'. Para o compositor italiano Luca Lombardi (1945), "uma filosofia da nova música, escrita hoje, não poderia dividir de maneira maniqueísta o mundo em [...] progressistas e reacionários, mas deveria dar conta da multipolaridade da situação atual. A realidade – e não somente a realidade musical – é complexa, contraditória e consequentemente – para exprimir em termos positivos – rica" (Lombardi *apud* MICHEL, 1998, p. 104).

A tradição não é mais entendida como sistema fechado em que determinada interpretação se torna 'a explicação' dos fatos, mas também são valorizadas as reações pessoais, particularizadas e mesmo idiossincráticas. Também se torna problemático asseverar algo sobre 'a tradição', sendo que se reconhece a simultaneidade de inúmeras 'tradições', algumas complementares entre si, outras antagônicas, mas todas com igual direito à existência. A identidade passa pela diferença entre um e outro e essa diferença passa pela universalidade dos valores que podem reconhecer a diferença de um no outro, assim como a identidade de cada um somente pode ser reconhecida quando se tem conhecimento da universalidade relativa (ou contextual) de cada uma das partes constituintes do todo identitário[25]. A valorização da diferença pode conduzir à aceitação da multiplicidade das práticas musicais, seus materiais acústicos, suas técnicas, seus processos de elaboração, seus significados intrínsecos e extrínsecos, suas práticas e seus valores, pois "o conteúdo é, em suma, a teoria que dá significado à música" (BUCKINX, 1998, p. 91).

Como resultado, têm-se alcançado novas funcionalidades no campo musical, isto é, descobrem-se novas possibilidades de uso ou aplicação da música que correspondem às necessidades das novas gerações. A diversidade de funções musicais que se disseminaram desde a Antiguidade foi-se tornando cada vez mais restrita nos últimos anos do século XX, período em que alguns dividiam as funções em apenas 'música de concerto' e 'música de entretenimento', reforçando outra

[25] *Pluralia tantum*: mesmo o singular é plural.


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



dicotomia com caráter de preconceito social. Nos últimos anos, outras funções têm sido observadas, como a função de aglutinação social comum nas tribos indígenas que necessitavam da união grupal para garantir a sobrevivência. Quando se pratica música como interferência urbana, se traz um grande contingente de pessoas para uma praça pública e se as oferece experiências que se diferenciam do lugar-comum, está-se recuperando aquela prática de aglutinação social.

Quando o compositor estoniano Arvo Pärt (1935) busca sonoridades medievais e orientais em combinação com as sínteses operadas pelo Minimalismo para expressar seus valores místicos de caráter ecumênico, em uma peça como *Summa* (1977), está retomando a função congregacional da música, anteriormente mantida somente no âmbito dos templos religiosos. A música de Pärt é tocada tanto em rituais religiosos, como em salas de concerto e em manifestações públicas ao ar livre.

Outra função que está sendo redescoberta por músicos eruditos contemporâneos é a música de diversão. Cabe uma distinção importante entre os termos 'divertir' e 'distrair'. Divertir, na acepção empregada aqui, significa 'separar-se, ser diferente, divergir'. Assim, a função de divertir pode ser compreendida, em um sentido metacrítico, como divergência em relação ao estado de coisas dominante. Distrair significa 'rasgar, vender a retalho'; também pode ser entendido como 'desviar ardilosamente a atenção do adversário, para fazê-lo cometer erros' e, nesse sentido, o termo pode se adequar àquelas experiências que conduzem ao alheamento da própria condição, da condição do outro e da realidade circundante. Depreendido desse modo, surge outra noção do conceito de 'música de diversão', que pode ser tomada como uma nova funcionalidade da música, que se apõe ao estado de distração.

Exemplo recente, nesse sentido, é a Revolução Laranja, na Ucrânia, em 2005, em que a população das grandes cidades foi às ruas, vestindo laranja, a cor da oposição, para protestar contra as fraudes eleitorais que mantinham o primeiro-ministro Viktor Yanukovich no poder. Vários grupos musicais, tocando jazz, música pop, música folclórica ou música clássica se revezavam para manter a praça de Kiev repleta de música, vinte e quatro horas por dia. No Brasil atual, em novembro de


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



2016, um grupo de estudantes permaneceu dançando em frente à universidade, em Curitiba, por um dia inteiro, em protesto à PEC 241/55. Como estavam em uma zona residencial, para não fazer barulho em respeito aos moradores, cada um deles portava seus próprios fones de ouvido e dançavam embalados pelas músicas que lhes agradavam. Várias músicas ao mesmo tempo. Cada um na sua. Seu slogan: "20 horas em movimento contra 20 anos de congelamento".

***

*Post-Scriptum*: Presumir que os compositores das novas gerações permaneçam escrevendo música da mesma maneira que os músicos de gerações anteriores seria o mesmo que esperar que estes continuassem fazendo música como seus antepassados. Se forem tomados intervalos de aproximadamente meio século, pode-se considerar que: pretender que Thomas Adès (1971) continue a escrever música como Pierre Boulez (1925) seria o mesmo que supor que Boulez continuaria a pensar música da mesma forma que Arnold Schoenberg (1874-1951), que Schoenberg ter-se-ia mantido na mesma linha de investigação que Anton Bruckner (1824-1896), que Bruckner não poderia ter concebido música diferente de Ludwig van Beethoven (1770-1827), que teria seguido na linha de Niccolò Piccinini (1728-1800), o qual permaneceria pensando como Antonio Vivaldi (1678-1741). Segundo esse raciocínio, Adès apenas escreveria autênticos concertos barrocos (o que é uma hipótese, no mínimo, intrigante).

O quadro abaixo sintetiza as principais características da música contemporânea, de acordo com as acepções discutidas neste ensaio.

| ACEPÇÕES | REFERENCIAIS | ATITUDES | PROCEDIMENTOS | VALORES | RESULTADOS |
|---|---|---|---|---|---|
| **1. Continuidade da Modernidade** | 1. Liquidação dos Sistemas Totalizantes (Modal, Tonal, Serial) | 1. Experimentalismo (expansão das possibilidades técnicas compositivas e instrumentais) | 1. Pós-Vanguarda<br>2. Espectralismo<br>3. Nova Complexidade | 1. Arte Especulativa<br>2. Diversidade Contextual (cada momento no tempo dirige-se a vários pontos do espaço) | 1. Criação de estruturas inovadoras<br>2. Espacialização do tempo<br>3. Arte poético-centrada (importa a criação) |
| **2. Retorno à Tradição** | 2. Crítica ao Historicismo e ao Determinismo | 2. Retorno ao passado (alguma época, em algum | 4. Tendências restauradoras (reutilização de | 3. Apropriação do Legado | 4. Permanência do passado em um presente |


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Histórico | lugar) | processos tradicionais: Neomodalismo, Neotonalismo, etc.)<br>5. Retorno à melodia, ao contraponto e à harmonia | Histórico | transformado<br>5. Evidência de procedimentos e/ou estilemas oriundos de tradições culturais variadas |
| **3. Superação do Modernismo** | 3. Questionamento das vanguardas, do Estruturalismo e das tendências formalistas (importam todos os aspectos da produção e recepção artísticas, e não apenas seu nível imanente) | 3. Novos processos de comunicabilidade | 6. Métodos repetitivos (Pós-Minimalismo)<br>7. Nova Simplicidade<br>8. Apropriação de Linguagens (folclore, popular urbana, pop, etc.) | 4.Valorização do Processo<br>5. Pluralidade e identidade pulverizada (quebra de conceitos como a unidade estilística e a distinção de gêneros) | 6. Nova Narratividade<br>7. Hibridismo Estilístico<br>8. Arte estésico-centrada (importa a recepção) |
| **4. Traços Gerais** | 4. Investigação de toda e qualquer produção musical, independente de época ou lugar | 4. Metacrítica, como crítica ao Criticismo convencional | 9. Poliestilística (citação, alusão, colagem)<br>10. Multiculturalismo (justaposição e sobreposição de processos musicais oriundos de diferentes fontes) | 6. Valorização da Diferença (importam reações peculiares a aspectos específicos da tradição, e não a 'Tradição' como 'Sistema') | 9. Multidirecionalidade na produção e na recepção musicais<br>10. Novas funcionalidades do fazer musical |


MATTOS, Fernando Lewis de. Pluralia Tantum: Reflexões sobre a música contemporânea. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



**Referências**

ARISTÓTELES. Poética. In: *A Poética Clássica*. São Paulo: Cultrix, 1997.

ADAMS, John. Interview. In: LELONG, Stéphane (Org.). *Nouvelle musique*. Paris: Balland, 1996.

BEKKER, Paul: *La Musique*. Paris: Payot, 1928.

BERNARDES, Maria Helena. Arte suficiente. *Koralle*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, abr-mai, 1998, p. 7.

BUCKINX, Boudewijn. *O pequeno pomo ou a música do pós-modernismo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

COCTEAU, Jean. Le coq et l'arlequin. In: *Romans, poésies, œuvres diverses*. Paris: Librairie Générale Française, p. 425-478, 1995.

DAUGHERTY, Michael. Interview. In: LELONG, Stéphane (Org.). *Nouvelle musique*. Paris: Balland, 1996.

DIDEROT. *Le neveu de Rameau*. Paris: Flammarion, 1983.

FAURE, Michel. *Peut-on definir le neo-classicisme*? Analyse Musicale. Paris, n. 33, nov. 1998, p. 69-78.

FOX, Christopher. *Tempestuous times: the recent music of Thomas Adès*. Disponível em:<http://www..com/p/articles/mi_qa3870/is_200410/ai_n9463309>. Acessado em 24 de janeiro de 2006.

FUBINI, Enrico. *L'estetica musicale dal settecento a oggi*. Torino: Einaudi, 2001.

HANSLICK, Eduard. *Do belo musical*. Campinas: UNICAMP, 1989.

KOELLREUTTER, H. J. *Introdução à estética e à composição musical contemporânea*. Porto Alegre: Movimento, 1987.

LELONG, Stéphane. *Nouvelle musique*. Paris: Balland, 1996.

MEYER, Michel. *Petite Métaphysique de la différence: religion, art et société*. Paris: Librairie Générale Française, 2000.

MICHEL, Pierre. Essai de description der quelques tendances musicales nouvelles en Europe depuis le début des années 1970 en vue de leur analyse musicologique et esthétique. *Analyse Musicale*, Paris, n. 33, nov. 1998, p. 104-126.



RAMAUT-CHEVASSUS, Beatrice. *Musique et postmodernité*. Paris, PUF, 1998.

RATNER, Leonard. *Classic music – expression, form and style*. New York: Schirmer, 1980.

RIHM, Wolfgang. *Wolfgang Rihm in conversation with Kirk Noreen and Joshua Cody*. Disponível em:<http://www.sospeso.com/contents/articles/rihm_p2.html>. Acessado em 24 de janeiro de 2006.

RIVERA BAQUERO, Angel Alfonso. *Imagem:* um ponto de partida para a organização estrutural e formal no processo composicional. Memorial de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

ROCHBERG, George. THE key that will open. CD *George Rochberg, Symphony Nº 5, Black Sounds, Transcendental Variations*. Saarbrücken Radio Symphony Orchestra, Christopher Lyndon-Gee. Naxos, 2003. 1 disco compacto (61:03 min): digital, estéreo. 8.559115.

SCHNITTKE, Alfred. Les tendances polyestilistiques dans la musique moderne. *Analyse Musicale.* Paris, n. 33, nov. 1998, p. 132-134.

SCHOENBERG, Arnold. *Style and Idea*. Berkeley: University of California, 1975.

SCHWARZ, Robert. *Minimalists*. London: Phaidon, 1996.

SOURIAU, Étienne. *Vocabulaire d'esthétique*. Paris: PUF, 1999.

STRAVINSKY, Igor. *Poética musical*. Madrid: Taurus, 1986.

WALKER, John A. *A arte desde o pop*. Rio de Janeiro: Labor, 1977.

WOLFE, Julia. Interview. In: LELONG, Stéphane (Org.). *Nouvelle musique*. Paris: Balland, 1996.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 32 / JULHO A DEZEMBRO DE 2016



# Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente

**Lutiere Dalla Valle**[1]
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

**Resumo:** O objetivo neste texto é abordar o cinema enquanto dispositivo/disparador para a formação docente, compreendendo-o como artefato produzido pela cultura que produz formas de *ver* e ser *visto*. Neste ínterim, subsidiado por experiências de aprendizagem no contexto da formação docente, respaldado pela abordagem narrativa e perspectiva da cultura visual, busca-se estabelecer relações entre arte e subjetividade no que tange às construções sociais /históricas/culturais e ideológicas presentes nas visualidades veiculadas pela cinematografia. Para tanto, explora-se o conceito *edu(vo)cativo* atribuído ao cinema, que compreende os aspectos educativo, evocativo e cativo que envolvem a aprendizagem mediada pelas visualidades.

**Palavras-chave:** Potência Edu(vo)cativa; cinema; formação docente.

**Abstract:** The objective of this text is to approach the film as device for teacher training, understanding it as an artifact produced by the culture that produces ways of seeing and being seen. In the interim, subsidized by learning experiences in the context of teacher training, supported by the narrative approach and perspective of visual culture, we seek to establish relationships between art and subjectivity in relation to social / historical / cultural and ideological constructions present in visualities conveyed by cinematography. So, it explores the concept edu(vo)cational attributed to the film comprising the educational, evocative and captive aspects involving learning mediated visualities .

**Key-words:** Edu(vo)cational power; movies images; teacher training.

[1] Doutor em Artes Visuais e Educação (Universidad de Barcelona/ES, 2012), Mestre em Educación y Artes Visuales: un Enfoque Construccionista (Universitat de Barcelona/ Espanha/UB, 2009), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (CE/PPGE/UFSM/2008), Linha de Pesquisa: Educação e Artes. Possui Especialização em Arte e Visualidade pela Universidade Federal de Santa Maria (2005), Licenciatura Plena em Desenho e Plástica (Universidade Federal de Santa Maria/2003), Bacharelado em Desenho e Plástica (Universidade Federal de Santa Maria/2002). Atualmente atua como Coordenador do Curso de Artes Visuais - Licenciatura e Bacharelado DAV/CAL/UFSM / professor adjunto no Departamento de Artes Visuais/ CAL/UFSM, também no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/PPGART - Linha de Pesquisa Arte e Cultura, e nos Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais. Co-orienta no Doutorado em Educação, Linha de Educação e Artes do CE/UFSM. Investiga as relações entre Artes Visuais e Cultura Visual relacionado à formação de artistas e professores de artes visuais. Tem experiência na área de artes visuais, com ênfase em entornos educativos. Líder/Coordenador dos seguintes Grupos de Pesquisa e Extensão: Grupo de Estudos e Pesquisas Artes Visuais e I/Mediações (AVI/CAL/UFSM); Núcleo Educativo Cláudio Carriconde (NECCA/ CAL/UFSM); Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte e Medicina (GEPAMCAL/UFSM); Grupo de Estudos Cinema e Educação (GECED); Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte Contemporânea e Educação da Cultura Visual: Pegadogias Culturais na alfabetização infantil; Rota das Esculturas e Pintura Mural no Campus (DAV/UFSM). Membro pesquisador do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, UFSM. Linhas de Interesse e Investigação: Formação de Professores, Estudos da Cultura Visual, Estudos sobre Cinema e Educação, Formação de Artistas, Agentes Culturais e Processos de Mediação em Espaços Expositivos Formais e Não-Formais. Contato: lutiere@dallavalle.net.br



VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 32 / JULHO A DEZEMBRO DE 2016



## Introdução

> Os seres humanos não terminam em sua própria pele; são expressão da cultura. Considerar o mundo como um fluxo indiferente da informação que é processada pelos indivíduos, cada um atuando à sua maneira, supõe perder de vista como se formam os indivíduos e como funcionam. Ou, para citar novamente Geertz, 'não existe uma natureza humana independente da cultura'.
> (BRUNER, 1991: 28)

Diálogos entre cinema e educação têm sido recorrentes em nossos contextos educativos. O uso do cinema como um ponto de partida para desenvolver projetos educativos - sobretudo nos últimos dez anos, no contexto nacional - tem assinalado variadas experimentações, publicações a partir de agrupamentos de textos produzidos em grupos de pesquisa, ensaios, atravessamentos diversos em que o cinema constitui-se fio condutor e/ou mote reflexivo para desencadear escritas narrativas, dissertações e teses de doutorado em Educação e áreas afins. Talvez, resultado do vasto processo de contaminação e/ou proliferação de imagens oriundas das mais diversas fontes que suscitam possibilidades educativas e favorecem experiências de aprendizagens significativas mediadas por *pedagogias culturais*, articulando, desta maneira, tentativas curiosas em abordar a cinematografia a partir de ângulos e enquadramentos diversos em que são apresentadas distintas formas de *ver* e *ser visto* pelas visualidades.

Há experimentações que apostam em práticas educativas embasadas pela crítica, pela produção criativa e emancipatória, transitando entre campos que articulam conceitos e contextos plurais de produção de significados. Por outro lado, é recorrente também a tentativa de *pedagogizar* o cinema seguindo um receituário de *como fazer*, *como ver* e *o que ver* nos filmes.

Diante destas considerações, adianto que neste texto proponho pensar e articular o cinema de modo *relacional*, *afetivo*, *múltiplo*, *em devir*, algo que não está pronto, onde existem infinitas probabilidades de aproximação e diálogo, configurando-se, também, como *dispositivo edu(vo)cativo*, ponto de partida, um *começo*, isento da intenção de prescrever um método a ser implementado. Igualmente, refletir sobre o que podemos aprender *com/a partir* das imagens produzidas pelo cinema e como as experiências de aprender podem ser potencializadas a partir dos filmes, isto é, investigar como o cinema pode configurar-se *edu(vo)cativo* na formação docente.



VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 32 / JULHO A DEZEMBRO DE 2016



**A Potência Edu(vo)cativa das imagens fílmicas**

*Toda voz individual, como nos mostra Bajtin, está abstraída de um diálogo.*
(BRUNER, 1991: 14)

*Edu(vo)cativo* origina-se da *junção* de três palavras: *educativo*, *evocativo*, *cativo*[2]*: é desta forma que nos aproximamos do cinema* na busca por propor uma justaposição com a imagem fílmica em que sejam articuladas as relações de aprendizagem potencializadas a partir de sua visualização. Igualmente, tendo em vista que as *imagens em movimento* carregam particularidades específicas de sua natureza *visual/afetiva*, a ideia é pensar que o cinema não poderia ser conjecturado dentro de uma única estrutura linguística à qual nos vinculamos em nossos contextos culturais, geográficos e temporais, pois amplia os campos da percepção, abrindo-se mais para a experimentação subjetiva, do que a uma compreensão formal de significação previamente apreendida. Da mesma forma, discursivamente, constitui-se *potência simbólica*, recheada de elementos oriundos de imaginários coletivos, nos quais ancoramos nossas percepções mais íntimas, assim como os imaginários produzidos pelas culturas.

Neste contexto, entendemos o cinema como artefato *educativo*, pois nos ensina modos de *ver* e *sermos vistos*, de *ser* e *estar*; envolvendo tudo o que potencializa visões de mundo, de construção e legitimação de concepções de mundo; é também *evocativo* , pois diz respeito às percepções que envolvem a memória, àquilo que permanece como referencial anterior e que, em relação com as novas conexões, pode reconfigurar-se, estabelecer *novas/outras* conexões,

[2] O Conceito Edu(vo)cativo vem sendo pensado no Grupo de Estudos e Pesquisas Cinema e Educação (GECED/CNPq). O GECED configura-se a partir do cinema como mobilizador de aprendizagens em variados âmbitos e contextos educativos, formais e não formais de ensino, onde cada membro propõe um enfoque particular em relação ao cinema e um enfoque de pesquisa. Desta forma, há pesquisas que relacionam diferentes abordagens, tais como: cinema e gênero, cinema e subjetividade, cinema e infância, cinema e educação, cinema e formação docente. O marco teórico-metodológico respalda-se pela perspectiva educativa da cultura visual e pedagogias culturais amparado por autores como Fernando Hernández, Nicholas Mirzoef, David Darts, Raimundo Martins, Irene Tourinho; acerca dos Modos de Endereçamento com a obra de Elizabeth Ellsworth; acerca do cinema e educação Adriana Fresquet, dentre outros. No que diz respeito às construções sociais/culturais e ideológicas, bem como são produzidos os significados, Jerome Bruner e Kenneth Gergen consistem nas principais referências.



VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



produzindo outras vias: *traz à tona*, movimenta do interno para o externo, *emerge*, *faz surgir*. E, por fim, o termo *cativo* busca estabelecer relações com aquilo que seduz, que aprisiona, que detém atenção, que afeta, que domina: um filme não apenas mobiliza, mas evoca, potencializa, educa, constrói, legitima, instrui.

Pensando o cinema a partir da conjunção léxica proposta, à luz da perspectiva educativa dos estudos da cultura visual, podemos dizer que este *mobiliza* formas de compreensão que talvez não sejam possíveis de outra ordem. Os atravessamentos que o cinema estabelece com espectadores envolve conhecimento da linguagem, mobilização de conceitos e imagens previamente apreendidas, configurando-se no plano sensorial, sonoro, visual, da ação que materializa-se em seu tempo de visualização, a partir de um *entre* e *sucessivos* momentos. Nas palavras de Adriana Fresquet,

> [...] de fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível. (2013, p. 19)

Para Fresquet, "a tela de cinema (ou do visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro" (2013, p. 19). Ou seja, os sistemas de representação criados e veiculados pelas produções cinematográficas ativam e potencializam imaginários ao dar forma àquilo que antes de se tornar *visualmente comum/cotidiano* era apenas *mundo das ideias*. A partir do cinema, o imaginário visual ganhou forma, ritmo, movimento e voz. As visualidades adquiriram o *status* de *imagem/pensamento,* tendo em vista que articulam em nós uma multiplicidade de relações, construções, definições e conceitos que só são possíveis através daquilo que os olhos captam e formulam mentalmente:

> Quando vemos uma imagem, objeto ou artefato, recorremos às informações gerais e/ou ao conhecimento específico que possuímos. Recorremos a hábitos, valores, referências e contexto para dar sentido/significado ao que vemos. Cada indivíduo utiliza suas informações, conhecimento, hábitos e referências para estruturar e dar sentido às coisas que visualiza, valorizando-as diferentemente, negociando seus significados de acordo com o contexto, sua trajetória cultural e seus interesses. (MARTINS; TOURINHO, 2011; p. 54-55).



VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



No contexto educativo, torna-se *edu(vo)cativo*, uma vez que há uma multiplicidade de caminhos de natureza relacional, os quais mobilizamos durante um processo interpretativo – seja ele no campo da arte ou da educação, da ciência ou da sociologia. Portanto, aprender *com/ a partir* do cinema implica abandonar a ideia de um único caminho a ser seguido de forma rígida, pois sugere *estabelecer relações*. Diante de infinitas possibilidades de abordagem – principalmente tendo em vista a presença constante de representações visuais oriundas de diversas fontes – o desafio de fugir das concepções estereotipadas de uso do cinema em sala de aula propunha reinventá-las através de práticas investigativas *experimentais, movediças, questionadoras*, começando pelo exercício de reconhecer a potencialidade *narrativa/evocativa* dos filmes: *O que pode um filme? Como abordá-lo enquanto potência à aprendizagem*?

Neste ínterim, noções de identidade e subjetividade *examinadas/ (re)vistas/ compreendidas* e articuladas a partir da perspectiva educativa da cultura visual nos oferecem pistas e também evidências para interrogarmos a sua construção e também os estereótipos que contribuem para definir condutas, delinear posições hierárquicas e legitimar papéis sociais, sobretudo no que tange à construção da docência. O olhar produzido pela cinematografia hollywoodiana – de maior difusão em nossa cultura – que se constitui forte veículo de construção e produção de identidades (não apenas as identidades docentes), revisitado pode desencadear processos de questionamento e reelaboração, pois, como argumenta Fernando Hernández:

> Os estudos da Cultura Visual nos permitem a aproximação com essas novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de as crianças, jovens, famílias e educadores olharem (-se) e serem olhados. Reconstrução não somente de caráter histórico, mas a partir do momento presente, mediante o trabalho de campo ou a análise e a criação de textos e imagens. Reconstrução que dá ênfase à função mediadora das subjetividades e das relações, às formas de representação e à produção de novos saberes acerca destas realidades. (HERNÁNDEZ, 2007: 37).

Tomando como ponto de partida o argumento do autor em favor da perspectiva educativa da cultura visual, as produções fílmicas nos conferem únicas ou infinitas visões de mundo, de *ser*, de *estar* e *atuar* nas mais variadas situações



VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



cotidianas. Não apenas aprendemos a olhar e compreender as narrativas visuais desde a infância, mas também nossas formas de ver passam a ser articuladas a partir do lugar que ocupamos – social, cultural, histórico. Não apenas visualizamos uma narrativa decodificando a sequência de imagens, mas reconstruímos e recontamos internamente a partir daquilo que compreendemos da visualidade, daquilo que *apreendemos*. Portanto, enquanto *dispositivo do olhar*, o cinema pode contribuir para *desvelar* imagens, assim como pensar sobre *que/quais* lugares ocupam dentro dos imaginários coletivos e *quais* são as possibilidades de transgredi-los em favor de articulações mais subjetivas, autorais e inclusivas.

Problematizar o cinema (no sentido de pensar o que *evoca/provoca/mobiliza*) sugere práticas de *desnaturalização do olhar* e especial atenção às contingências que delineiam nossas relações com o mundo, nossas experiências cotidianas. Em decorrência, podemos nutrir-nos de estratégias críticas para questionar padrões, desmontar estruturas hegemônicas, discursos rígidos e propor fissuras, brechas em que nossa subjetividade seja potencializada. Partindo da concepção de que noções de verdade e realidade igualmente correspondem a construções sociais, culturais e históricas, podemos permitir-nos distanciarmo-nos, desprendermo-nos de concepções alicerçadas em padrões e posicionamentos fechados e inflexíveis. Esse distanciamento nos permite repensar o que é normativo, a fim de examinar de onde surgiu e como a essa normatividade não corresponde uma única verdade, mas uma referência datada, localizada e impregnada de ideologias.

Examinar a docência à luz do que dizem suas representações no cinema, colocam frente a frente as distintas versões que nos são oferecidas enquanto papéis sociais: é recorrente a figura docente caricaturada através de modelos messiânicos, assistencialistas e transformadores, dispostos a abrir mão de suas expectativas de vida para solucionar os mais variados problemas de seus alunos. Poucas são as narrativas que evidenciam uma docência fragilizada, hostil e afetiva, ou ainda, como profissão[3].

[3] No livro Pedagogias Culturais, organizado por Raimundo Martins e Irene Tourinho (Editora da UFSM, 2014) discuto esta questão no texto "Aprendendo a ser docente através de filmes: possíveis trânsitos entre cinema e educação" (p. 141-164). Neste, faço referência a uma série de títulos de filmes que têm como tema



VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



**O cinema como ponto de partida na formação docente**

Tomar a perspectiva educativa da cultura visual como ancoradouro nos favorece interrogar as elaborações discursivas que envolvem a construção do olhar e também os estereótipos que contribuem para definir condutas, delinear posições hierárquicas e legitimar papéis sociais. Sobretudo o olhar produzido pela cinematografia hollywoodiana – de maior difusão em nossa cultura – que se constitui forte veículo de construção e produção de identidades.

Acredita-se que cada espectador aporte sua própria experiência, história e identidade à compreensão de um texto fílmico. Contudo, é possível que as narrativas visuais privilegiem certas posições - mesmo que haja certa autonomia para colocar interpretações personalizadas - pois estas interpretações se encontrarão afetadas pelos limites impostos pelo enquadramento, pela delimitação de alguém sobre o que tornar visível e o que deixar fora.

As interpelações entre narrativas visuais, textos discursivos e processos cognitivos são aspectos importantes que merecem ser discutidos sob a luz da ideologia presente nos roteiros, uma vez que problematizá-los pode configurar-se como ferramenta pedagógica para pensar a complexidade das concepções que elaboramos a partir do que visualizamos.

Quando as imagens fílmicas *se convertem* em aparatos de propulsão para desencadear aspectos problematizadores no campo social a respeito de questões de gênero, credo, liberdade, respeito, cidadania e educação, as narrativas fílmicas funcionam como dispositivos, possibilitando que os estudantes exercitem a experiência da indagação.

Ao examinar as relações dos sujeitos envolvidos com experiências de visualização de filmes durante o desenvolvimento de disciplinas na universidade, no curso de Licenciatura em Artes Visuais - seus diálogos, interpretações e reconstruções - percebeu-se que a negociação é fundamental para desenvolver e estimular a construção do conhecimento a partir de uma abordagem educativa política, crítica, que potencialize o caráter subjetivo e colaborativo *com/entre* os

professores, com maior difusão em contextos educativos formais, tencionando a partir de algumas experiências durante a formação inicial e continuada de professores.



VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



sujeitos. Diante da experiência de aprender *com/a partir* do cinema, estamos lidando com imprevisibilidades, incongruências, insatisfação e a constante possibilidade de revermos nossas concepções e demais processos constitutivos. O ambiente educativo pode configurar-se como lugar de tensionamentos, de imagens que afetam e reverberam conexões inventivas que articulam distintos saberes.

A partir das considerações elaboradas juntamente com os sujeitos em formação, podemos pensar o cinema como dispositivo que produz e faz circular modos de *ver*, *ser*, *relacionar* e *pensar* os diversos códigos culturais com os quais dialogamos diariamente. Contribui também para refletirmos sobre a construção de imaginários e, do mesmo modo, para advertir-nos, sugerir e/ou alertar-nos frente às incertezas que configuram nossos dilemas existenciais que encontram sua potência nas relações que estabelecemos diariamente.

Neste ínterim, as produções cinematográficas -- enquanto artefatos produzidos pelas distintas culturas, inseridos e veiculados por determinados discursos e ideários de acordo com as contingências vigentes de seu tempo -- possibilitam noções de realidade, pois refletem questões sociais que permeiam seu tempo. Sob este aspecto, Raimundo Martins argumenta:

> A *ilusão de realidade* de que se valem as obras fotográficas e, sobretudo, as cinematográficas, brinca com a percepção da platéia. Assim, raramente é levado em consideração o fato de que, em última instância, toda imagem constitui um conjunto de pontos de vista que decorrem de certos modos de interpretação da realidade, recortes que enfatizam determinadas informações em detrimento de outras: o que vemos ao contemplar as imagens técnicas não é o mundo, mas determinados conceitos relativos ao mundo, a despeito da automaticidade da impressão do mundo sobre a superfície da imagem. (MARTINS, 2007: 115-116)

Ao mobilizar o campo da afetividade por meio da narrativa que nos é contada, bem como a proximidade com os personagens envolvidos, há quase sempre uma conexão imediata (em maior ou menor grau), o que coloca os espectadores em situação de igualdade, de relação íntima. Inscrevemos nossas próprias relações com a vida plasmada na tela e estabelecemos algumas relações ao reviver nossas próprias experiências, ou, ainda, projetarmos sonhos, desejos, medos, aventuras imaginárias.


VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Neste viés afetivo há ilimitadas interlocuções com o cinema, o que talvez configure nossa questão principal: *Como pensar/propor o cinema edu(vo)cativo no contexto da formação docente?* E além desta, *Qual a relevância desta articulação durante a formação docente?*

De modo geral, como já foi mencionado, experiências de aprender com o cinema na escola privilegiam a vontade do professor/professora em dar continuidade a um determinado conteúdo e o filme parece ser uma opção ilustrativa de determinado fenômeno e/ou fato a ser apreendido. Não que esta abordagem não seja relevante, ao contrário, pode ser um bom argumento. O problema é quando restringe-se apenas à ilustração, não abrindo espaços ao que reverbera a visualização de um filme. Ou, ainda, quando não se problematizam as visões de realidade representadas na tela – no que diz respeito aos enquadramentos, discursos e demais significados que são relacionados, muitas vezes de maneira implícita.

> Nessa direção, a educação da cultura visual é aberta a novas e diversas formas de conhecimentos, promove o entendimento de meios de opressão dissimulada, rejeita a cultura do Positivismo, aceita a ideia de que os fatos e os valores são indivisíveis, e, sobretudo, admite que o conhecimento é socialmente construído e relacionado intrinsecamente ao poder. (DIAS, 2011: 62).

Talvez o questionamento pontuado por Belidson Dias adquira maior potência ao trazer para a discussão a recente lei que torna obrigatória a exibição de pelo menos duas horas de filmes produzidos nacionalmente nas escolas de Educação Básica. Aí reside uma de nossas grandes preocupações:

> Que filmes? Que formas de exibição? Que engajamento dos professores e da comunidade? Que formas de acesso às obras? Como regulamentar a Lei? Há filmes com tecnologias assistivas que permitam sua aces- sibilidade a professores e estudantes cegos e surdos? Como engajar outros atores – Ancine, Secretaria do Audiovisual, secretarias de educação, MEC? Quem custeará as ações? E, sobretudo, o que esperar dessa relação do cinema com a educação? (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015: 4)

Além disso, quais áreas? Quais docentes? Que preparação prévia? O que precisa saber/conhecer o docente que irá abordar o cinema enquanto dispositivo? Há que ensinar códigos da linguagem? E no que tange à visualidade, o que propor?



VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Seria da competência da área das artes visuais? Propor pensar sobre os elementos estéticos? Etc.

Neste cenário abrem-se muitos debates em torno desta obrigatoriedade: por um lado, esta regulamentação faz com que o cinema deixe de participar apenas como complemento, ilustração, como decorativo/recreativo, tornando-se objeto principal, ponto de partida à reflexão em torno dos códigos culturais que o formulam, legitimam e distribuem noções de realidade. Por outro, proposições prescritivas, destituídas de negociação coletiva -- que desconsidera o cinema enquanto obra aberta -- podem desencadear versões estereotipadas que, devido à obrigatoriedade, venham a ser desenvolvidas por profissionais despreparados, dispostos a cumprir tarefas, apenas.

Ao discutir a lei, Adriana Fresquet e Cezar Migliorin sugerem alguns princípios que poderiam ser levados em consideração diante das aproximações com a educação. Para os autores, ao tomar a lei como ponto de partida, deveríamos ter em mente estas dez considerações:

> 1. Democratizar o acesso 2. Acesso, diversidade e capilaridade de decisões 3. Valorizar as ações existentes e locais 4. O cinema deve ser arriscado 5. Cinema é conhecimento e invenção de mundo 6. A escola não forma consumidores 7. Tensão na estrutura das escolas 8. Por que cinema brasileiro? 9. Promover a criação com imagens 10. A experiência com o cinema. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015: 6-17)

Diante destes aspectos expostos, talvez fosse interessante retomarmos o conceito de “desaprender/reaprender”, proposto por Adriana Fresquet (2007) no livro “Imagens do Desaprender: uma experiência de aprender com o cinema”, em que narra a seguinte relação:

> Desaprender é algo mais que aprender coisas opostas sobre um mesmo tema, assunto, valor, questão da vida. Desaprender pode até indicar, erradamente, a idéia de esquecer o aprendido. Porém, o seu significado e intenção é exatamente o contrário. Tal é a força da irreversibilidade da aprendizagem, que desaprender significa fundamentalmente ‘lembrar’ as coisas aprendidas que querem ser desaprendidas. Desaprender é aprender a não querê-las mais para si; a não outorgar mais o estatuto de verdade, de sentido ou de interesse. Verdade aprendida com outros, desde sempre, adquire valor de inquestionável. Desaprender é animar-se a questionar tais verdades. Desaprender é, também, fazer o esforço de conscientizar todo o vivido na contramão, evocando o impacto histórico e emocional que teve aquela aprendizagem que hoje deseja ser modificada. (FRESQUET, 2007: 49).



VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Portanto, as múltiplas relações promovidas pelas narrativas fílmicas nos fazem pensar em diversas maneiras de abordar a visualidade, começando pelo âmbito da sensibilidade, da emoção, do afeto, até avançarmos pelo terreno da pedagogia, onde nos encontramos com a relação *ensinar/aprender*. Partimos do princípio de que o cinema se inscreve em uma temporalidade compreensível a praticamente todos os públicos, ao representar as diversas etapas do desenvolvimento humano: as descobertas infantis, a adolescência e a juventude, a maturidade e a velhice, nas suas mais variadas manifestações, e a utilizarmos como ponto de partida para começar nossa *viagem*. Durante o percurso, é possível visualizar terrenos férteis e também arenosos, lugares remotos de nossa memória e outros recôncavos repletos de figuras míticas, fantasmagorias e possibilidades.

Estes dispositivos desestabilizam e mobilizam outras aprendizagens, promovem crises que geram avanços, instigam a pensar alternativas. São forças que produzem o deslocamento e a descoberta de outras dimensões, de outras linhas de pensamento. Incitam também a adotar uma postura crítica impulsionada pelo desejo de criar espaços e alternativas para aprender sobre o mundo a partir do diálogo com o outro, a reconhecer-se pelas diferenças, a pensar o ambiente de formação inicial e continuada da docência como exercício do olhar crítico e *mobilizador*.

**Sobre o cinema e suas provocações: um desfecho provisório**

Referência na moda, no comportamento, na música e nos mais variados âmbitos das experiências humanas, o cinema configura-se como fenômeno cultural de grande impacto na configuração de imaginários, desde a infância. Desde muito cedo somos introduzidos à lógica narrativa sequencial que apresenta muitas realidades. É recorrente em nossa contemporaneidade nos depararmos com personagens criados pelo cinema em acessórios, utensílios domésticos, adereços, materiais pedagógicos, brinquedos, etc., propagando uma legião de muitos heróis (e raríssimas heroínas) que inevitavelmente invadem a escola, reproduzindo-se nas canções, brincadeiras, corporeidades, comportamentos. Diante destes contextos, *Como a docência articula estas experiências visuais enquanto mote inicial a ser*



VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



*esmiuçado? Que relações com as imagens fílmicas os/as docentes têm apreendidas? Como são seus enfrentamentos, relações com o cinema?*

Talvez seja relevante pensarmos alternativas nas quais estudos sobre cinema e educação possam estar presentes durante a formação inicial e continuada da docência para propor relações de aprendizagem a partir da imprevisibilidade: seu papel e sua utilização dentro dos ambientes de aprendizagem, tendo como premissa não cairmos na tentativa de *pedagogizá-lo*, ou torná-lo *mais um* instrumento fechado ou previsível, mas de tomá-lo como obra aberta – a partir da concepção do *rizoma* – para tomar vias distintas. *Bricolar*, propor conexões com outras narrativas, abordá-lo sem tentar traduzir o que é essencialmente percepção visual/sensorial/emocional e que, obviamente, requer outro tipo de relação, outros códigos, *outras lógicas*.

Para finalizar está escrita, retomo os vocábulos que a iniciam: *provocações, descontinuidades, desfechos,* com o intuito de sinalizar como poderiam operar no campo educativo – ao menos como pretendo que sejam pensados aqui.

O cinema enquanto *provocador*, que desafia, incita o questionamento, retira da calmaria e lança na tempestade, desacomoda, instiga o pensamento, retira do lugar comum, causa desconforto. Neste contexto, por significados que possam ser revistos/revisados, *reconceituados*. Imaginários produzidos pela cinematografia dominante (em nossos contextos) possam ser repensados, ou, em alguns casos, como argumenta Adriana Fresquet, *desaprendidos* e *reaprendidos* a partir de outras lógicas/relações.

*(Des)continuidade* tem duplo sentido: no cinema, a ideia de movimento se dá pela *sequência contínua de imagens*, trabalha-se com a *continuidade* de um roteiro. Uma *descontinuidade* seria uma ruptura da continuidade, da linearidade. Poderia ir na contramão, a *contrapelo*. Caracteriza-se como uma interrupção. A continuidade no cinema busca uma coerência lógica que envolve sonoridade e fluxo visual na sucessão de imagens, o que pode envolver cortes durante uma montagem, pois cabe ao continuísta manter a conexão desejada pelo roteiro entre as cenas, concedendo entendimento à narrativa que está sendo contada. Juntamente com o diretor ou diretora de um filme, colabora com todas as demais especificidades técnicas que participam da história a ser contada: dos enquadramentos aos


VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



cenários, objetos de cena, etc. Então, *O que seria um/uma (Des)Continuísta em educação?*

Talvez, aquele/aquela que ocupa-se da *provocação*, que *incita* o jogo, que lança convites, que desafia. Sabemos que a escola, nos moldes atuais, não configura-se única fonte de saberes, mas espaço de diálogo, de negociação, formulação.

*Desfecho*, do ponto de vista literário, diz respeito à finalização, ao desenlace de uma trama/narrativa. Pode ser entendido também como local de chegada depois de alguns trechos percorridos. Neste texto, *desfecho* pode ser concebido também como síntese do processo desenvolvido, porém aberto, ainda no ato de acontecer. Entendo desfechos como *provisórios*, embora pareça relevante percebermos processos de soluções de problemas, pontos que podem ser destacados ao término de uma jornada, de uma investida, uma aposta. Acredito que desfechos são importantes, pois impelem a retomar a jornada, examinar o percurso, movimentar-se em temporalidades diversas para compreender como se articula o momento presente. Transformando-o em verbo, *desfecho - desfechar* - poderia ser *des-fechar*, torná-lo em aberto, apesar de haver já percorrido uma trajetória; examina-se o recorrido, porém servindo como propulsor a dar segmento, a tomar novas experiências, seguir aprendendo, *des-fechando* processos educativos.

## Referências

BRUNER, Jerome. *Actos de significado:* más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

DIAS, Belidson. *O i/mundo da cultura visual.* Brasília Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

ELLSWORTH, Elizabeth. *Posiciones en la enseñanza:* diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal, 2005.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação:* reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



FRESQUET, Adriana. *Imagens do desaprender:* uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

FRESQUET; Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola: notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e Educação: a lei 13.006*. Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

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

MARTINS, Alice Fátima. Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de artes visuais. In OLIVEIRA, M. O. de (Ed.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 111-130, 2007.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, R. y TOURINHO, I. (Eds.) *Educação da cultura visual: conceitos e contextos.* Santa Maria: Ed. da UFSM. (pág. 51-68) 2011.



VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 32 / JULHO A DEZEMBRO DE 2016



# PerformanceS[1]

**Fernando Pinheiro Villar** [2]
Universidade de Brasília - UnB

Aproximando-se do primeiro ano após 11 de setembro, continuamos sem saber o que sabemos e o que não sabemos sobre a destruição dos prédios do World Trade Center, em Nova York. O que podemos ter certeza é que antes da queda das torres gêmeas já vivíamos crises aceleradas em/por nossa supermodernidade: crise de certezas, crise social, crise de conceitos, crise de significados. Realidades que se transformam continuamente demandam novos conceitos e revisão constante de conceitos existentes para negociar com as novas práticas artísticas, teorias, famílias, trabalho, sexualidades, etnias, ensino e métodos.

Performance é apontada como um conceito chave em estudos culturais contemporâneos. Este artigo aborda performances artísticas. Enfatizo o 'artísticas' como necessário recorte e por minha experiência prática. Mas este recorte não evita a interferência de outros significados nem indica um terreno mais tranquilo para taxonomias.

No meio de uma semana de debates sobre 'performance', na Universidade de Brasília, em maio de 2002, um estudante disse que parecia 'haver uma certa glamourização da dúvida ou da dificuldade de definir performance.'[3] Mais preocupante é a banalização da dúvida em torno da amplitude do conceito, gênero artístico, objeto de estudo e/ou metodologia de crítica e pesquisa que performance pode significar. Este

[1] Publicado em: CARREIRA, André; VILLAR, Fernando Pinheiro; GRAMMONT, Guiomar de; RAVETTI, Graciela e ROJO, Sara (orgs.). *Mediações performáticas latino-americanas* (Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003), p. 71 - p.80.

[2] Autor, encenador e diretor. Professor da graduação e pós-graduação do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Graduado na UnB em Artes Plásticas, pós-graduado em Direção no Drama Studio London e PhD no Queen Mary College/University of London. Fundador dos grupos Vidas Erradas (83-89), TUCAN (92-08) e CHIA, LIIAA! (2007), tem trabalhado com diversos grupos, artistas e instituições de ensino do Brasil e Europa. Professor visitante na University of Manchester e na UNICAMP, com vários artigos publicados e alguns livros organizados sobre teatro, performance e hibridismos artísticos contemporâneos.

[3] Seminário preparatório para o evento performático artístico *Gênesis de performances* (28, 29/07/2002), organizados pelo ex-aluno de Artes Cênicas e funcionário da UnB, Magno de Assis.



VILLAR, Fernando Pinheiro. PerformanceS. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 109-119, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



artigo não elimina dúvidas sobre performance, mas busca discordar de ambas, banalização e glamourização destas dúvidas.

O título 'performanceS' inicia esta empreitada afirmando a pluralidade do conceito performance. Assumir-se a multiplicidade de significados atrelados ao significante 'performance' é condição inicial para seu entendimento. Sabemos que 'performance' tem orientado, inspirado e/ou desobstruído teorias e práticas de sociologia, antropologia, linguística, psicologia, filosofia, neurologia, artes cênicas, artes plásticas, música e dança, entre outros campos de conhecimento. Essa amplitude conceitual pode provocar um desconforto com a abrangência desconcertante e escorregadia de performance como conceito, como objeto de estudo, como gênero artístico ou como metodologia de crítica e pesquisa.

Um dos principais significados aliados ao significante performance é o de desempenho. O significado de desempenho afirma a observação analítica de comportamentos humanos, produtos eletrônicos e mecânicos, ou de atores, xampus, transeuntes, óleos, atletas, sapatos de corrida, animais, fios condutores ou de minerais. Na observação do desempenho humano, performance pode também significar comportamentos que se repetem. Ou ações cotidianas que são ensaiadas ou preparadas - e observadas. Assim sendo, uma performance sem consciência do fato de estar sendo vista como tal pode significar uma performance cotidiana, cultural ou social. Para Richard Schechner, "tudo no comportamento humano indica que performamos nossa existência, especialmente nossa existência social" (1982, 14). Steven Connor considera que "se tornou difícil estarmos seguros onde que uma ação termina e uma performance começa" (108). Schechner e Connor dão uma ideia do possível alcance de performance. Este alcance detona diferentes linhas de pesquisa e teorias sobre performance em campos distintos. Pelo recorte optado por esta comunicação, estou me atendo mais às performances artísticas; exibições ou ações declaradas publicamente como tais, ações conscientes, mesmo que liminais, construídas e organizadas por agentes que as mostrarão como opção profissional ou amadora, entrada franca,



cobrando um ingresso ou distribuindo convite, em espaços ao ar livre, semi-abertos ou cobertos.

A performance artística se caracteriza(va) muito pela fuga de qualquer possibilidade de categorização. Esta evasão de escaninhos estéticos caracteriza(ria) aquilo que artistas objetivam(vam) não ser caracterizado. Com a herança forte das Vanguardas Históricas das últimas décadas do século XIX e das três primeiras décadas do século XX, vanguardas do período pós-Segunda Guerra Mundial continua(ra)m indo contra restrições das possibilidades expressivas das artes e rechaçando definições que se pretendiam definitivas.

As Vanguardas Históricas são compostas pelo Simbolismo, Expressionismo, Futurismo, Construtivismo, Dada, Surrealismo, Bauhaus ou Adolphe Appia, Gordon Craig, Isadora Duncan, Vsevolod Meyerhold, Vladimir Mayakovsky, Marcel Duchamp, Antonin Artaud, entre tantos outros. Darwin, Nietzsche, Marx, Wagner, Freud, Einstein, Edison nos lembram que a virada do século XIX para o XX também testemunha uma crise de conceitos e certezas considerável. Aliados à revolução no pensamento humano provocada por estes pensadores, artistas e cientistas, o motor, a lâmpada elétrica, locomotivas, telégrafos e o cinema transformam comportamentos e sociedades. Ainda com ecos do idealismo do Romantismo em buscar o intercâmbio entre diferentes artes, artistas de várias correntes e tendências deixam um legado de ações, textos e manifestos que transitam e querem transitar além das fronteiras convencionais de cada linguagem. Durante todo o século XX, o impacto das duas guerras mundiais no mesmo século foi refletido diretamente numa arte que promovia a primazia da ação testemunhada, de interferência pública, como paliativo passageiro para a impotência do ser humano diante da destruição inócua. Artistas das Vanguardas Históricas da primeira e segunda metades do século XX questionam então de forma radical a convencionalidade de suas linguagens e de seus públicos no bojo de intensas transformações econômicas, sociais e políticas. As fronteiras entre arte e vida se misturam.



Na então nova edição do *Oxford Dictionary,* em 1971, '*performance art*' é incluída no verbete 'performance' como uma suposta arte de ações realizada por artistas plásticos para plateias presentes. Depois da Segunda Guerra Mundial, outros termos e conceitos já tentam acompanhar uma intensa atividade de artistas em torno do eixo tempo-espaço com testemunhas. Estas atividades manipulam nexos com ação corporal e a presença do autor realizando seu processo, sua obra ou sua obra em processo para espectadores, visitantes, público ou testemunhas. Uma das tentativas de conceituação para estas obras foi 'intermídia' [(*intermedia*, ou interlinguagem)], cunhado em 1967 por Dick Higgins, do Fluxus (Higgins 1978). Um ano depois, Richard Kostelanetz defendeu o termo 'teatro dos meios misturados' (Kostelanetz 1970). Mas é '*performance art'* nos países anglo-saxônicos e 'performance' em países de língua latina que consegue abarcar uma prática artística interdisciplinar. Sem desconhecer a herança das Vanguardas Históricas, *performance art* ou performance conteria *action paintings*, John Cage, arte conceitual, minimalismo, espacialismo, *Happenings*, *action art*, arte corporal, *aktionism* vienense, arte feminista, *art povera*, parangolés de Oiticica, bichos de Ligia Clark, teatro instrumental, *environments*, vídeo arte, colaborações, *decollage*, *assemblage*, arte cinética, o neo-dada do Gutai, *endurance art*, Flávio Império, Artur Barrio ou Laurie Anderson, entre tantos outros grupos e artistas.

Em 1981, Douglas Davis já propõe o termo '*post-performancism*' para defender uma arte além do teatro, performance ou artes plásticas. Em 1992, Josette Ferál coloca *performance* como o nascimento de um gênero com a morte de sua função anárquica anti-categorizações. Em 1999, Paul Schimmel anuncia a morte de *performance art* por volta de 1979. No entanto, as referências cruzadas e trocas entre gêneros, híbridos e mo(vi)mentos foram se acelerando durante as décadas de 1980 e 1990, simultaneamente dificultando e promovendo novos termos e rótulos. Autores como Gregory Battcock (1984), RoseLee Goldberg (1984) ou Herbert Blau (1992) reconhecem que 'performance' seria o termo para a contínua expansão do terreno ampliado que *performance art* conquistou. Utilizando um artigo anterior, performance no final do século XX



> [...] parece ser um conceito guarda-chuva que abriga uma livre pluralidade de expressões cênicas, sônicas e visuais. Através de performance, inúmeros estudos de diferentes artes revelam um comportamento cuidadoso para evitar novas definições que não respeitem as diferenças e o caráter anárquico das artes em desordenar e escapar de novas categorizações. Performance inclui, entre outros campos de estudo, rituais, festas populares, comportamento cotidiano, lingüística, ciências sociais, cultura, psicologia, [*performing self*, crítica em performance], o evento teatral, a encenação de peças, drama ou dramaturgia escrita, dramaturgia de imagens e outras produções multi, pluri, anti ou interdiscliplinares em frente de platéias em diversos tipos de espaço cênico, além do teatro. O termo e conceito performance vai contra uma visão logocêntrica e exclusiva de teatro como 'a representação de dramas eurocêntricos' (Schechner 1992, 9). Para os estudos de teatro, a metodologia e sistema de criticismo proposto por performance resgata o irrepetível, efêmero, transitório momento de exposição da linguagem cênica com a presença de atores e espectadores: privilegia-se a performance como um dos principais focos de significados do teatro (Villar de Queiroz 1999, 249).

Para os estudos e prática de teatro, o texto performático ou o *performance text* é um derivado do significante performance fundamental. Batendo de frente com a visão antagônica quando exclusivista de teatro como domínio da literatura dramática, o texto performático seria o texto da encenação em curso, a *mise-en-scène* fluindo ante e entre os sentidos dos presentes, *la puesta en escena* acontecendo, uma rede intertextual. Ainda há uma defasagem da jovem academia de teatro em reconhecer o texto performático artístico na linguagem cênica. Isso pode dever-se em parte à supervalorização persistente e descontextualizada historicamente da visão aristotélica de teatro em *Poética*. Mais forte razão é a impossibilidade do registro da performance, única, irrepetível, efêmera, transitória. Essa impossibilidade caracteriza um choque frontal com abordagens materialistas de cultura que tem em textos de peças, documentos, partituras, quadros, esculturas, monumentos e edifícios suas evidências para descrever o comportamento humano. O vídeo, o DVD e novas tecnologias alteram um pouco a impossibilidade de registros do evento áudio-cinético-temporal e visual que uma performance teatral, coreográfica, musical ou artística pode ser. Novas tecnologias não podem, entretanto, cortar a impossibilidade de reprodução de um evento caracterizado pela junção de pessoas durante sua vida única, que morre para renascer diferente no próximo dia. Como Dyonisus.



A maioria do teatro, convencional, clássico, familiar e/ou teatrão e muito do teatro de pesquisa de artistas com visibilidade internacional e respaldo crítico estaria caracterizado pela representação de um lá-então. Este lá-então é reproduzido em um palco ou espaço eleito, com atores ou atrizes vivendo personagens escritos por um autor ou autora, seguindo marcações de um diretor ou diretora. Performance privilegiaria o aqui-agora do durante da apresentação, seja onde for, de uma ação desenrolada e apresentada por seu autor-ator-diretor-encenador-produtor; o performador tenta ser o próprio meio estético – ele ou ela se colocam como linguagem, processo e obra. Mas esta diferenciação pode não resistir ao fato de que o uso atual quase omnipresente do termo performance abala certezas linguísticas e estéticas anglo-saxônicas e latinas. Na língua inglesa, por exemplo, *performance* sempre foi associada à apresentação, representação ou exposição cênica ou musical em frente a uma plateia e [à] interpretação de artistas. Em 1990, o *Diccionario Actual de la Lengua Española* apresenta performance como, entre outros significados, 'representación de cine y teatro' e 'actuación de un artista' (1219). Estudantes no Brasil me convidam para assistir a suas performances, mesmo que sejam representações naturalistas de personagens de Calderón de la Barca, Shakespeare ou Nelson Rodrigues, dirigidos por um diretor ou uma professora.

As águas de performance e de teatro se confundem e confundem. Em 1987, o diretor e acadêmico Michael Kirby lembrava que "todo teatro é performance mas nem toda performance é teatro" (xi). Em 1992, Herbert Blau reconhece sua saudade "de um tempo em que se alguém falasse de performance estaria falando de teatro" (2). Em 1996, Elin Diamond recorda que "se performance é o reverso do teatro convencional, teatro também é o reverso de performance" (4). Em 1997, a artista e professora da New York University, Deb Magolin, por exemplo, celebra que "performance é um teatro de inclusão! Qualquer um pode fazer" (69). Para vários críticos, acadêmicos e artistas no mundo, performance seria o teatro pós-moderno ou teatro contemporâneo de vanguarda.



Ainda persiste uma tendência que considera performance *art* e performance como variações da arte teatral. Esta tendência convive com uma perspectiva oposta que exclui teatro da história de performance e de performance *art*. Ambas perspectivas parecem reafirmar concepções binárias que não reconhecem um campo artístico ampliado, interdisciplinar, além das disciplinas que se juntaram, chocaram-se ou digladiaram-se até o nascimento de uma outra disciplina, linguagem ou objeto que se independe das matrizes anteriores e continua um caminho próprio. Disciplinas, línguas, países e pessoas são universos em construção e negociação com seus meios ambientes. A dialética cultural promove novas disciplinas, línguas, territórios e fronteiras, mudanças e, se o mundo performa, o teatro continuará sendo um sítio de performances sobre performances do mundo.

Em 1980, Timothy J. Wiles lançava o termo 'teatro performance' para descrever uma diversidade cênica revelada por uma dramaturgia e estilos de interpretação distintos do realismo naturalista ou do teatro épico. Essa diversidade também era revelada por inovações formais que, segundo Wiles, haviam criado "uma situação desconfortável para todos os historiadores de estética" (112). Com 'performance teatro', a primazia dada ao texto performático questiona encapsulamentos da linguagem cênica em limites da literatura dramática e questiona também hierarquias fixas de criação, direção e autoria. Teatro performance transita por diferentes linguagens artísticas, resultando em outra. Teatro performance assume um espaço intermediário, interdisciplinar, entre *performance art* e teatro.

Nuances interdisciplinares nas artes e ciências ou obras interdisciplinares artísticas não podem ser mais ignoradas em sua notória presença em nossa contemporaneidade. Práticas artisticamente interdisciplinares têm uma história que remonta [a] séculos antes de Cristo na prática oriental e ocidental, se focarmos o manual para artísticos cênicos indiano *Natya-Sastra* ou os festivais gregos. Artistas renascentistas italianos e a ópera barroca apresentam impulsos interdisciplinares claros. Estes impulsos se aceleram de forma radical nas sucessivas transformações estéticas promovidas pelas vanguardas do século XX. Pós 1968 e pós *performance art*,



tanto o omnipresente conceito, metodologia de pesquisa e crítica de performance quanto as performances artísticas desenvolvidas nas duas últimas décadas do século XX, reforçam a necessidade de abordar-se interdisciplinaridade entre as artes.

Esta brevíssima perspectiva histórica objetiva apontar uma presença e uma necessidade de estudos de um fenômeno interdisciplinar entre as artes. Entretanto, assim como performance, interdisciplinaridade também pode ter uso indevido ou diletante dentro dos múltiplos ângulos e mundos, simultâneos e paradoxais, da supermodernidade. Também como performance, 'interdisciplinaridade' tem desafiado certezas epistemológicas.

Na última década, podemos encontrar novas propostas em torno de disciplinaridades. Judith Butler (1990) e Baz Englers (1996) propõem a discussão de 'pós-disciplinaridades'. Dwight Conquergood e Joseph Roach definem performance para Marvin Carlson como uma 'anti-disciplina' (189). Fechando a década, Roy Ascott usa o termo 'umídia' (*moistmedia*) para descrever um 'interespaço entre o mundo seco da virtualidade e o mundo molhado da natureza' (9).

Transdisciplinaridade, pós-disciplinaridades, anti-disciplinas e umídias atestam todas processos interdisciplinares. Como interdisciplinas artísticas, pós-disciplinas, anti-disciplinas e umídias são 'intermídias', são resultantes de disciplinas que dialogaram ou digladiaram-se através de encontro, troca, negociações e/ou choque, gerando uma nova disciplina. Assim sendo, meu entendimento de interdisciplinaridade não confere com o simples juntar de disciplinas diferentes ou muito menos com o improdutivo de realidades pseudo interdisciplinares, que não se tocam nem se trocam. Investigo interdisciplinaridade artística para estudar, ensinar e praticar negociações e intercâmbios entre diferentes linguagens ou disciplinas artísticas que resultaram em novos campos de ação, em outros territórios de mutação artística e de possibilidades expressivas. Interdisciplinas artísticas seriam então outras disciplinas ou intermídias, tais como as já citadas *performance art* e teatro performance, dança teatro, *butoh*, música teatro, arte computacional, teatro acústico, teatro digital, instalação robótica, crítica em performance ou vídeo poesia.



Terroristas oficiais e disfarçados continuam a defender fronteiras imutáveis e a dividir pessoas quando só existe uma raça, a humana. Enquanto a natureza se delicia com a diversidade, interesses econômicos impõem modelos hegemônicos, injustos e uniformizantes que querem evitar a particularidade, a convivência ou a diferença. Os mercados globalizados nos orgasmos múltiplos do capitalismo selvagem conquistam novas trilhas para o livre fluir de capitais, mas não de pessoas.

A paz, o livre exercício de sexualidades, igualdade, novas fronteiras e o assentamento de pessoas em condições mais justas são evitados no Brasil e no mundo por problemas pessoais mal resolvidos, interesses escusos e paranoias governamentais. Como lembrou Lucia Sander, em palestra-performance em Maceió, neste ano, Einstein dizia que "é mais fácil dividir um átomo que destruir um preconceito". E Susan Sontag afirmou anos depois que a história do preconceito é tão antiga quanto a história das questões pessoais mal resolvidas. As artes, incluindo performance e outras interdisciplinas artísticas, vazam esses escudos anti-transformações e tentam exemplificar outras possibilidades de outros mundos, simultâneos e distintos, que se trocam e produzem outros mundos, inclusivos e questionadores de absolutismos restringentes. A batalha continua, sintomática, enigmática e performática.

## Referências

ASCOTT, Roy, 'Arte emergente: interativa, tecnoética, e úmida'. Trad. Cléria Maria Costa. Anais do 1 Encontro Internacional de Arte e Tecnologia. Brasília: Universidade de Brasília, 1999, p.19 - p.29.

BARTHES, Roland. Image-Music-Text. Trad. Stephen Heath. Nova York: Hill and Wang, 1977.

BATTCOCK, Gregory, e NICKAS, Robert, eds. The Art of Performance. Nova York: E. P. Duncan & Co., 1984.

BLAU, Herbert. 'The Prospect Before Us'. Discourse, 14.2, 1992, p. 1- p. 25.



BUTLER, Judith. Gender Trouble. Londres e Nova York: Routledge, 1990.

CAMPBELL, Patrick, ed. Analysing Performance: A Critical Reader. Manchester e Nova York. Manchester University Press, 1996.

CARLSON, Marvin. Performance: A Critical Introduction. Londres e Nova York: Routledge, 1996.

CONNOR, Steven. 'Postmodern Performance'. In: Campbell. 1996. p. 107- p. 24.

DAVIS, Douglas. 'Post-Performancism', Artforum, 20.2, (1981), pp. 31-9

DIAMOND, Elin, ed., Performance & Cultural Politics (Londres e Nova York: Routledge, 1996)

ENGLER, Balz. 'Postdisciplinarity'. In: Faria, Neide (ed.). Language and Literature Today. Brasília: Universidade de Brasília, 1996. p. 852-9.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

FÉRAL, Josette. 'What is Left from Performance Art? Autopsy of a Function, Birth of a Genre', Discourse 14.2. 1992, pp. 142-62

GOLDERG, RoseLee, 'Performance: The Golden Years', in Battcock e Nickas (1984), pp. 71-94

HIGGINS, Dick. A Dialectics of Centuries (Nova York e Barton: Printed Editions, 1978)

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber (Rio de Janeiro: Imago, 1976)

KIRBY, Michael. A Formalist Theatre. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1987.

KOSTELANETZ, Richard. The Theatre of Mixed Means: An Introduction to Happenings, Kinetic Environments and Other Mixed-Media Performances (Londres: Pitman, 1970)

MAGOLIN, Deb, 'A Perfect Theatre for One: Teaching "Performance Composition"', TDR, 41.2, (1997), pp. 68-81



ORTHOFF, Geraldo, Tradição e inovação, especialização e interdisciplinaridade no ensino das artes (Brasília: Editora D., 1994)

SCHECHNER, Richard. The End of Humanism (Nova York: Performing Arts Journal Publications, 1982)

_____. A New Paradigm for the Theatre in the Academy.TDR, Vol. 36.4, (1992), pp. 7-10

SCHIMMEL, Paul, ed., Out of Actions: between Performance and the Object, 1949-1979 (Londres e Nova York: Thames and Hudson, 1998)

VILLAR de Queiroz, Fernando Antonio Pinheiro, 'Will All the World Become a Stage? The Big Opera Mundi of La Fura dels Baus', Romance Quarterly, 46.4, (1999), pp. 248-54

_____, 'Artistic Interdisciplinarity and La Fura dels Baus (1979-1989)', tese de PHD, defendida e aprovada em 08 de janeiro de 2001, Senate House, University of London (2001)

WILES, Timothy J., The Theatre Event (Chicago: The University of Chicago Press, 1980).

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 32 / JULHO A DEZEMBRO DE 2016



# Estudo sobre a participação de estudantes em um grupo instrumental

**Pâmela Göethel Dutra**[1]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

**Cristina Rolim Wolffenbüttel**[2]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

**Ana Maria Bueno Accorsi**[3]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

**Resumo:** O artigo apresenta a pesquisa com um grupo instrumental em uma escola pública municipal em Taquari/RS. Partiu dos questionamentos: Qual o significado da participação dos estudantes em um grupo instrumental? Quais as expectativas dos estudantes que participam desses grupos? Qual a influência da música para estes participantes? Quais as expectativas de estudantes, familiares e comunidade escolar em relação ao grupo? Como ocorre o envolvimento dos familiares dos estudantes? O objetivo foi compreender a importância da participação em um grupo instrumental escolar. Constatou-se a importância da participação no grupo instrumental, apontado por todos investigados. Entende-se que esta pesquisa contribua para a construção de políticas públicas para a educação musical nas escolas, bem como para a implementação da legislação que dispõe sobre a inserção da música no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação musical; grupos instrumentais; música na Educação Básica.

---

[1] Estudante do curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; Cursando o 9º semestre de licenciatura em Música pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Participou do grupo de pesquisa na Uergs intitulado: Educação Musical: diferentes tempos e espaços; com linhas de pesquisas sobre processos de ensino e aprendizado em música e políticas em Educação Musical. Professora de música do município de Taquari- RS desde 2013, no qual atua em atividades de Educação Musical no currículo do ensino básico nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e em atividades escolares no extracurricular, com aulas de instrumentos e na formação de grupos instrumentais, bandas marciais e coro infanto-juvenil.

[2] Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialista em Informática na Educação Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. É coordenadora da Área Música do Programa de Iniciação à Docência, em Montenegro, da CAPES/UERGS. Coordena a Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação da Uergs-Montenegro, orientando bolsistas de iniciação científica em música e artes, da FAPERGS, CNPq e UERGS. É coordenadora dos grupos de pesquisa registrados no CNPq Arte: criação, interdisciplinaridade e educação e Educação Musical: diferentes tempos e espaços. Coordena o Programa de Extensão Universitária, do Ministério da Educação, pela Uergs. É Diretora Científica da Coleção Educação Musical, da Editora Prismas, de Curitiba. Faz parte da Comissão Gaúcha de Folclore e da Fundação Santos Herrmann. É integrante da Academia Montenegrina de Letras, ocupando a Cadeira nº5. Faz parte da Associação Montenegrina de Escritores.

[3] Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1976), mestrado em Lingüística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999) e doutorado em Lingüística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e Consultora Terapêutica em Dependência Química. Coordena o Curso de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa e o Curso de Especialização: Teoria e Prática da Formação do Leitor.



DUTRA, Pâmela Göethel; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Estudo sobre a participação de estudantes em um grupo instrumental. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 120-141, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 32 / JULHO A DEZEMBRO DE 2016



**Abstract**: The article presents the research with an instrumental group at a municipal public school in Taquari/RS. The research started from the questions: What is the meaning of student participation in an instrumental group? What are the expectations of the students participating in these groups? What is the influence of music on these participants? What are the expectations of students, families and the school community in relation to the group? How does the involvement of the student's family members occur? The objective was to understand the importance of participation in a school instrumental group. It was verified the importance of the participation in the instrumental group, indicated by all investigated. It is understood that this research contributes to the construction of public policies for music education in schools, as well as for the implementation of the legislation that regulates the insertion of music in Brazil.

**Keywords:** Musical education; instrumental musical groups; music in Basic Education.

## Introdução

As diversas possibilidades de inserção da música na escola conquistaram legitimidade com a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Mais recentemente, em 3 de maio de 2016, foi publicada a Lei nº 13.278, que incluiu artes visuais, dança, música e teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica. A nova legislação altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 (LDB 9.394/1996), estabelecendo um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares nas escolas. A partir dessas leis, tem-se a obrigatoriedade da inclusão da música no currículo das escolas. Neste sentido, pode-se pensar na diversidade dos modos de a música se configurar na escola, inclusive como atividade extracurricular. Nesse sentido, Wolffenbüttel (2014) aponta:

> Muitas vezes as escolas optam pelo desenvolvimento de determinadas atividades - dentre essas, as musicais - em outras dimensões, que não as tradicionais relacionadas com tempos e espaços curriculares. Surgem, assim, as atividades extracurriculares como alternativas para o ensino escolar. (WOLFFENBÜTTEL, 2014, p. 56).

Percebe-se, portanto, que as atividades musicais extracurriculares possibilitam a inserção da música, se assim for a opção da escola. Porém, não inviabilizam a implementação da música no ensino regular da mesma instituição, podendo a escola oferecer tanto atividades musicais no ensino regular, quanto extracurricular.



DUTRA, Pâmela Göethel; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Estudo sobre a participação de estudantes em um grupo instrumental. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 120-141, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Sobre as funções sociais envolvidas nas práticas instrumentais de grupos musicais, Bozzetto (2012) aponta a importância da participação de crianças e jovens em projetos que envolvam atividades musicais. Em sua análise, a autora afirma:

> A importância de que projetos que são erguidos com a função de inserção social através da música mantenham viva e coerente essa afirmativa, cientes de que dar a oportunidade a uma criança e jovem, notadamente de camadas de baixa renda, é abrir um mundo de possibilidades que, com o tempo de convivência, podem se tornar uma referência de mundo social para toda uma vida. (BOZZETTO, 2012, p. 266).

Bozzetto (2012) finaliza essa discussão refletindo sobre a necessidade de os projetos sociais entenderem seu papel de inclusão social, destacando que a tarefa do educador musical é a de "contribuir para uma educação musical mais justa e humana, e da importância de sua inserção em projetos que reconheçam a prática musical como oportunidade de inclusão social" (p. 266).

Joly e Joly (2011) investigaram as práticas sociais e os processos educativos que acontecem em ambiente de orquestra. No sentido das práticas sociais, as autoras refletem sobre as "relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidade na qual se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla" (p. 80).

De acordo com Bastião (2012), nosso país é multicultural, possuindo várias culturas diferentes, e cada região possui uma manifestação folclórica musical própria. Nesse sentido, o educador musical poderá, através da prática de conjunto, trabalhar esse contexto, "dadas a riqueza e a diversidade da música popular brasileira – observam-se a valorização e a inserção das músicas e manifestações da cultura oral nos contextos acadêmico e regular de ensino" (p. 60).

Entende-se que atividades que envolvem grupos instrumentais, nos quais a prática de conjunto está inserida no seu cotidiano, contemplam o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tratam sobre os objetivos de expressão e comunicação em música, tais como:

> Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão, etc. e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas, participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação. (BRASIL, 1998, p. 83).



Ainda no que tange aos PCNs, são relacionados objetivos de interpretação, acompanhamento, recriação e realização de arranjos.

> Arranjos de música do meio sociocultural e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços geográficos, épocas, povos, culturas e etnias, tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros), construindo relações de respeito e diálogo. (BRASIL, 1998, p. 83).

Considerando-se a potencialidade da música na escola, bem como a existência de atividades extracurriculares caracterizadas como organizações de grupos instrumentais em diversas escolas, alguns questionamentos surgiram: Qual o significado da participação dos estudantes em um grupo instrumental? Quais as expectativas dos estudantes que participam destes grupos? Qual a influência da música para esses participantes? Quais as expectativas de estudantes, familiares e comunidade escolar em relação ao grupo? Como ocorre o envolvimento dos familiares dos estudantes? Esta pesquisa, portanto, objetivou compreender a importância de fazer parte de um grupo instrumental escolar.

**O Grupo Instrumental Investigado**

A investigação sobre a importância da participação em um grupo instrumental escolar originou-se a partir da inserção de uma das autoras deste artigo como professora de música em uma escola pública municipal, em Taquari/RS. O foco da pesquisa deu-se a partir dessa atuação, considerando-se as atividades no contraturno escolar.

Os ensaios do grupo ocorrem uma vez por semana, no último período do turno da tarde, após as aulas coletivas de instrumentos de sopro. Contando com catorze estudantes, de 10 a 18 anos de idade, a atividade oportuniza a experimentação e o manuseio de diversos instrumentos musicais, permitindo muitos aprendizados importantes para o desenvolvimento musical dos estudantes.

Através da aquisição de variados instrumentos musicais, o grupo tem tido a possibilidade de fazer apresentações, em variadas configurações grupais, incluindo o formato de banda marcial, possibilitando aos estudantes experimentar e manusear uma diversidade musical.



Esta prática extrapola os tempos e espaços escolares, agregando pessoas da comunidade, bem como egressos que continuam participando das atividades musicais. O grupo instrumental faz apresentações locais, incluindo o comércio local, as instituições beneficentes, além das demais regiões do município e de fora dele.

**Metodologia**

A proposta metodológica desta investigação incluiu a abordagem qualitativa, o método estudo de caso e entrevistas e observações como técnicas para a coleta dos dados. A análise dos dados consistiu na análise de conteúdo.

*A Abordagem Qualitativa*

Para a pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa. Martins (2004) explica que a "metodologia qualitativa, mais do que qualquer outra, levanta questões éticas, principalmente devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados" (p. 295). Além disso, é a partir de cada dado coletado, conforme suas características, que se faz uma interação entre os conteúdos; através dessa interação, a pesquisa traz suas impressões e percepções.

A razão para a escolha da abordagem qualitativa para realização deste trabalho relacionou-se ao fato de a mesma possibilitar a reflexão sobre a participação dos estudantes em um grupo instrumental, no contexto escolar e na sociedade em que estão inseridos.

*O Estudo de Caso*

O estudo de caso caracteriza-se por atender a determinado objetivo, através da investigação de um caso específico. É muito utilizado quando se pretende compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Para Yin (2001), o estudo de caso "contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos" (p. 21).



*As Entrevistas Semiestruturadas*

As entrevistas semiestruturadas permitiram aprofundar as questões específicas desta pesquisa. A entrevista semiestruturada é uma "série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento" (LAVILLE; DIONE, p. 188). Todas as entrevistas foram realizadas na escola na qual existe o grupo instrumental, em horários previamente combinados.

Ao todo foram feitas cinco entrevistas, sendo as mesmas realizadas com dois estudantes integrantes do grupo instrumental, com a mãe de um dos estudantes, com a diretora da escola e com uma professora. Como acontece nas entrevistas do tipo semiestruturada, seguiu-se um roteiro, mas com a possibilidade de serem acrescidas outras perguntas, conforme necessário.

Considerando-se a escolha dos entrevistados, foram seguidos alguns critérios. Selecionou-se um estudante (denominado Estudante J), que participa do grupo desde o início das atividades. Neste caso, suas informações poderiam fornecer uma visão geral sobre a importância de participar do grupo há mais tempo. O outro estudante (denominado Estudante W) foi escolhido por ter ingressado recentemente no grupo instrumental e poderia fornecer outra visão a respeito desta participação. Deste modo, além de ambos os estudantes terem concordado com a participação na pesquisa e de terem tempo disponível para serem entrevistados, eles poderiam contribuir com as informações sobre sua participação, mas tendo tempos de participação diferentes no grupo. Foi entrevistada, também, a mãe do Estudante J, que participa desde o início das atividades do grupo instrumental. A professora que participou da pesquisa foi selecionada por ser docente na escola em que o grupo instrumental tem suas atividades, além de ter lecionado para os estudantes investigados. Adicionalmente, esclarece-se que a professora concordou em fornecer a entrevista e teve tempo para a mesma. Por fim, a diretora foi entrevistada por ter importantes contribuições para a pesquisa, considerando-se sua visão como gestora da escola.



*A Análise dos Dados*

Para a realização da análise dos dados coletados nesta investigação, utilizou-se a análise de conteúdo, a partir da proposta de Moraes (1999). Para Moraes (1999), a análise de conteúdo "constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos" (p. 2). A análise de conteúdo viabilizou a análise dos dados transcritos, tendo contato com diversos textos, corroborando a conclusão da análise sobre o assunto da pesquisa, atingindo, assim, os objetivos.

Para a realização desta análise, alguns procedimentos foram necessários, como as etapas que Moraes (1999) propõe, tais como a "preparação das informações", a qual foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas. Deve-se salientar que as entrevistas foram gravadas no gravador de áudio do celular. Após a realização das entrevistas, as mesmas foram integralmente transcritas. Efetuadas as transcrições das cinco entrevistas, todas passaram pelo processo de revisão e textualização, a fim de ajustar possíveis inconsistências de dados, ou mesmo correções ortográficas e gramaticais necessárias.

Para Moraes (1999), este procedimento é importante para iniciar o processo de codificação dos materiais, estabelecendo um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados.

Todo este processo resultou na constituição de um caderno, denominado Caderno de Entrevistas 2015 (C. E., 2015), contendo as entrevistas dos estudantes J e W, da mãe do Estudante J, da professora e da diretora da escola.

Posteriormente, este Caderno de Entrevistas 2015 passou por uma leitura minuciosa, considerando-se o processo de "unitarização" proposto por Moraes (1999), servindo de base para as etapas subsequentes, quais sejam, a categorização e a análise dos dados. Além do Caderno de Entrevistas, também foi constituído outro caderno, denominado Caderno de Categorização 2015 (C. C., 2015). A categorização consiste em um procedimento de "agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo"



(MORAES, 1999, p. 6). Neste caderno, os dados coletados foram separados por categorias sendo que, posteriormente, depois de rigorosa análise das categorias criadas compuseram os Resultados e a Análise dos Dados, juntamente com a realização da análise, fundamentada no referencial teórico desta pesquisa. Salienta-se que estas atividades foram precedidas de uma cuidadosa e ampla leitura do texto final.

Além dos cadernos mencionados, foi constituído um Caderno de Fotografias 2015 (C. F., 2015), no qual se encontram as imagens dos eventos dos quais o grupo instrumental participou, servindo como complemento para a análise dos dados.

Desse modo, considerando-se o material coletado e organizado, resultaram as seguintes categorias de análise: Os Entrevistados; A Importância da Participação dos Estudantes nas Atividades do Grupo Instrumental; Influências de Participar em um Grupo Instrumental para a vida dos Estudantes Participantes e Familiares Envolvidos; Expectativas em Relação às Atividades Instrumentais. Estas categorias foram analisadas a partir de um referencial teórico da educação musical, o qual é apresentado a seguir.

## Referencial Teórico

O referencial teórico selecionado para a análise dos dados desta investigação sobre a importância da participação de estudantes em um grupo instrumental escolar foi constituído por conceitos de educação musical e do desenvolvimento musical de crianças e adolescentes.

### *A Educação Musical*

Kraemer (2000) trata da questão epistemológica da educação musical, dentre outros assuntos pertinentes ao tema. Define como pedagogia da música o campo da educação musical, explicando que a pedagogia da música “divide seu objeto com as disciplinas chamadas ciências humanas, filosofia, antropologia, sociologia, ciências políticas, história”. Para Kraemer (2000) “é dada a relação com a musicologia (assim como com a prática da música e a vida musical)” (p. 52). A psicologia da música “investiga o comportamento musical e as vivências musicais” (p. 55) e a



sociologia da música “as condições sociais e os efeitos da música, assim como relações sociais, que estejam relacionadas à música” (p. 57).

A partir desses fatores trazidos pelo autor é possível constatar o quanto é vasto o campo da educação musical, agregando a música a várias áreas do conhecimento, e podendo ser trabalhada dentro dessas linguagens. Assim, cada aspecto tem importantes contribuições para o conhecimento musical num todo.

Assim como a pedagogia acrescenta em sua didática e se complementa com as outras áreas do conhecimento para ter mais êxito no ensino-aprendizagem e na relação estudante-professor, podemos fazer o mesmo com a música, agregando essas áreas no fazer didático-musical. São áreas que se complementam, em diversas situações. Desse modo, a música tem um papel integrador e transdisciplinar, assim como o papel da pedagogia, que considera “a vida humana sob aspectos da educação, formação, instrução e didática” (KRAEMER, 2000, p. 60).

É necessário que na música, assim como na pedagogia, existam esses olhares num contexto amplo da educação, observando todos os aspectos relevantes no desenvolvimento integral do estudante, independente de como a disciplina está inserida na escola, seja de forma curricular ou extracurricular. É importante que os professores de música considerem a educação musical como um todo, objetivando a formação do cidadão. Não se desconsidera a técnica da execução musical, igualmente importante. Todavia, outros conceitos que fazem parte da educação musical são, igualmente, necessários.

Englobando aspectos sociológicos, nos quais é observado o comportamento de uma determinada sociedade e a forma com que se organizam no tempo livre e trabalho, Kraemer (2000) relaciona a música à sociologia, explicando:

> A sociologia da música examina as condições sociais e os efeitos da música, assim como relações sociais, que estejam relacionadas com a música. Ela considera o manuseio com a música como um processo social e analisa o comportamento do homem relacionado com a música em direção às influências sociais, instituições e grupos. (KRAEMER, 2000, p. 57).

Para Swanwick (2003), é fundamental unir atividades de execução, apreciação e criação para que os estudantes se desenvolvam artisticamente. O foco



reside especialmente no que acontece quando a pessoa se relaciona com música, no fazer musical.

Swanwick (2003) propõe três atividades principais na música: compor, ouvir música e tocá-la. Ele reúne estas atividades em sua proposta conhecida no Brasil como TECLA, constituída pelo estudo da história da música (literatura) e pela aquisição de habilidades (em inglês, *skill aquisition*), denominado de técnica. Tem-se, assim, T de técnica, E de execução, C de composição, L de literatura e A de apreciação. E, através de sua proposta, o autor aborda diversos fatores que envolvem esse contexto. Conceitos a se considerar em qualquer lugar em que o educador musical possa estar atuando, assim como os de Kraemer (2000), seja em sala de aula, anos iniciais e finais, ou em um coro, um grupo instrumental ou banda escolar ou marcial, com crianças, jovens ou adultos. Onde há pessoas que, de alguma forma, estão se relacionando com música, essas concepções podem ser utilizadas.

*O Desenvolvimento Musical de Crianças e Adolescentes*

O estudante, ao se identificar com o que está sendo proposto nas atividades de ensino e aprendizagem, no caso de atividades instrumentais, em que o estudante é considerado como um propositor e não apenas plateia, sentir-se-á responsável pelas atividades e pelo sucesso das mesmas. O estudante se sente valorizado, o que aumenta sua autoestima, colabora para seu desenvolvimento pessoal, no sentido intelectual, resultando familiarização e encantamento com o fazer musical.

Nesse sentido, Swanwick (2003) discorre sobre a importância de "considerar o discurso musical dos alunos". A partir daí, o discurso "conversação musical não pode ser nunca um monólogo. Cada estudante traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais" (SWANWICK, 2003, p. 66).

Considerando a música como discurso, "procederemos baseados na ideia de que ela pode fazer uma diferença na maneira como vivemos e como podemos refletir sobre nossa vida" (SWANWICK, 2003, p. 78). Despertar no estudante o encantamento com o fazer musical, oportunizando a compreensão dos aspectos



musicais. Swanwick (2003) explica que as "técnicas e manuseio de materiais sonoros são importantes, mas sabemos que eles não são a soma total da compreensão musical" (p. 67). Mesmo em grupos musicais que têm por base as atividades instrumentais de aprendizagem de instrumento e prática de conjunto, existem diversas possibilidades para alcançar os objetivos musicais propostos, sensibilizando para a aprendizagem musical.

Conforme Wolffenbüttel (2014), as atividades extracurriculares servem como "perspectiva de ampliação das possibilidades das escolas. Estudos realizados em diferentes países sugerem que as atividades extracurriculares são capazes de contribuir para o desenvolvimento dos alunos" (p. 56).

Em relação às possibilidades musicais para desenvolver a compreensão musical, Swanwick (2003) aponta a importância de os estudantes terem "a oportunidade de produzir e responder à música em todas as camadas do discurso musical, qualquer que seja a atividade" (SWANWICK, 2003, p. 97). As atividades musicais em grupos instrumentais contemplam o que os PCNs sugerem para as atividades musicais, no que se refere à "Criação a partir do aprendizado de instrumentos, do canto, de materiais sonoros diversos e da utilização do corpo como instrumento, procurando o domínio de conteúdos da linguagem musical" (BRASIL, 1998, p. 83).

## Resultados e Análise dos Dados

A partir da análise dos dados resultaram quatro categorias: Os Entrevistados; A Importância da Participação dos Estudantes nas Atividades do Grupo Instrumental; Influências de Participar em um Grupo Instrumental para a vida dos Estudantes Participantes e Familiares Envolvidos; Expectativas em Relação às Atividades Instrumentais.

### *Os Entrevistados*

Foram entrevistadas cinco pessoas: dois estudantes, a mãe de um dos estudantes, uma professora e a diretora da escola.



Um dos estudantes do grupo instrumental, o Estudante J, participa das atividades musicais extracurriculares desde abril de 2013; ele iniciou com aulas de flauta doce e, após a criação do grupo instrumental, teve a oportunidade de experimentar e manusear outros instrumentos musicais, iniciando seus estudos no saxofone alto, o qual toca no grupo até os dias de hoje. Seu pai e seu avô também tocam instrumentos musicais, sendo que, desde criança, o Estudante J disse conviver com essas audições, tendo aprendido música e, em especial, as noções de ritmo, através do ensinamento de seus familiares (C. E., 2015, p. 11). O Estudante J salientou que gosta muito de escutar música sertaneja, música gaúcha e vários outros gêneros musicais (C. E., 2015, p. 12).

O Estudante W, que tem 18 anos de idade, participa das atividades do grupo instrumental desde junho de 2014, tendo começado a tocar o instrumento musical metalofone, após a flauta doce; este estudante iniciou seus estudos no saxofone alto desde o início de 2015. O Estudante W continuou no grupo instrumental mesmo após sua saída da escola, devido ao término de seus estudos no Ensino Fundamental. Este estudante explicou que nunca foi reprovado, mas, devido a problemas familiares, parou de estudar por um determinado tempo. Diferentemente do Estudante J, o Estudante W não tem familiares com conhecimentos musicais, sendo o primeiro a ter contato com a música, na escola (C. E., 2015, p. 7). O Estudante W explicou que costuma escutar música em casa todos os dias; raramente assiste à televisão, e gosta muito de ouvir música sertaneja (C. E., 2015, p. 9). Ele relatou que quase todo o dia pratica estudos no saxofone alto, ou tem contato com o instrumento, mesmo que seja somente para fazer os procedimentos de limpeza (C. E., 2015, p. 8).

É possível, após caracterizar os estudantes, organizar e categorizar suas falas, apontar aspectos relativos aos seus gostos e preferências musicais. Nesse sentido, Swanwick (2003) postula a necessidade dessa prática de “considerar o discurso musical dos alunos” (p. 66), pois estes, ao se apresentarem, trazem suas identidades musicais. E, nesse sentido, considerar o discurso musical nos ensaios do grupo instrumental foi um dos importantes procedimentos realizados.



Em relação à família, foi entrevistada a mãe do Estudante J, o qual é participante do grupo instrumental desde 2013, também entrevistado nessa pesquisa.

Representando os professores de sala de aula dos estudantes participantes do grupo instrumental, foi entrevistada a professora do componente curricular de matemática. Ela leciona para as turmas do 5º ao 9º ano, fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem de estudantes de diferentes faixas etárias, que são participantes do grupo.

Por fim, da equipe diretiva da escola, foi entrevistada a diretora, a qual ocupa este cargo de gestão desde abril de 2014. Anteriormente, era vice-diretora da escola.

*A Importância da Participação de Estudantes nas Atividades do Grupo Instrumental*

A partir da realização desta pesquisa constatou-se a importância que o grupo instrumental tem na vida de todos os envolvidos com este tipo de trabalho. Quer sejam os estudantes que participam do grupo, quer sejam as famílias – nesta pesquisa caracterizadas pela entrevista com uma mãe – quer sejam os professores que trabalham com esses estudantes que estão participando do grupo e, com certeza, a equipe diretiva, caracterizada pela diretora, todos percebem esta importância. Cada um, do seu modo, demonstrou a intensidade da importância desta participação.

Os estudantes percebem que, ao participarem do grupo instrumental, além de gostarem, eles constatam diversos aprendizados, tanto musicais, quanto extramusicais. A este respeito, o Estudante W relatou: “Percebo que, para mim, ajudou bastante e eu acho que as pessoas gostam do que a gente faz, bem dizer assim” (C. E., 2015, p. 7).

Em outro momento da entrevista, o Estudante W explicou sobre sua socialização no grupo e em relação ao rendimento escolar. De acordo com seu depoimento: “Acho bom, fiz várias amizades, também, e gosto das apresentações. Sinto-me bem à vontade. E melhorei meu rendimento bastante, e a aprendizagem” (C. E., 2015 p. 7).



Quanto à oportunidade que lhe foi dada em relação à música, de participar do grupo musical, o Estudante W salientou este aspecto, explicando: “Sempre gostei de música e nunca tinha tido a oportunidade de entrar, e acabei gostando muito” (C. E., 2015, p. 7).

O Estudante J, outro entrevistado nesta pesquisa, a respeito de seu apreço pelas aulas de instrumento, explicou: “Eu gosto muito das aulas, é bom estar aqui [na escola] estudando música e aprendendo outros instrumentos novos, isso é bem legal” (C. E., 2015, p. 11).

A mãe do Estudante J explicou sobre como percebe a participação de seu filho, bem como sobre o que esta participação resulta na família, modificando-a, inclusive:

> Ele gosta muito, chega a hora de vir, não interessa se está chovendo ou se não está, ele [seu filho] se arruma e vem [à escola], de qualquer jeito. Ele gosta muito, isso foi uma coisa que vocês [da escola] fizeram que foi ótimo, né? [...] Porque ele fica faceiro, chega na hora, ele guarda aquele instrumento com muito carinho, muito bem guardado. Ele gosta muito mesmo. (C. E., 2015, p. 3).

A professora dos estudantes que participam do grupo instrumental também observou o reflexo desta participação no seu trabalho pedagógico no cotidiano da escola. Para a professora: “Aquele comprometimento que eles têm com o horário da música, de aprender e tudo mais, causa neles um compromisso com o resto das disciplinas, em sala de aula também” (C. E., 2015, p. 16). A diretora da escola também contribuiu com a análise fornecendo importantes dados sobre a participação dos estudantes da escola no grupo instrumental. De acordo com a diretora:

> A participação dos estudantes no grupo, para mim é, acima de tudo, muita emoção, porque eu sempre acreditei no projeto; tentei, da melhor maneira possível, focar e conseguir mecanismos para que ele pudesse existir. E eu vejo que estar no grupo é um grande investimento para essas crianças e adolescentes, na construção integral da sua personalidade, da sua maneira de pensar e de ver o mundo. (C. E., 2015, p. 14).

A diretora ainda acrescentou um comentário sobre a repercussão do grupo instrumental na comunidade, ressaltando a importância desse fator, ao explicar:

> O grupo instrumental traz a questão da comunidade, pois não ficou apenas na escola. Ele foi para a comunidade local no bairro, ele foi para o centro da cidade, as pessoas conhecem o grupo, as pessoas convidam para participar de eventos. Então, eu acho que para a professora de música é


DUTRA, Pâmela Göethel; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Estudo sobre a participação de estudantes em um grupo instrumental. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 120-141, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



> profissionalismo, para mim, é emoção, e para eles eu acho que é um trabalho de autoestima de grande valor, porque são crianças de uma localidade rural, que nunca se imaginaria de seguir um caminho de estrada de chão com um saxofone! (C. E., 2015, p. 15).

As atividades musicais existentes no grupo instrumental da escola repercutem junto à comunidade escolar, no seu entorno, demais regiões do município e fora dele. E essa repercussão é devida ao incentivo, por parte da escola, aos estudos musicais dos estudantes do grupo instrumental e aos demais estudantes da escola e de fora da escola. Isso ocorre no caso do Estudante W, que já concluiu seus estudos, mas permanece na escola, o que incentiva os demais estudantes a optarem pela música como profissão.

Observou-se uma concordância entre os entrevistados, quando enfatizaram a extrema importância de os estudantes participarem do grupo instrumental (C. E., 2015), principalmente no que diz respeito às funções da música. Esta análise remete a Kraemer (2000), considerando-se as funções da música. Do mesmo modo, os aspectos sociológicos e psicológicos apresentaram-se relevantes para esta análise. O relacionamento entre as pessoas, desenvolvido através das atividades musicais no grupo instrumental, apresentou-se fortemente. Kraemer (2000), ao analisar as relações entre as pessoas e a importância que a música pode ter em suas vidas, explica que a pedagogia da música ocupa-se com “as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão” (KRAEMER, 2000, p. 51). Isto foi encontrado nesse grupo, bem como nas falas dos entrevistados.

Nesse sentido, a partir das entrevistas realizadas, que oportunizaram analisar e correlacionar os conteúdos das falas ao referencial teórico, principalmente neste caso, como aponta Kraemer (2000), observa-se a importância da música para as pessoas, bem como a potência de estar em um grupo instrumental em espaços escolares.



*Influências de Participar de um Grupo Instrumental para a Vida dos Estudantes Participantes e Familiares Envolvidos*

Através das entrevistas com os estudantes J e W observou-se a influência que a música exerce em suas vidas, desde a entrada no grupo instrumental. Neste sentido, o Estudante W explicou: “Minha família apoia bastante, eles gostam. Em casa, eles pedem para tocar, às vezes. A vó adora e apoia bastante, sempre me perguntando se eu tirei música nova, alguma coisa” (C. E., 2015, p. 8).

Além disso, ao comentar sobre o impacto em sua vida, o Estudante W explicou: “Melhorou bastante minha vida musical e familiar com isso, eu me sinto muito melhor” (C. E., 2015, p. 9). O Estudante W foi convidado a entrar no grupo instrumental, porém, não tinha grandes expectativas musicais. E foi se envolvendo com o fazer musical, despertando o interesse de aprender diversos instrumentos musicais. O Estudante W levou esse encantamento para seus familiares; seus ensaios musicais promovem satisfação em sua família, promovendo união e interação dos mesmos durante esse processo.

O Estudante J externou em sua fala que, ao entrar no grupo, ocorreram muitas mudanças em seu modo de ser. Em seu depoimento, ele destacou mudanças quanto ao comprometimento e à pontualidade. Ele observa que consegue cumprir o que é solicitado pela professora, está estudando mais. Assim, “me ajudou bastante, até na aula normal; estou mais comportado, fazendo todos os trabalhos melhor” (C. E., 2015, p. 12).

Em relação à família, a mãe do Estudante J enfatizou a grande socialização e o clima de harmonia que a família experienciou por meio do contato de seu filho com o instrumento musical, em casa (C. E., 2015).

Observa-se, nos depoimentos, a função da música no campo sociológico, que vai ao encontro do que Kraemer (2000) acredita, já que “considera o manuseio com a música como um processo social” e analisa o “comportamento do homem relacionado com a música em direção às influências sociais, institucionais e grupos” (p. 57). É possível, através dos dados coletados, observar a influência social e comportamental que a música exerce entre os agentes envolvidos, seja no âmbito



familiar ou no processo de desenvolvimento intelectual dos estudantes participantes do grupo.

Nas falas da escola, caracterizadas pela entrevista com a diretora e com a professora, foi possível verificar que ambas também trataram da influência que resulta da participação no grupo instrumental. A professora explicou suas observações quanto aos estudantes participantes do grupo instrumental, feitas na sua aula. Ela leciona há muitos anos na escola e, por isso, tem um grande conhecimento dos estudantes, os tem acompanhado antes mesmo de ingressarem no grupo instrumental. Ao conhecer os estudantes, ela pode analisar mais amplamente. De acordo com a professora:

> A gente nota uma diferença bastante elevada neles! Que eles se concentram mais em sala de aula, e isso ajuda, para o futuro deles e isso é muito bom. Pois a gente sabe que tudo na vida precisa de concentração, precisa de carinho para fazer as coisas, precisa de dedicação. E isso eu vejo enquanto eles aprendem música. É claro que isso reflete em sala de aula também. (C. E., 2015, p. 17).

Foi possível constatar, ao analisar a entrevista da professora, no que se relaciona à psicologia da música, o que Kraemer (2000) explica sobre as "semelhanças e diferenças observáveis de comportamento e da vivência musical" (p. 55). Assim, pode-se analisar as funções da educação musical que envolvem "tarefas da pedagogia da música [que] devem ser definidas juntamente com a aquisição de conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar" (KRAEMER, 2000, p. 66).

Os dados obtidos nas entrevistas, no que diz respeito à participação dos estudantes no grupo instrumental, também remetem à importância da oferta de atividades no turno inverso escolar. Nesse sentido, Wolffenbüttel (2014) explica que as atividades extracurriculares têm uma perspectiva de ampliação das possibilidades das escolas. Segundo a autora, as "atividades extracurriculares são capazes de contribuir para o desenvolvimento dos alunos" (p. 56).

*Expectativas em Relação às Atividades Instrumentais*

Ao longo das entrevistas, os estudantes participantes do grupo instrumental externaram suas expectativas musicais em relação a esta participação. O Estudante



W foi além, acrescentando sua expectativa profissional. De acordo com seu depoimento: “Eu pretendo evoluir; de repente, fazer uma faculdade de música, que me interessa bastante esse caminho” (C. E., 2015, p. 8).

O Estudante J, em sua entrevista, afirmou sobre as expectativas em relação à participação no grupo, pretendendo aperfeiçoar-se para uma melhor representação de sua escola. De acordo com ele, esta participação se dá no sentido de “fazer o que tem que fazer, não deixar de ensaiar em casa, e fazer o melhor! Espero que cada vez melhore para representar melhor a escola e aprender também!” (C. E., 2015, p. 12). Em suas expectativas profissionais, apontou a vontade de seguir profissionalmente na música. Para ele: “Ah, se surgir alguma oportunidade, eu quero fazer uma faculdade de música, né? Quero me formar!” (C. E., 2015, p. 12)**.** Nesta fala externada pelo Estudante J, observa-se o que os PCNs sugerem em relação a um dos objetivos gerais para a música na escola, qual seja, adquirir “conhecimento sobre profissões e profissionais da área musical, considerando diferentes áreas de atuação e características do trabalho” (BRASIL, 1998, p. 82).

A participação dos estudantes no grupo instrumental é de suma importância, o que se evidenciou em suas falas em relação às expectativas profissionais, remetendo às funções da música e da educação musical nos âmbitos psicológico e social, estando em sintonia com as análises de Kraemer (2000), apresentadas anteriormente.

Observou-se que todos os entrevistados têm expectativas musicais; estudantes que, inclusive, mencionaram pretender seguir nas atividades musicais como profissão, demonstrando encantamento com o fazer musical e indicando pretensões profissionais. A diretora, por sua vez, mencionou em sua fala esperar que o grupo instrumental cada vez se estruture mais, para, assim, atender mais estudantes. Ela se preocupa, portanto, em atender às demandas escolares e da comunidade.

Salienta-se que todo esse envolvimento teve como ponto de partida uma atividade extracurricular (WOLFFENBÜTTEL, 2014**).** E o bom desempenho do grupo é advindo de vários esforços, sendo que a música e seu ensino, através da educação musical, está desempenhando suas funções na vida dos estudantes e dos



familiares (KRAEMER, 2000). Observou-se, também, a valorização dos estudantes participantes como sujeitos propositores no trabalho pedagógico-musical (SWANWICK, 2003), resultando no encantamento do fazer musical, colaborando para o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos, considerando-se as atividades musicais do grupo instrumental.

**Considerações Finais**

Após a realização desta pesquisa, foi possível responder aos questionamentos apresentados na introdução deste artigo e que nortearam esta investigação, quais sejam: Qual o significado da participação dos estudantes em um grupo instrumental? Quais as expectativas dos estudantes que participam destes grupos? Qual a influência da música para estes participantes? Quais as expectativas de estudantes, familiares e comunidade escolar em relação ao grupo? Como ocorre o envolvimento dos familiares dos estudantes?

Quanto ao significado da participação dos estudantes no grupo instrumental, observou-se que a mesma reflete diversos aspectos positivos nas vidas de todos os envolvidos, o que, segundo os estudantes do grupo instrumental, possui vários significados e representações em seus cotidianos. Para eles, significa ter melhoria no comportamento, na socialização, no processo de ensino e aprendizagem, no comprometimento, na pontualidade, na concentração e no convívio familiar. Agregam o significado de “felicidade” na convivência que o grupo instrumental proporciona e, ainda, destacam a importância de representar a escola e a abrangência desta participação junto à comunidade. Todos os entrevistados relacionaram significados com a importância de o grupo existir na escola, apontando-o como desencadeador desses diversos contextos significativos para eles.

As expectativas dos participantes deste grupo foram, também, questionamentos desta pesquisa. Constatou-se que os estudantes possuem expectativas profissionais em relação à música, quando acrescentaram o interesse



em continuar seus estudos musicais para culminar com o ingresso em um curso superior em música.

Outro questionamento foi a influência da música para os participantes deste grupo. De acordo com os dados coletados e analisados, observa-se que o grupo instrumental influencia de forma positiva suas vidas, visto que foram observadas mudanças positivas pela mãe, pela professora e pela diretora, além dos estudantes, principalmente nas suas condutas e atuações no âmbito familiar e escolar, resultando em melhorias nas relações sociais e no ensino e aprendizagem.

As expectativas dos estudantes, familiares e comunidade escolar quanto ao grupo instrumental foi um dos questionamentos que oportunizou inúmeros aprendizados, no que diz respeito à pesquisa. Observou-se que todos os entrevistados esperam que o grupo se estruture cada vez mais, para que os benefícios de participar de um grupo instrumental sejam ampliados para mais estudantes, ressaltando expectativas em relação à evolução como instrumentistas, para continuar contribuindo na qualidade e no crescimento do grupo.

Por fim, o envolvimento dos familiares dos participantes deste grupo foi um questionamento que se apresentou de forma bastante marcante nesta pesquisa. De acordo com as entrevistas, pôde-se compreender o envolvimento significativo da família no processo de desenvolvimento musical do estudante; identificou-se que a família participa da rotina de estudos e que proporciona momentos de integração nos ensaios de repertório dos estudantes com os demais familiares. Isso desencadeia reflexões sobre a importância de seu filho ter contato com um instrumento musical e de conviver em um grupo instrumental, motivando-o para a permanência no mesmo.

Alguns fatos surpreenderam no decorrer desta pesquisa, como momentos de emoção na entrevista com a diretora, na fala fervorosa da mãe do Estudante J, em relação à rotina de ensaios musicais do filho e a integração familiar que promove. As entrevistadas, ao responderem aos questionamentos da entrevista, emocionaram-se muito, demonstrando a forte relação advinda da existência do grupo instrumental na escola.


DUTRA, Pâmela Göethel; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Estudo sobre a participação de estudantes em um grupo instrumental. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 120-141, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Deve-se salientar, também, que a pesquisa possibilitou a reflexão sobre os fazeres pedagógico-musicais da professora de música atuante na escola, a qual coordena o grupo instrumental investigado. Foi possível, neste processo investigativo, constatar a dimensão e a importância desse trabalho na vida dos estudantes, identificando, através dos depoimentos analisados, a responsabilidade que os profissionais da área da educação musical têm. É importante, portanto, que sempre se esteja atento às atitudes, procedimentos e metodologias utilizados, pois somos importantes neste processo, para além do encantamento do fazer musical, para uma aprendizagem que contribua com a formação de um ser humano integral.

Ao longo da pesquisa outros dados relevantes foram coletados, apontando futuras investigações. Desse modo, resultaram novos questionamentos, como: O que levou outros estudantes a desistirem de participar do grupo instrumental ao longo de sua trajetória? Qual a importância de os estudantes que participam de um grupo instrumental terem a oportunidade de manusear diversos instrumentos musicais?

Ao finalizar a investigação, prospecta-se que a mesma possa contribuir para a construção de políticas públicas para a educação musical no contexto escolar. Entende-se, também, que este trabalho possa contribuir com a implementação da legislação que dispõe sobre a inserção da música nas escolas brasileiras e, assim, somar, de maneira significativa, na vida dos estudantes participantes, como no caso do grupo instrumental pesquisado.

## Referências

BASTIÃO, Zuraida Abud. Prática de conjunto instrumental na educação básica. *Música na Educação Básica*, Londrina, v.4, n.4, p. 58-69, novembro de 2012.

BOZZETTO, Adriana. *Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra*. Porto Alegre, 2012, 295 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**.** *Parâmetros curriculares nacionais:* arte Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1998.116 p.



BRASIL**.** *Lei nº 11.769 de 16 de agosto de 2008.* Altera a Lei n° 9394 de 20 dezembro de 1990 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 15 set. 2015.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. *Revista da ABEM,* Londrina, v.19, n.26, p. 79-91, jul./ Dez. 2011.

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

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do Saber:* manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Heloísa Helena T.de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, V. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf> Acesso em: 25 ago. 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação,* Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

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

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro,* Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A inserção da música nos projetos político-pedagógicos da educação básica.* 1ª ed. Curitiba: Editora Prismas, 2014.

YIN, Robert. K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 32 / JULHO A DEZEMBRO DE 2016



# TEATRO PARA QUEM?! A ARTE DE TEATRAR PARA TODOS: Um estudo sobre acessibilidade cultural em espetáculos teatrais no RS

**Izabel Cristina da Silveira**[1]
Fundação de Arte e Cultura de Gravataí - FUNDARC

**Resumo:** Este trabalho busca investigar, analisar e viabilizar diálogos, reflexões e percepções em torno do tema da acessibilidade cultural sob a óptica do contexto teatral no estado do Rio Grande do Sul, com um recorte pontual no município de Porto Alegre, capital do estado, a fim de promover a inclusão social da pessoa com deficiência no âmbito cultural. Para tanto, servem como suporte para análise registros, pesquisa e observações de seis grupos de teatro do município supracitado e suas relações com o assunto em pauta, além de discussões das noções de deficiência, acessibilidade e Legislação vigente.

**Palavras-chave:** Acessibilidade; teatro; inclusão.

**Abstract:** This work aims to investigate, analyze and facilitate dialogues, reflections and insights on the theme of cultural accessibility from the perspective of the theatrical context in the state of Rio Grande do Sul, with a point cut in the city of Porto Alegre, the state capital, to promote social inclusion of persons with disabilities in the cultural sphere. To serve both as support for analysis, records, research and observations six theater groups of the aforementioned municipality and its relations with the subject at hand, in addition to discussing the shortcomings notions of accessibility and current legislation.

**Keywords:** Accessibility; theater; inclusion.

## Introdução

> [...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Boaventura de Souza Santos, 2003, p.56)

A pauta da acessibilidade nos meios de comunicação e equipamentos culturais tem se configurado como um importante tema de discussão e luta entre grupos e sociedade em decorrência dos direitos da pessoa com deficiência. Os esforços neste sentido visam não apenas proporcionar o acesso a produtos culturais, a uma parcela da população que se encontra excluída, como também estabelecer um novo patamar de igualdade baseado na valorização da diversidade.

[1] Coordenadora do Departamento de Artes Cênicas da Fundarc em Gravataí; Diretora e professora de teatro na Cia Teatral Tem Gente no Palco; Pós Graduada em Acessibilidade Cultural pela UFRJ; Graduada em Licenciatura em Teatro pela UFRGS.



SILVEIRA, Izabel Cristina da. Teatro para quem?! A arte de teatrar para todos. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 142-162, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



Ao longo dos anos, essas reivindicações têm provocado diversas mudanças no comportamento social, que passa a identificar a pessoa com deficiência como um sujeito pertencente à sociedade, que possui representatividade cidadã e econômica. Esse reconhecimento gera a necessidade de mudanças e adaptações também nas manifestações culturais e artísticas.

Sendo assim, o presente artigo busca trazer à tona tais questionamentos e fomentar a discussão do assunto, problematizando e dialogando a fim de colaborar efetivamente para a pauta da acessibilidade para todos e buscar alternativas possíveis para acessibilizar espetáculos teatrais em suas apresentações.

Para tanto, realizou-se estudo prático-teórico junto a grupos teatrais do estado do Rio Grande do Sul atuantes na capital, Porto Alegre. Optou-se por um recorte pontual no maior centro urbano e cultural do estado, com cenário teatral fortemente constituído e onde se localiza o Curso de Graduação em Teatro, em uma das mais conceituadas Universidades do Brasil – a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Levando-se em conta o grande número de grupos teatrais existentes em Porto Alegre e a impossibilidade de uma pesquisa que abranja todas as demandas, a metodologia deste trabalho teve como base uma amostragem de dados com pesquisa e acompanhamento de 06 (seis) grupos teatrais profissionais, com empresa constituída e atuação no mercado artístico há mais de 05 (cinco) anos. A escolha se deu por conhecimento dos grupos e do trabalho que desenvolvem, levando-se em conta também a disponibilidade dos mesmos e o contato que possuem ou não com o tema. Para tanto, foram selecionados entre os 06 (seis) grupos pesquisados, 02 (dois) que já desenvolvem ou desenvolveram trabalhos em acessibilidade cultural e outros 04 (quatro) que não têm contato direto.

A pesquisa caracteriza-se por seu caráter qualitativo e quantitativo, visando compreender e interpretar este grupo determinado, comportamento, opiniões e expectativas destes indivíduos, criando uma base de conhecimentos para depois quantificá-los a partir de entrevista estruturada. Este trabalho não tem como intuito apontar procedimentos certos ou errados, mas levantar a problematizarão da acessibilidade no meio teatral, tanto físico quanto de concepção, instigando a



comunidade artística e demais a refletir e perceber a necessidade de uma cultura acessível a todos, propondo ideias e atitudes que de fato promovam a inclusão social.

Com um viés de política cultural, o estudo levanta dados referentes às políticas públicas que estão sendo desenvolvidas no âmbito da acessibilidade cultural, tendo como base a Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei Rouanet), a Lei de Incentivo à Cultura do Estado do Rio Grande do Sul (LIC) e o Fundo Municipal de Apoio à Produção Artística e Cultural do município de Porto Alegre (Fumproarte), procurando transitar pelas três instâncias governamentais de fomento à cultura no Brasil.

Para melhor fundamentação, alguns referenciais teóricos são utilizados e discutidos ao longo deste trabalho como embasamento para discussões acerca da deficiência e seu processo de inclusão, do teatro sob viés acessível e da legislação vigente referente ao tema. Em um segundo momento, são pontuados assuntos referentes à acessibilidade cultural em espetáculos teatrais, tendo como objeto de estudo os grupos de teatro referidos, a partir de entrevistas e aplicação de questionário com perguntas objetivas e abertas sobre a temática, com amostra técnica dos resultados e análise discursiva sobre os dados coletados.

Entre seus objetivos específicos, alguns já mencionados no corpo deste texto, que serviram de norteadores para o desenvolvimento deste trabalho, estão: traçar um panorama/diagnóstico da inclusão social e cultural da pessoa com deficiência a partir do enfoque do teatro e seus espetáculos; qualificar ações desenvolvidas ao encontro das demandas de acessibilidade; discutir políticas públicas e culturais a partir da interface com mecanismos de incentivo à cultura como Leis e Editais; analisar as dificuldades encontradas pelos grupos pesquisados no processo de inclusão; relacionar o teatro e seu caráter contestador e democrático com a luta por direitos das pessoas com deficiência; ampliar o diálogo e reconhecimento da importância da igualdade baseada na valorização da diversidade.

Todos esses objetivos e questionamentos vêm ao encontro do propósito maior desta pesquisa, que se fundamenta em viabilizar a discussão, reflexão e percepção em torno da acessibilidade cultural dentro do contexto teatral no estado



do Rio Grande do Sul, promovendo, assim, a inclusão social da pessoa com deficiência.

**Contextualização histórica, social e legal**

O teatro surge antes mesmo da Grécia Antiga. Acredita-se que, já na Pré-História, o Homem, para se comunicar, representava/encenava suas ações, principalmente as caçadas, para seus familiares e amigos. Era uma maneira lúdica e de fácil compreensão de contar e preservar sua história. Não se tinha ainda o espetáculo teatral, que de fato tem sua origem na Civilização Grega, mas as primeiras manifestações artísticas começam a surgir e, mais importante que isso, o ato de se comunicar.

O espetáculo teatral precisa ser entendido, sentido, internalizado, para, somente então, desempenhar seu papel significador de instrumento social e cultural. Para tanto, o seu ato de comunicar deve ser abrangente, não seletivo ou excludente. Como arte democrática que é, deve ou deveria ser para todos.

*Todos*?! Como Claudia Werneck – jornalista, escritora e militante em inclusão social – intitula em um dos seus livros... **"Quem cabe no seu todos?"** E, ao usar a palavra TODOS, a autora convida o leitor a acompanhar suas certezas e angústias sobre as diretrizes e encaminhamentos da inclusão no Brasil. Claudia questiona, instiga, põe *à prova* o que se costuma entender e chamar de *Todos*. A sociedade é constituída por diferentes *Todos*, totalmente distintos entre si, que, segundo Werneck, precisam ser ampliados e reconhecidos para, então, tornarem-se um TODOS somente. Um TODOS social, humano. "[...] defendo que o direito à igualdade social só será garantido com o reconhecimento e a legitimação de TODAS as diferenças." (WERNECK, 2012, p. 29).

A psicóloga e professora Virgínia Kastrup, em seu artigo *"Cegos e videntes se encontram no museu: da dicotomia à partilha do sensível"* (p.3), reafirma a importância das diferenças para a construção de uma sociedade mais inclusiva:

> É preciso atentar para o fato que o mundo comum não é feito de igualdades e identidades. [...] Para o mundo ser comum, no sentido amplo e inclusivo, ele deve comportar a heterogeneidade. Não apenas tolerá-la, mas honrar-se com as múltiplas diferenças que nele habitam. (KASTRUP, p.3)



O Brasil apresenta, segundo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, cerca de 45,6 milhões de pessoas com deficiência, 23,9% da população que declara ter algum tipo de deficiência. Destas, a deficiência visual aparece em maior número (18,8%) -- tendo a região Sul do país com maior abrangência de casos -- seguida pela deficiência física (7%) e depois auditiva (5,1%) e intelectual (1,4%), segundo publicação do *Jornal Estadão de 29/06/2012*.[2]

Com números tão significativos, não se pode pensar que a inclusão de pessoas com deficiência seja um assunto remoto ou longínquo, que a sociedade não esteja ciente e integrada a tal fato. Mas o que acontece no campo da prática é bem diverso da teoria.

Muito do que se pode constatar é que a falta de inclusão da pessoa com deficiência se reafirma a partir de barreiras atitudinais fundamentadas em uma cultura histórico-social que construiu um estereótipo de separação entre pessoas "saudáveis" e pessoas “doentes”, com "problemas", leia-se "deficiência". Quebrar tais barreiras se torna muito mais difícil do que solucionar barreiras físicas, palpáveis e concretas.

**Sob o viés filosófico-social**

O homem, em sua busca incessante por descobrir-se, por encontrar seu lugar no mundo, anseia por elementos que o façam sentir-se “vivo”, útil, sujeito ativo de sua história. Os vínculos sociais não fazem parte apenas da necessidade catártica do ser humano, da sua busca por encontrar-se, por pertencer a um lugar, mas são também laços culturalmente construídos. O Homem quer e precisa se sentir parte integrante da sociedade que o cerca. Pessoas agrupam-se em torno de pensamentos, objetivos e/ou ideais em comum. Encontrar semelhantes é a certificação de sua identidade, é o não se estar só. É protegerem-se em seus nichos sociais de um mundo, tantas vezes, opressor, desigual e competitivo.

Diante de uma realidade calcada em valores descartáveis, não é de se admirar que atos de solidariedade sejam cada vez mais raros. Sendo assim, os

[1] Fonte: Agência Brasil de 21/08/2015 via site www.ebc.com.br



vínculos humanos não se constituem em laços radicados em ações para o outro, mas, sim, em benefício próprio. O sociólogo Zygmunt Bauman sabiamente destaca:

> Os vínculos humanos são confortavelmente frouxos, mas, por isso mesmo, terrivelmente precários, e é tão difícil praticar a solidariedade quanto compreender seus benefícios, e mais ainda suas virtudes morais. (BAUMAN, 2007, P.30).

Para tanto, ao se pensar em inclusão, se faz também necessário, além do social e histórico, voltar o olhar para o intrínseco, filosófico. O que leva as pessoas a não quererem enxergar o outro em suas especificidades e diversidades. Alfredo Bosi, em seu livro *Fenomenologia do Olhar***,** nos apresenta este fenômeno e como ele se manifesta: "[...] o ato de olhar significa um dirigir a mente para um ato de 'intencionalidade'. É ter sua intenção voltada para o objeto de interesse"*.* (BOSI, 1988, p.65). O olhar de cada um possui diferenças e estas estão ligadas às suas vivências, o que se consegue captar e lhe é significativo. O *olhar* para Bosi como forma de *expressão*, que reconhece e percebe o outro em sua plenitude.

Em um estudo mais intimista da fenomenologia da percepção, através dos pensamentos do filósofo e fenomenólogo francês Maurice Merleau-Ponty (1908 - 1961), podemos constatar que há uma universalidade do sentir e sobre ela que repousa nossa identificação, a constituição do eu, a generalização do corpo e a percepção do outro, onde, para Ponty (1994, p. 260), "todo o saber se instala no horizonte da percepção" e reafirma que "se a percepção interpreta, ela só o faz a partir do mundo, de forma sensível". Pensar não é somente razão, mas um refletir sobre o mundo sensível. A fenomenologia é uma atitude de reflexão do fenômeno que se mostra para nós, na relação que estabelecemos com os outros no mundo. Os fenômenos constituem o mundo como nós o experimentamos segundo nossas experiências e pensamentos. Toda nossa relação com o mundo não teria razão se não começasse pela percepção, ou seja, pelos sentidos. Nós é que buscamos o sentido daquilo que se mostra.

No momento em que se deixa de *perceber*, de *olhar* o outro e de fato enxergá-lo em suas diferenças e igualdades, estes deixam de serem vistos como possíveis sujeitos de suas histórias. Sua autonomia é podada por assistencialismos ou segregação social. A humanização dilui-se com a mesma intensidade com que o


SILVEIRA, Izabel Cristina da. Teatro para quem?! A arte de teatrar para todos. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 142-162, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



individualismo se enraíza. O Homem corre contra o tempo. As relações passam a adquirir um caráter efêmero e superficial e tudo se torna banal. Não basta mais pertencer a uma sociedade, é preciso ser o melhor, aquele que corre na frente. “Com mais frequência ainda, a exclusão tende hoje a ser uma rua de mão única.” (BAUMAM, 2007, p. 75). Vivemos em “tempos líquidos”.

O cerceamento, seja físico, intelectual ou cultural, se dá de tal forma que o indivíduo perde sua autonomia, transformando-se mecanicamente em, apenas, um produto do meio. O teatro surge neste contexto como um desses caminhos possíveis de serem trilhados, como desmistificador de conceitos preestabelecidos.

> Quem faz essa pergunta: “qual é a sua utilidade?” deve estar atento a si mesmo, a essa atitude, que leva a negar o valor das árvores que não dão frutos. A árvore que não dá fruto – proverbialmente inútil – se converte em algo essencial nas cidades sem oxigênio. (BARBA, 1991, p. 145).

## Quando o teatro entra em cena

> Há uma diferença fundamental entre a ciência e a arte. [...]. A ciência atua diretamente sobre a realidade, modificando-a. Pelo contrário, a arte modifica os modificadores da sociedade, transforma os transformadores. (BOAL, 1983)

A arte e sua estreita relação com o homem e a sociedade a qual este pertence torna-se um importante instrumento de discussão e transformação social que não pode ser esquecido, nem perdido no emaranhado de modismos que tendem a surgir. Ao pensarmos a arte como elemento transformador, capaz de estabelecer diferentes relações de contextos e olhares, somos remetidos às possíveis conexões e diálogos que surgem a partir de sua experimentação. Sendo assim, o espectador deixa sua posição de receptor passivo para ir ao encontro de relações interativas que lhe permitam conceber seu próprio conhecimento em relação à arte, à obra, ao espetáculo.

Amanda Tojal (2014, p.15), a partir da análise dos processos de comunicação museológica que começam a se afirmar na sociedade contemporânea, chama a atenção para a forma de participação do *sujeito receptor* – “[...] de uma condição anteriormente *mais passiva*, como simples assimilador de uma mensagem – para uma condição *mais dialógica*, isto é, a de um participante mais ativo no processo de apreensão e de ressignificação do objeto cultural [...]”.



Um equipamento cultural, independentemente do segmento – museu, galeria, teatro, biblioteca – deve a priori comunicar. Estabelecer essa via de comunicação de forma efetiva diante do heterogêneo e oportunizar a qualquer pessoa o acesso e o contato com a arte e suas manifestações. A acessibilidade passa, ou deveria passar, mais fortemente, para além da acessibilidade física e concreta, gerando uma reflexão sobre como acessibilizar a comunicação e a interação. A pessoa com deficiência deve ter atendido seu desejo de se sentir parte integrante do todo, de entender e reconhecer seu direito de pertencimento, de ser ouvido, de olhar para o mundo, de sentir, se relacionar, e, acima de tudo, de ter autonomia e liberdade.

A acessibilidade não é um favor que está sendo feito, é um direito de toda pessoa com deficiência. É garantir o direito maior e universal de toda e qualquer pessoa: de ir e vir, de sua liberdade. Conforme o *Glossário de Acessibilidade,* fornecido pelo *Curso de Extensão em EAD Acessibilidade em Ambientes Culturais da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, o termo *Acessibilidade* designa:

> Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

Sendo assim, a acessibilidade cultural, discussão geral deste artigo, é uma das condições básicas para que pessoas com algum tipo de deficiência possam ter acesso aos instrumentos e mecanismos de cultura, usufruindo de suas manifestações artísticas.

O teatro ensina, contesta, mostra, sugere, questiona, não se acomoda diante do passivo, do "irremediável". E como, ainda, pessoas ficam fora de suas salas?! Como, ainda, muitas pessoas com deficiência não podem, não têm como assistir, usufruir de uma peça de teatro, ir a um teatro, consumir cultura viva?! Porque são "diferentes"?! O que deveria ser comum, normal, se torna o a mais, o *plus*, o diferencial. Ver espetáculos teatrais acessíveis é com dia e hora marcada.

A arte teatral, por si só, já apresenta uma gama de problemáticas a serem transpostas. Não é fácil fazer teatro, como não é fácil fazer cultura, no Brasil. Grupos normalmente possuem orçamentos e recursos reduzidos para montagem de seus



trabalhos, a formação de plateia é uma luta constante, a valorização e entendimento da profissionalização do artista tem sido uma conquista em pequenas doses. Diante desse quadro, parece surgir quase como um "incômodo" a questão da acessibilidade cultural no meio teatral. Proporcionar espetáculos teatrais acessíveis quando não há nem Casas de Teatro acessíveis?! Quando as instâncias governamentais acreditam que os menores orçamentos e cortes devem começar pelas manifestações artísticas?! Com uma arbitrariedade latente, tais questionamentos corroboram para a divergência selada entre prática e teoria. No entanto, assim como nos lembra Claudia Werneck em seu livro *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*, "somos cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser."

Tornar espetáculos teatrais acessíveis não é uma tarefa fácil e comumente realizada. É necessário um entendimento, conhecimento de causa, recursos e profissionais disponíveis para que não se caia na vala comum do "fazer por fazer". Quando se está interferindo tão diretamente na vida de outras pessoas, todo o cuidado é pouco e um estudo detalhado de todas as possibilidades viáveis faz a diferença no resultado final.

Atualmente, alguns recursos são vistos como fundamentais para serem aplicados quando a proposta é acessibilizar um espetáculo teatral: *Audiodescrição; Libras (Língua Brasileira de Sinais); Estenotipia (legenda em tempo real); Braile; QR Code (código bidimensional); Caixa alta, texto simples e contraste; Reconhecimento de palco; Rampas de acesso.*

O Teatro Acessível passa pela aplicabilidade dessas tecnologias, mas principalmente e fundamentalmente pela quebra das barreiras atitudinais frente à percepção destas questões. A *"Escola de Gente"*, Organização Não Governamental, fundada em 2002 por Cláudia Werneck, no Rio de Janeiro, trabalha há bastante tempo o tema da inclusão e tem no teatro, na representação teatral, um grande propagador de luta e difusor dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil. Tem como objetivo transformar políticas públicas em políticas inclusivas para que pessoas com e sem deficiência exerçam seus direitos humanos desde a infância.

Em 2003, O Grupo Teatro Acessível *"Os Inclusos e os Sisos"*, da "Escola de



Gente", foi criado como meio de mobilização pela diversidade, inclusão e acessibilidade. Em 2011, a "Escola de Gente" idealizou a campanha *"Teatro Acessível: Arte, Prazer e Direitos"* e produziu o primeiro espetáculo infantojuvenil com total acessibilidade no país, o musical rock *"Um Amigo Diferente?"*, que se tornou o símbolo da Campanha "Teatro Acessível, Arte, Prazer e Direitos".

Em 2013 entrou em vigor o Projeto de Lei 6.129/2013, de autoria dos deputados federais Jean Wyllys, Jandira Feghali, Mara Gabrilli e Rosinha Adefal, que institui o dia 19 de setembro como o *"Dia Nacional do Teatro Acessível"*. Para os autores do Projeto, "a data ajudará a divulgar a cultura por meio de atividades cênicas que utilizem práticas de acessibilidade física e comunicativa a pessoas com deficiência".[3]

Ações concretas sendo pensadas e realizadas para o desenvolvimento de políticas públicas que estejam ao encontro de práticas acessíveis no contexto teatral e cultural.

**Leis e políticas públicas**

Por muito tempo, as pessoas com deficiência foram vistas como um problema familiar, social e clínico. Consideradas "aberrações" de punições divinas ou doentes incapazes, essas pessoas têm lutado por seus direitos e conquistas de cidadania, principalmente por ocuparem seu lugar de sujeitos ativos na sociedade a que pertencem.

Por ainda muito se pensar ser um problema familiar e não social, a sociedade vem deixando de dar o suporte necessário às pessoas com deficiência, quando o que se tem é uma "dívida humana e social" para com as mesmas.

Simplesmente fechar os olhos e fingir não estar vendo, tapar os ouvidos e se isentar de qualquer responsabilidade, não resolve o problema. Ter acesso aos instrumentos culturais, à cultura, é um direito universal e constitucional de todo e qualquer cidadão. "A Constituição Brasileira é inclusiva, [...] não é integradora porque não admite que apenas em determinadas condições o exercício dos direitos

[3] Disponível em: <www.camara.leg.br>. Acesso em 03 de julho de 2014.



humanos seja observado, exercido, exigido." (WERNECK, 2012, P. 62). Conforme afirmação do Artigo 215 da *Constituição Federal de 1988:*

> Art. 215**.** O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais**.**

A inclusão da pessoa com deficiência e, mais especificamente, o tema da Acessibilidade Cultural tem conquistado seu espaço diante do poder público e político. Leis de direitos são aprovadas, discussões traçadas e reivindicações formuladas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13146/2015, foi uma das grandes conquistas na luta pela inclusão, onde especifica, em seu *capítulo IX e artigo 42,* que:

> A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:
> I - a bens culturais em formato acessível;
> II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível.

Sendo assim, na legislação mais recente que temos de defesa dos direitos da pessoa com deficiência em nosso país, há a garantia, por parte destes, ao acesso às atividades culturais, entre elas, o teatro. Lei esta que origina o *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, "um dos mais importantes instrumentos de emancipação civil e social dessa parcela da sociedade", segundo o Senador Paulo Paim (autor da Lei), que entrou em vigor no dia 02 de janeiro de 2016. O Estatuto da Pessoa com Deficiência traz regras e orientações para que os direitos dessa parcela da população sejam garantidos e estabelece punições para atitudes discriminatórias. "O documento consolida as leis existentes e avança nos princípios da Cidadania", reitera Paim.

Em seu *Capítulo IX – Do Direito à Cultura, ao Esporte, ao Turismo e ao Lazer, Art. 43,* prevê: "O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo".

Outro importante marco legislatório no referente à acessibilidade cultural é o *Plano Nacional de Cultura (PNC),* **"**instituído pela Lei 12.343, de 02 de dezembro de



2010, tem por finalidade o planejamento e implementação de políticas públicas de longo prazo (até 2020) voltadas à proteção e promoção da diversidade cultural brasileira." (Ministério da Cultura).

Em especial a *Meta 29* do Ministério da Cultura, que se refere à acessibilidade de espaços e instrumentos culturais afirmando que:

> 100% de bibliotecas públicas, museus, cinemas, teatros, arquivos públicos e centros culturais devem atender aos requisitos legais de acessibilidade e desenvolver ações de promoção da fruição cultural por parte das pessoas com deficiência.

Seguindo a linha de referenciais norteadores no tema da acessibilidade, temos como leitura obrigatória a publicação do livro *Nada sobre nós sem Nós,* relatório final da *Oficina Nacional de Indicação de Políticas Públicas Culturais para Inclusão de Pessoas com Deficiência,* que se realizou na cidade do Rio de Janeiro, no período de 16 a 18 de outubro de 2008, numa parceria da Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura (SID/MinC) com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) do Ministério da Saúde e com apoio da Caixa Econômica Federal (CEF). Esta Oficina foi destinada a artistas, gestores públicos, pesquisadores e agentes culturais da sociedade civil representativos do campo da produção cultural das pessoas com deficiência. Conforme consta na introdução desta publicação, o objetivo dessa oficina foi:

> Indicar diretrizes e ações, no sentido de contribuir para a construção de políticas culturais de patrimônio, difusão, fomento e acessibilidade para pessoas com deficiência. A oficina foi constituída a partir de um processo participativo e, por isso, adotamos o lema 'Nada sobre Nós sem Nós'.

Por fim, um dos documentos mais significativos de orientação para políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência é a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, de 2008, em que o Brasil é um dos países signatários, ou seja, aceitou estar juridicamente vinculado à obrigação de tratar as pessoas com deficiência como sujeitos de direito, com direitos bem definidos, tal como qualquer outra pessoa. A Convenção é um Tratado Internacional de Direitos Humanos, aprovado na Assembleia Geral da ONU, em 13 de dezembro de 2006, e assinado pelo Brasil em 30 de março de 2007. Entrou em vigor em 03 de maio de 2008, após ter sido ratificado por 20 (vinte) países membros das Nações Unidas. É



um instrumento que reafirma os princípios universais (dignidade, integralidade, igualdade, acessibilidade e não discriminação) a todos os cidadãos, em particular às pessoas com deficiência. Tem como objetivo promover, proteger e assegurar o exercício pleno de todos os direitos humanos e fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade.

**Metodologia**

A partir de uma pesquisa prática teórica, 06 (seis) grupos de teatro do município de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, foram entrevistados, respondendo um questionário com perguntas objetivas e abertas e instigados a dialogar sobre a pauta da acessibilidade cultural no meio teatral. Para uma base analítica e de avaliação com os referidos grupos, o estudo dará conta, primeiramente, de discutir as Leis de Incentivo à Cultura: uma federal – Lei Rouanet, uma estadual – LIC e um Fundo Municipal de Apoio à Produção Artística e Cultural do município de Porto Alegre – FUMPROARTE, transitando, assim, pelas três esferas governamentais.

A Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991) é a lei que institui políticas públicas para a cultura nacional através do Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac). O grande diferencial da Lei Rouanet é o mecanismo de incentivos fiscais em deduções do Imposto de Renda (IR) fornecidos às empresas (pessoas jurídicas) e cidadãos (pessoas físicas) que invistam em ações culturais, em um percentual de 4% e 6%, respectivamente.

A Lei surgiu com o intuito de fomentar e estimular as empresas e cidadãos a investirem em cultura, além de efetivamente promover política cultural em acessibilidade. Conforme sua Instrução Normativa Nº 1 de 24 de junho de 2013, para propostas e projetos culturais, define, em seu Art. 3º, as medidas de acessibilidade que devem ser observadas:

> XI – medidas de acessibilidade: intervenções que objetivem priorizar ou facilitar o livre acesso de idosos e pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, assim definidos em legislação específica, de modo a possibilitar-lhes o pleno exercício de seus direitos culturais, por meio da disponibilização ou adaptação de espaços, equipamentos, transporte, comunicação e quaisquer bens ou serviços às suas limitações físicas,



sensoriais ou cognitivas de forma segura, de forma autônoma ou acompanhada [...]

Já na Lei de Incentivo à Cultura do Estado do Rio Grande do Sul (LIC) não há referências ao campo da acessibilidade. Em sua *Instrução Normativa Nº 01, de 29 de fevereiro de 2016,* da Secretaria da Cultura do Estado (SEDAC), não há qualquer menção ao tema. A LIC, assim como o FAC – Fundo de Apoio à Cultura, fazem parte do Sistema Unificado PRÓ-CULTURA do RS, programa que consiste no apoio e fomento às atividades culturais do estado.

Poderão ser beneficiados pela LIC projetos culturais nas áreas de: artes plásticas e grafismos; artes cênicas e carnaval de rua; cinema e vídeo; literatura; música; artesanato e folclore; acervo e patrimônio histórico e cultural.

Aprovada e sancionada em 19 de agosto de 1996, a Lei Nº 10.846 (LIC) institui a dedução fiscal de ICMS em até 75% do valor aplicado pela empresa em projetos culturais, sendo os outros 25% repassados pelo patrocinador ao FAC instituído pela Lei Nº 11.706, de 18 de dezembro de 2001, que tem por finalidade financiar projetos culturais em 100% do seu valor e fomentar a produção artístico-cultural do Rio Grande do Sul, mas também não apresenta critérios referentes à acessibilidade, de forma obrigatória, em seus editais destinados às Artes Cênicas, mais especificamente à área do teatro.

O Fundo Municipal de Apoio à Produção Artística e Cultural do município de Porto Alegre (FUMPROARTE), que é gerido pela Secretaria Municipal da Cultura deste município, foi criado como forma de apoio à produção artística local, com a finalidade de financiar projetos de bolsas de pesquisa e de produção artístico-cultural. Criado pela Lei Nº 7328, de 04 de outubro de 1993, o FUMPROARTE abre normalmente dois concursos anuais que são divulgados através de editais públicos. Podem concorrer ao Edital de Projetos apresentados pessoas físicas ou jurídicas que proponham ações em qualquer área cultural.

Analisando seu último edital de 2015, é possível observar que no *capítulo 4 Inscrição, no item 4.3 Retorno de Interesse Público, no subitem 4.3.4* consta que: “os projetos poderão contemplar, ainda, ações de promoção de acessibilidade para



pessoas com deficiência [...]". O que evidencia a sua não obrigatoriedade (*"poderão"*) do critério "acessibilidade" para avaliação dos projetos.

Propondo um melhor entendimento e relação com os resultados obtidos na pesquisa, os grupos entrevistados serão aqui brevemente contextualizados.

**Grupo Las Brujas Cia de Teatro e Feitiços**

*Tempo de atuação: 05 anos / Integrantes: 07 pessoas*

O grupo surge em 2011 e em 2012 criou o espetáculo infantil *"A Menina do Cabelo Vermelho"*, que, através de sua personagem "Filó", busca trabalhar a diversidade e inclusão. Em 2013, o grupo firmou uma parceria com a *OVNI Acessibilidade Universal* – empresa com sede em Porto Alegre/RS que produz audiodescrição (AD) e legendas para surdos e ensurdecidos (LSE) – e consolidou-se como o primeiro trabalho de teatro infantil da Região Sul a proporcionar recurso de *audiodescrição aberta* (onde não são utilizados aparelhos individuais para a recepção) em suas sessões. Além de audiodescrição, em 2014 o espetáculo teve sessões com tradução simultânea em Libras – Língua Brasileira de Sinais -- para pessoas com deficiência auditiva e distribuíram livros e áudios-livro ao público presente.

**Teatro Sarcaustico**

*Tempo de atuação: 12 anos / Integrantes: 13 pessoas*

Com uma formação de 12 (doze) anos, o grupo, que surgiu dentro do Departamento de Arte Dramática da UFRGS, já tem um longo caminho de trabalhos e espetáculos montados notoriamente reconhecidos pelo público e crítica. Sua linha de trabalho está embasada no corpo e suas manifestações, improvisações intensas, textos e criações próprias.

Uma das coordenadoras do grupo comenta que ele esteve sempre tão preocupado em trabalhar, se autossustentar, por tratar-se de um grupo independente, que a questão da acessibilidade lhes passou "batido". Algo novo para se pensar, mas que nunca realizaram nenhuma ação contemplando a temática e a



falta de recursos e orçamentos por si só já é um grande complicador para acessibilizar espetáculos.

Apesar de não trabalharem direto com a questão da acessibilidade, o grupo está preocupado em discutir e dialogar sobre a diversidade, a exclusão. Um dos seus últimos espetáculos, uma montagem infantil – *"Franky, Frankenstein: um Divertido conto de Terror sobre Amizade"* - aborda a "diferença", a diversidade no mundo atual.

**Rococó Produções Artísticas e Culturais**

*Tempo de atuação: 05 anos / Integrantes: 02 coordenadores + 10 colaboradores diretos*

A empresa e grupo de teatro Rococó surgem a partir de dois atores e bailarinos que trabalham em uma linha de investigação da cultura tradicionalista gaúcha, pluralidades de linguagens e formação de plateia através de editais, prefeituras, SESC, educação, escolas, oficinas e assessoria em projetos culturais.

Seu último espetáculo, *"Era uma vez...Contos, Lendas e Cantigas",* do Projeto *"A Visita da Fantasia"***,** é bastante narrativo, o que, acredita Henrique, ajuda que pessoas com deficiência visual possam entendê-lo melhor. Fazem também reconhecimento de palco, cenário, figurinos quando há alguma deficiência visual. Mas Henrique expressa a dificuldade de conhecimento que se tem sobre acessibilidade no meio artístico, de entendimento. "Não se pensa no assunto, não enxergamos". Disse que chegaram a pensar somente quando o espetáculo já estava circulando.

**Grupo Trilho de Teatro Popular:**

*Tempo de atuação: 10 anos / Integrantes: 05 pessoas*

O Grupo Trilho trabalha essencialmente na linha social e didática de Bertolt Brecht e do clown nas oficinas e montagens de seus espetáculos. São um grupo independente, que participa de editais, mas seus orçamentos partem mais da venda de espetáculos e oficinas.



Um dos coordenadores e fundadores do grupo fala de nunca terem trabalhado a questão da acessibilidade e nem pensarem em aplicá-la por desconhecimento do assunto, pela falta de recursos financeiros e por serem outras as demandas tratadas pelo grupo, mesmo que de minorias, como preconceito, racismo, sexualidade, gênero; a pauta da deficiência nunca esteve presente.

Apesar de não trabalharem diretamente com acessibilidade, Daniel frisa que o teatro de rua, muito presente nos espetáculos do grupo, por sua democratização, é em partes mais acessível.

**Associação Cultural Depósito de Teatro**

*Tempo de atuação: 20 anos / Integrantes: 06 pessoas*

O Grupo Depósito do Teatro é uma entidade cultural sem fins lucrativos, fundada em 1996. Durante todos seus anos de atuação, produziu e montou mais de 25 espetáculos profissionais reconhecidos pela crítica e público, conquistando inúmeras indicações e prêmios do *Troféu Açorianos* e *Tibicuera* da Prefeitura de Porto Alegre.

O grupo tem como um de seus principais objetivos a "troca humana, a constituição de sujeitos criativos, autênticos e profundamente sensíveis", relata o diretor e fundador da Associação Cultural Depósito de Teatro. Porém, afirma também nunca terem trabalho acessibilidade ou com recursos acessíveis em seus espetáculos ou oficinas.

**Grupo Signatores (Teatro com Surdos)**

*Tempo de atuação: 06 anos / Integrantes: 14 pessoas*

O Signatores é um grupo de teatro bilíngue, sendo a primeira língua a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e a segunda o Português. E os membros do grupo são pesquisadores e professores especialistas na área de Educação e Artes da Comunidade Surda.

Todos os seus espetáculos são representados por atores surdos em LIBRAS e acompanhados por personagens narradores, áudio em Português. Os espetáculos apresentados pelo grupo foram *"Aventuras no Reino Surdo", "Memória na Ponta dos*


SILVEIRA, Izabel Cristina da. Teatro para quem?! A arte de teatrar para todos. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 142-162, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

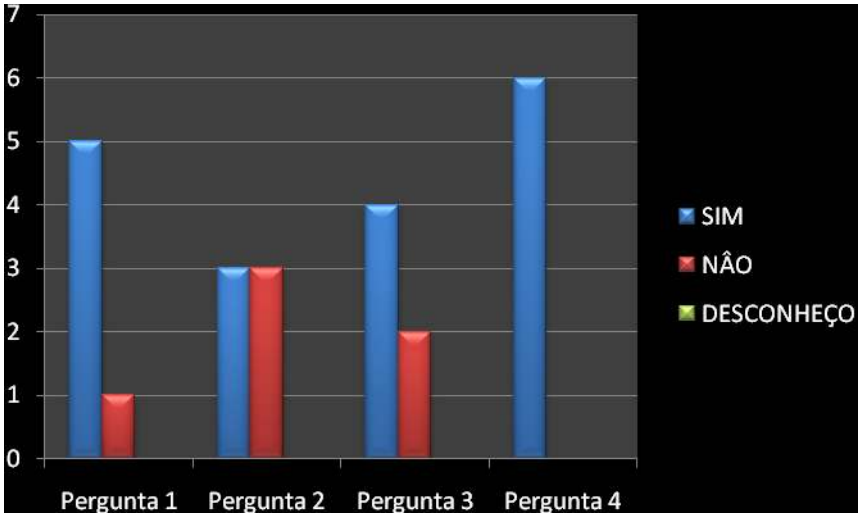
*Dedos", "O ensaio de Alice"* e *"Alice no País das Maravilhas".* O grupo já foi contemplado com vários Editais, a nível municipal e estadual, e financiamento através da Lei Rouanet

Em entrevista com a diretora, ela pontua as diretrizes de trabalho do Signatores. Este que tem se mostrado um grupo bastante atuante no Estado quando o assunto é inclusão social, acessibilidade e diversidade: "A proposta do Grupo Signatores é incentivar a formação de docentes e pesquisadores na área teatral e aproximar jovens e adultos surdos dos palcos, investigando as possibilidades de criação artística dos surdos. [...] invertendo a lógica vigente".

**Resultados de dados**

Com base no questionário aplicado, no acompanhamento e entrevistas aos grupos, surgem os diferentes questionamentos quanto ao entendimento e conhecimento sobre questões referentes à acessibilidade e suas legislações, assim como aplicabilidade dos recursos acessíveis. O **Gráfico 1** denota que a maioria dos grupos entrevistados já teve contato com tema sobre acessibilidade cultural *(pergunta 1)* e em uma quase equivalência já trabalhou com pessoas com deficiência ou teve acesso a recursos acessíveis *(perguntas 2 e 3)*. Em sua maioria, já participou de algum edital de Lei de Incentivo à cultura *(pergunta 4)*.

**GRÁFICO 1**

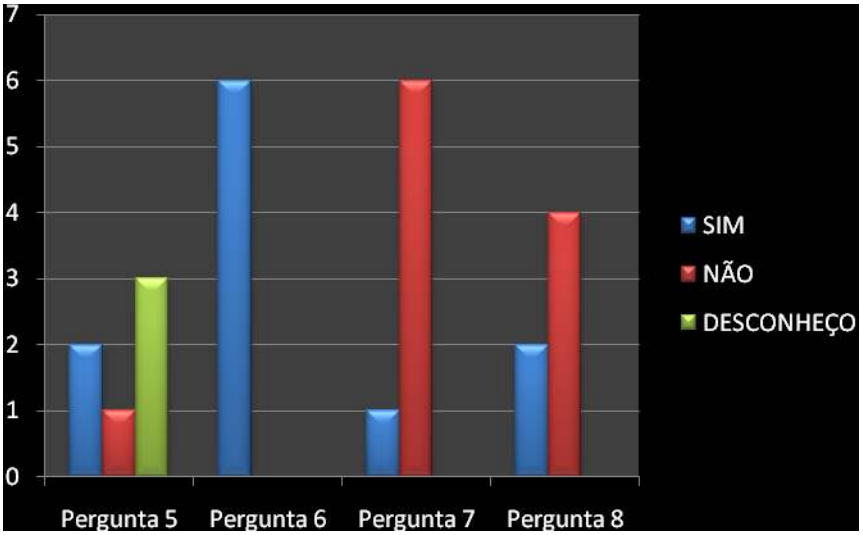




SILVEIRA, Izabel Cristina da. Teatro para quem?! A arte de teatrar para todos. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 142-162, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Já no **Gráfico 2**, evidencia-se o desconhecimento de Políticas Públicas e Legislação sobre o tema da acessibilidade cultural *(perguntas 5 e 8)*. As *perguntas 6 e 7* referem-se, respectivamente, à existência de grupos de teatro que trabalham com recursos acessíveis em seus projetos e se há Casas de Teatro acessíveis em Porto Alegre. Todos os grupos pontuaram a falta de um conhecimento maior e percepção em relação ao assunto pautado e não se consideram "acessíveis" de forma plena e eficaz. Evidenciou-se o interesse de todos em pensar, discutir e aprender mais sobre acessibilidade.

**GRÁFICO 2**




## Conclusões

Com base nos resultados obtidos com as pesquisas e discussões, pode-se avaliar que políticas públicas que garantam os direitos culturais das pessoas com deficiência devem transitar por todas as esferas governamentais e não ficarem restritas ao âmbito burocrático que, muitas vezes, as consolidam. O diálogo entre poder público, Instituições e gestores culturais é de cunho fundamental para a articulação de propostas e medidas inclusivas que de fato consolidem-se no cenário cultural.


SILVEIRA, Izabel Cristina da. Teatro para quem?! A arte de teatrar para todos. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 142-162, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



O que temos visto ainda é uma consciência social muito enraizada e que precisa ser constantemente trabalhada, em barreiras atitudinais que não permitem ampliar a visão quando o que está em pauta são as deficiências. Sabemos que através da cultura e educação caminharemos para um futuro mais promissor, com menos desigualdades sociais, menos violência, mais possibilidades. “O teatro permite a construção de mentes mais livres e de cidadãos mais esclarecidos e ativos” (VIGANÓ, 2006, p. 36).

O olhar, sentir o outro, são premissas básicas para *o comunicar*. Não há construção de relações sociais e humanas se não houver o reconhecimento do outro como parte integrante de nossas vidas.

> Não basta um pouco de ética, uma pitada de cidadania, toques de cumplicidade, um quê de direitos fundamentais. Sempre que discutirmos estes assuntos às últimas consequências estaremos colaborando para resolver a principal questão: incluir pessoas com deficiência [...] no TODOS social, incondicionalmente. (WERNECK, 2012, p. 27)

**Referências**

BARBA, Eugenio. *Além das ilhas flutuantes*. Campinas, SP: Hucitec, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.* 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização S.A., 1983.

BOSSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: BOSSI, A. *O Olhar.* São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BRASIL. Ministério da Cultura. *As metas do Plano Nacional de Cultura*. Brasília: Ministério da Cultura, 2012. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm>. Acesso em: 21 de dezembro de 2016.

BRASIL. Constituição Federal. 1988.

BRASIL. Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em 21 de dezembro de 2016.



KASTRUP, Virinia; Vergara. Luiz Guilherme. *Cegos e videntes se encontram no museu*: da dicotomia à partilha do sensível. Inédito.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Martins Fontes, 1994.

Oficina Nacional de Indicação de Políticas Públicas Culturais para Inclusão de Pessoas com Deficiência. *Nada sobre nós sem nós*. Relatório final 16 a 18 de outubro de 2008. Rio de janeiro, Rj: ENSP/FIOCRUZ, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. Comunicação museológica e ação educativa inclusiva: mudança de paradigmas. In: CARDOSO, Eduardo; CUTY, Jeniffer. (Org). *Acessibilidade em ambientes culturais*: relatos de experiências. Porto Alegre: Marcavisual, 2014.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. *As regras do jogo*: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático. São Paulo: Hucitec, 2006.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2009.

WERNECK, Claudia. *Quem cabe no seu todos*? Rio de Janeiro: Editora WVA, 2006.