REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



ARTE, EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 17, número 33, janeiro/julho 2017.

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
Júlia Maria Hummes
Coordenação da Edição

Julia Maria Hummes (FUNDARTE/RS)
Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello (FUNDARTE/RS)
Vanessa Longarai Rodrigues (FUNDARTE/RS)
Marco Túlio Coutinho (FUNDARTE/RS)
Carine Klein (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 e composição gráfica: Estevão Dornelles
Foto da Capa: Estevão Dornelles
Revisão ortográfica: Dorian Wolff

Imagem da Exposição **A Poética da Dobra** de Pâmela Reis que ocorreu de 6 de junho a 7 de julho de 2017, na Galeria de Arte Loide Schwambach da FUNDARTE.

Júlia Maria Hummes
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

Catalogação da Publicação na Fonte (CIP)

R454 Revista da FUNDARTE / Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. – ano 17, n. 33 (Jan./Jul. 2001) -. - Montenegro, RS: Ed. da FUNDARTE, 2017.

Semestral
ISSN 2319-0868 On-line
<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte>.
ISSN 1519-6569 Impresso
193 p.

1. Arte. 2. Educação. 3.Performance. I. Título.

Bibliotecário da Uergs Marcelo Bresolin
CRB 10/2136

Revista da FUNDARTE	Montenegro	Ano 17	N. 33	Janeiro/julho de 2017

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.

CURRÍCULOS DOS AUTORES DESTA EDIÇÃO

Flávia Pilla do Valle (UFRGS)
Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Dança pela New York University e Especialista pelo Laban/Bartenieff Institute, ambos reconhecidos pela UFBA. Tem experiência em dança contemporânea, moderna, balé e nas danças de vertente criativa. Faz parte do corpo docente da graduação em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS).

Priscila Lourenzo Jardim (UFRGS)
É graduanda em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsista do Projeto de Extensão Teatro e Dança com Alunos Surdos IV.

Márcia Berselli (UFSM; UFRGS)
Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria.

Viviane Marques Miranda (UNINOVE)
Professora de Língua Portuguesa e LIBRAS para surdos em uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos e mestranda em Educação pela UNINOVE.

Marcos Antônio Bessa-Oliveira (UEMS)
Graduado em Artes Visuais e Mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS; Doutor em Artes Visuais pelo IAR-UNICAMP.

Maria Benincá (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS)
Bacharel em Música, com habilitação em piano pela UFRGS e mestre em Música – área de concentração Educação Musical pela mesma universidade. Atualmente, é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS.

Diego Herencio (FUNDARTE)
Licenciado em Música pela UERGS é professor de contrabaixo e coordenador do grupo de Jazz na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE.

Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS)
Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela UFRGS e professora da UERGS. É coordenadora dos grupos de pesquisa registrados no CNPq Arte: criação, interdisciplinaridade e educação e Educação Musical.

María Sol Causse (Instituti Superior Juan XXXIII)
ES Licenciada en Teoría y Crítica de la Música (Universidad Nacional del Litoral), Professora de Artes de Música (Conservatorio de Música de Bahía Blanca) y Profesora de Lengua y Literatura (Instituto Superior Juan XXIII) na Argentina.

Fernando Pinheiro Villar (UnB)
É 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.

EDITORA da FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE

ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



Sumário

EDITORIAL
Márcia Pessoa Dal Bello (FUNDARTE)

ARTIGOS

Dança, identidades e contraconduta da criação.... 07-24
Flavia Pilla do Valle (UFRGS)

Teatro e dança com alunos surdos: experiências com o sistema *Viewpoints* e o encontro de culturas na sala de aula....25-38
Priscila Lourenzo Jardim (UFRGS)
Marcia Berselli (UFSM;UFRGS)

Surdez e racialidade: identidades em diálogo no espaço escolar?....39-69
Viviane Marques Miranda (UNINOVE)

HOMEMCOMOIMAGEM: uma leitura visual imagético/real dos trabalhos de conclusão da disciplina TIN/2016 dos alunos do 3º ano do curso de artes cênicas – UEMS....70-92
Marcos Antônio Bessa-Oliveira (UEMS)

A formação do tecladista de instrumentos eletrônicos: considerações de pesquisa e reflexões....93-113
Maria Benincá (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul)

Conjunto Farroupilha: análise histórica e investigação de suas influências para a música do Rio Grande do Sul....114-136
Diego Herencio (FUNDARTE)

Educação e Folclore: possibilidades de interlocução no âmbito escolar....137-162
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS)

El estilo compositivo de Yann Tiersen: acercamientos y diferencias con la corriente minimalista….163-187
María Sol Causse (Instituto Superior Juan XXIII)

ENSAIO

Interdisciplinaridades artísticas....188-193
Fernando Pinheiro Villar (UnB)

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



Editorial[1]

É com imensa satisfação que apresento a 33ª Edição da REVISTA da FUNDARTE, a qual contempla artigos que trazem discussões extremamente relevantes acerca das artes e educação, as quais nos instigam a refletir sobre as nossas práticas docentes e fazeres artísticos. Uma boa leitura a todos.

O texto **Dança**, **identidades e contraconduta da criação**, de **Flávia Pilla do Valle,** discute as identidades na dança e pensa como a alteridade pode ser trabalhada no exercício da contraconduta da criação coreográfica, buscando problematizar os diferentes comportamentos e regras de etiqueta que atravessam os estilos dessa arte.

Priscila Lourenzo Jardim e Marcia Berselli, no artigo **Teatro e Dança com alunos surdos: experiências com o sistema viewpoints e o encontro de culturas na sala de aula,** apresentam uma experiência com alunos surdos em uma escola municipal de Porto Alegre, utilizando como abordagem metodológica jogos teatrais e exercícios do sistema *Viewpoints.*

O artigo **Surdez e racialidade: identidades ou diálogo no espaço escolar?,** de **Viviane Marques Miranda,** apresenta uma pesquisa que teve por objetivo relacionar surdez e racialidade na perspectiva dos Estudos Culturais a partir da categoria interseccionalidade e do aporte legal da Lei nº 10.436/02, do Decreto nº 5.626/05 e da Lei nº 10.639/03, buscando questionar uma possível hierarquização de opressão e uma suposta homogeneização das identidades no interior da surdez.

Marcos Antônio Bessa-Oliveira, no seu texto **HOMEMCOMOIMAGEM: uma leitura visual imagética/real dos trabalhos de conclusão da disciplina TIN/2016 dos alunos do 3º ano do curso de artes cênicas – UEMS**, busca construir o conceito homemcomoimagem a partir das impressões visuais inscritas no imaginário e no real, do ator ou textos dramáticos, utilizando como referência as imagens do filme Alice no País das Maravilhas, do diretor Tim Burton.

O artigo **A formação do tecladista de instrumentos eletrônicos: considerações de pesquisa e reflexões,** de **Maria Benincá,** apresenta um

---

[1] Márcia Pessoa Dal Bello: Doutora em Educação pelo PPGEDU/FACED/UFRGS. Mestre em Educação pelo PPGEDU/UNISINOS. Especialista em Psicopedagogia/ULBRA. Graduada em Pedagogia, com Habilitação em Supervisão Escolar, pela Universidade Mackenzie/SP. É Pesquisadora e Coordenadora de Ensino na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE. É membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Educação Teatro e Performance-GETEPE/PPGEDU/FACED/POS; tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, arte, saberes pedagógicos e formação docente.



recorte da sua pesquisa de mestrado que tratou, entre outras questões, da formação dos tecladistas de instrumento eletrônico.

Conjunto Farroupilha: uma análise histórica e investigação de suas influências para a música do Rio Grande do Sul, de **Diego Herencio**, apresenta o resultado de uma investigação sobre a influência do Conjunto Farroupilha, um grupo musical criado no ano de 1948 na Rádio Farroupilha, em Porto Alegre – RS, que permaneceu ativo no mercado por mais de 40 anos e teve grande importância para a música do estado do Rio Grande do Sul.

Educação e Folclore: possibilidades de interlocução no âmbito escolar, de **Cristina Rolim Wolffenbüttel,** apresenta conceitos de educação e folclore, com vistas a subsidiar a construção de propostas de ensino que considerem aspectos do folclore no ensino escolar.

María Sol Causse, em seu artigo **El estilo compositivo de Yann Tiersen: acercamientos y diferencias con la corriente minimalista*,*** traça considerações acerca do minimalismo na música, sugerindo que não se deve deixar de observar a manifestação particular da obra do compositor, que faz a sua essência, bem como a sua diferença.

Finalizando esta edição, o ensaio denominado **Interdisciplinaridades artísticas,** de **Fernando Pinheiro Villar,** provoca a discussão sobre a necessidade de um estudo interdisciplinar entre as artes, defendendo que é preciso evitar que, nos múltiplos ângulos da supermodernidade, a interdisciplinaridade - como performance - possa ser usada indevidamente.

EDITORA da FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE

ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



ISSN: 2319-0868 On-line

ARTE, EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

FUNDARTE
Fundação Municipal de Artes de Montenegro

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



Dança, identidades e contraconduta da criação[1]

Flavia Pilla do Valle[2] (UFRGS)

Resumo: Este texto discute as identidades na dança e pensa como a alteridade pode ser trabalhada no exercício da contraconduta da criação coreográfica. O objetivo é problematizar os diferentes comportamentos e regras de etiqueta que atravessam os estilos dessa arte a partir das enunciações escritas numa disciplina da graduação de dança. A metodologia de pesquisa é de inspiração foucaultiana e, portanto, envolve uma descrição dos procedimentos da produção de dados, sua análise, assim como suas trocas de rumo. A partir dos resultados, reflete-se sobre construção de identidades e seus movimentos, estabelecendo relações com as ideias de alteridade e contraconduta da criação.

Palavras-chave: dança; criação; identidades; contraconduta.

Dance, identities and countercondut of creation

Abstract: This paper discusses the identities in dance and reflects about how alterity can be crafted in the exercise of counterconduct of choreographic creation. The intention is to discuss the different behaviors and etiquette crossing the styles of this art from the enunciations written in a dance degree course. The research methodology is inspired in Foucault and therefore involves a description of procedures of production data, their analysis, as well as their changes in direction. From the results, it reflects on the construction of identities and their movements, establishing relations with the ideas of alterity and counterconduct of creation.

Keywords: dance; creation; identities; counterconduct.

Danza, identidades y contraconduta de la creación

Resumen: Este artículo discute las identidades en la danza y piensa como otredad puede ser elaborado en el ejercicio de contraconduta de la creación coreográfica. La intención es discutir los diferentes comportamientos y la etiqueta que cruzan los estilos de este arte de las expresiones escritas en una carrera de baile. La metodología de investigación es la inspiración de Foucault y por lo tanto implica una descripción de los procedimientos de datos de producción, su análisis, así como sus cambios de dirección. A partir de los resultados, se refleja en la construcción de las

[1] Esta pesquisa é vinculada ao projeto intitulado “A dança e a trama dos discursos” que foi aprovada pela UFRGS e tem o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil.

[2] Flávia Pilla do Valle (UFRGS): Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Dança pela New York University e Especialista pelo Laban/Bartenieff Institute, ambos reconhecidos pela UFBA. Tem experiência em dança contemporânea, moderna, balé e nas danças de vertente criativa. Faz parte do corpo docente da graduação em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS).



identidades y sus movimientos, el establecimiento de relaciones con la alteridad de ideas y contraconduta de la creación.

Palabras-clave: baile; creación; identidades; contraconduta.

INTRODUÇÃO

A dança é um campo de conhecimento que abarca diversas manifestações da cultura e que normalmente é classificada em modalidades[3]. Essas modalidades carregam todo um imaginário social no qual os bailarinos se identificam e são identificados. Este texto discute as identidades na dança e pensa como a alteridade pode ser trabalhada no exercício da contraconduta da criação. De que formas as modalidades de dança são representadas? Que representações dominam e definem as identidades de dança? Que estratégias são acionadas para construir nosso senso comum sobre pertencimento ou sobre a identidade em alguma modalidade de dança? Como pensar esse movimento das identidades em dança? Todas essas questões nortearam um recorte desta pesquisa que relatamos neste texto. Ainda aqui, num segundo momento, trazemos a ideia da contraconduta da criação como uma possibilidade para desconstruir as identidades para a alteridade e a diferença. Nesse sentido, nos referimos ao modo com que expressamos nossa identidade e que muitas vezes esconde a estreita dependência com a diferença, isto é, a identidade é a norma que é geralmente validada como a verdade e a diferença é o desvio da norma. A contraconduta da criação seria uma reflexão sobre nossas formas de conduta na criação coreográfica em si e sua violação, isto é, o incentivo à diferença e ao desvio da norma.

[3] Modalidades são entendidas neste texto como o que às vezes é determinado por gênero ou estilo de dança, isto é, balé, dança de rua, dança *Jazz*, dança folclórica entre outros.



O interesse por esse assunto – em articular identidades e dança - surge a partir da sala de aula de uma graduação em dança na qual textos de autores contemporâneos são discutidos e as relações com a dança são tecidas a partir de reflexões orais. Assim, surge a necessidade de escrever sobre o assunto para organizar o pensamento e fomentar a disseminação dessas relações. É numa aula de graduação, portanto, mais exatamente numa disciplina que discute as articulações entre corpo, dança e cultura, que são produzidos os dados para pensar as questões propostas por este artigo.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa se debruça sobre o universo dos discursos da dança. O discurso aqui alinha-se com o pensamento de Foucault, que vê o discurso como um "[...]conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação[...]" (FOUCAULT, 2008, p. 122). Enunciados não estão escondidos, mas não são visíveis. Referem-se a objetos e a sujeitos, entram em relação com outras formulações, e são repetíveis. (CASTRO, 2009). Revel (2011, p. 41) relata que o discurso na obra de Foucault designa "um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns". A mesma autora coloca que "a 'ordem do discurso' própria de um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e estabelece mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas" (REVEL, 2011, p. 41).

Nesse recorte, tomamos os registros escritos de estudantes provenientes de uma ação didático-pedagógica como materialidade de análise para pensar os discursos que atravessam a dança. O objetivo é problematizar os diferentes comportamentos e regras de etiqueta – suas representações – que atravessam os



estilos dessa arte a partir das enunciações escritas nessa disciplina da graduação de dança para refletir sobre o movimento das identidades.

> Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.). (FOUCAULT, 2004, p. 242)

Para isso, questionou-se os 35 alunos da disciplina, no segundo semestre do ano de 2014, para que relatassem os modos de ser, vestir e/ou agir em sua modalidade de dança, tanto em situação de sala de aula quanto em/ou situação de palco. Conforme já exposto anteriormente, a produção dos dados se deu numa disciplina que articula assuntos de dança, corpo e educação. Essa disciplina é ofertada para o terceiro semestre de um curso de licenciatura em dança de quatro anos de uma universidade federal. Junto a essa tarefa de aula – o relato -, foi passado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para possibilitar que esses relatos, a partir dos preceitos éticos, fossem utilizados posteriormente, para a pesquisa da professora e autora. Após algum tempo, houve uma análise das enunciações dos alunos nesses relatos escritos. Optou-se por identificar as enunciações escritas dos alunos, quando transcritas neste texto, por três letras aleatórias. Nesse material, se elevou "tudo aquilo que as pessoas disseram e dizem ao estatuto de conhecimento" (GIACOMONI; VARGAS, 2010, p. 122) e de lá, se selecionou recortes "pela intensidade que eles [...] pareciam ter" (FOUCAULT, 2003, p. 205).

Após leitura atenta, houve uma organização do material durante a transcrição das “falas” dos alunos dentro das modalidades de dança e, após, uma reorganização por temáticas aproximadas. As temáticas, nesta fase, foram:



gestualidade, expressão das emoções, vestuário, interação entre os sujeitos e, por fim, outras normas de conduta. Na escrita do texto, contudo, essas temáticas novamente foram colocadas "à prova" e novamente se atravessaram, deslocando-se da organização temática inicial para outros modos e categorias para exposição no texto. Reconhecemos, assim, que a própria escolha das temáticas ou categorias para a organização dos dados constituem por si próprias objetos de análise. Tal qual coloca Negrini (2004, p. 92), que "[...]as categorias devem ser definidas e redefinidas no decorrer do próprio processo investigatório, pois é a flexibilidade da pesquisa qualitativa que marca a diferença com os modelos quantitativos". Por fim, organizamos os dados em três eixos temáticos identitários: gestualidades, expressão das emoções e aparências.

A metodologia de pesquisa de inspiração foucaultiana é, portanto, uma descrição dos procedimentos da produção de dados, sua análise, assim como suas trocas de rumo. Foucault não fornece um modelo a ser copiado. Ao contrário, para Foucault a metodologia é *fogos de artifício a serem carbonizados após o uso*. Com esta metáfora, Foucault aponta para o fato de que ser fiel a sua filosofia significa, ao mesmo tempo, ser-lhe infiel. Isso é, o autor não quer ser enquadrado num rótulo, apenas quer nos dar ferramentas para viver numa eterna atitude de suspeita (VEIGA-NETO, 2007).

DANÇA E IDENTIDADES

As modalidades de dança são um território fértil para analisar a transmissão da cultura para além do território da cultura escrita ou falada, pois nelas há toda uma corporeidade que se manifesta através das técnicas corporais, das gestualidades e dos modos de expressão. Essa cultura do corpo atravessa a constituição das identidades dos bailarinos. As identidades, portanto, acontecem



no corpo, pois o corpo é "superfície de inscrição dos acontecimentos[...]" (FOUCAULT, 2000, p. 267). Reforçamos assim, tal qual o filósofo francês, que não existe o mundo das ideias em oposição ao corpo. Corpo é pensamento e pensamento é corpo. Stuart Hall (2000) nos mostra que o sujeito pós-moderno está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Com isso, aprendemos que é importante compreendermos que as identidades e sua normalização são culturalmente construídas. Fixar uma determinada identidade como normal é eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas e, portanto, a identidade e diferença estão em estreita conexão com relações de poder.

> [...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2014, p. 24)

Dito isso, como essas identidades se aproximam e se distanciam? De que modo as identidades são narradas na dança? Que vestígios de poder podemos pensar nessas práticas?

GESTUALIDADES

Nas falas dos alunos identificamos algumas enunciações que associamos a uma gestualidade específica de modalidades de dança. Entendemos gestualidade tal qual Le Breton a define.



> A gestualidade refere-se às ações do corpo quando os atores se encontram: ritual de saudação ou de despedida (sinal de mão, aceno de cabeça, aperto de mão, abraços, beijos no rosto, na boca, mímicas, etc.), maneiras de consentir ou negar, movimentos da face e do corpo que acompanham a emissão da palavra, direcionamento do olhar, variação da distância que separa os atores, maneiras de tocar ou de evitar o contato, etc. (LE BRETON, 2007, p. 44)

Nas danças sociais, que têm como propósito fundamental agradar os próprios bailarinos, podemos encontrar a gestualidade como "[...] na dança de salão temos a etiqueta social do homem tirar a mulher para dançar, onde o contrário é visto como uma coisa sem etiqueta" (NPD, 2014/2). Ou ainda:

> [...] a mulher deve se comportar como uma dama, então seus movimentos são suaves, ela é paciente (espera o cavalheiro convidá-la para dançar, propor o passo, etc). Ela não é vulgar, pode ser sensual, mas não vulgar [...]. O homem comporta-se como cavalheiro, convida a dama para dançar, percebe as limitações dela, não propõe passos que a dama não consiga fazer, conduz a dança e trata a mulher com muita educação e zelo. (TPP, 2014/2)

Tal qual a dança de salão, a dança gaúcha pode ser vista como uma dança de propósito social. Alguns relatos concernentes a essa dança narram que "[...] existe muita educação e uma submissão da mulher. Há distância entre os pares, não existe uma proximidade entre os pares, mas existe um envolvimento" (TPP, 2014/2). Essa enunciação faz pensar a forma como as danças sociais contribuem para reforçar os papéis sociais de homem e mulher na nossa vida, uma vez que reproduzem o padrão do homem que comanda e a mulher que se submete. O quanto esse fazer (dança) é também um ser (sujeito)? Não se quer dar a entender que o simples fato de o cavalheiro ou peão ter o poder de decisão na condução que isso se dá na vida cotidiana. Não se trata aqui de ser contra ou a favor de uma prática, ou mesmo de tentar subverter essas forças, mas de problematizá-las.



As análises de gênero na dança nos mostram que, mesmo com a supervalorização da mulher no período do balé romântico do século XVIII e XIX, os homens continuavam a exercer os cargos de direção e coreografia. Há nuances de análises que vão além do fato da dança em si.

Já nas danças que priorizam a vertente cênica detectou-se, neste estudo, depoimentos contraditórios que demonstram como os discursos são dispersos e não constituem uma única voz. Nesses discursos houve um deslocamento das falas dos alunos para a aula e não para a coreografia em si. Por exemplo, numa aula de balé clássico se diz que "[...] questionar é super importante, principalmente quando não se entende o exercício" (EJJ, 2014/2). Já em outra fala se defende que na aula de balé clássico deve-se "[...] prestar atenção no professor e executar as correções que esse faz sem explicar ou 'interrogar' durante a aula o que esse solicitou" (TBF, 2014/2).

Muitos dos dados produzidos na pesquisa se alinham à rigidez já bem conhecida do balé referente à relação professor-aluno. Essa rigidez, entretanto, pode ser na técnica e não necessariamente na relação e trato entre os envolvidos. Ou seja, múltiplas são as relações no ensino do balé e das danças em si, e esse trabalho reconhece essa multiplicidade. E é dentro dessa linha que se problematizam diversas questões para fomentar a reflexão. Como a hierarquia professor-aluno ajuda ou promove a autonomia/submissão? De que modos se promove a autonomia? Como o discurso da autonomia atravessa a dança? Como o repassar dos passos técnicos se distancia de uma ideia de dança em relação com as coisas do mundo? Como a "eficiência" deste fazer que é *incorporado* se relaciona com a autonomia ou mesmo à autoestima e à aceitação desse corpo treinado por parte do grupo social? Questões essas que apontam para futuros desdobramentos da pesquisa.



Talvez pudéssemos pensar, num primeiro exercício, que uma atitude autoritária por parte do docente e de um trabalho baseado em reprodução de passos de dança fomentaria um aluno passivo e submisso a favor de um corpo treinado. Por outro lado, esse corpo treinado e disciplinado tende a ganhar em eficiência e, nesse sentido, ganha em valorização em relação a outros corpos menos eficientes no movimento. A ideia é pensar que o corpo treinado e eficiente é um corpo com *bagagem*, isto é, possui uma experiência motora ampliada e um repertório consistente e fluente de movimentos. Ainda assim, a dança que não é baseada em passos de dança, como a improvisação, por exemplo, tem técnica. As danças mais livres e que não seguem um modelo de fazer não podem ser relegadas ao "tudo pode". A discussão entre dança livre e dança "técnica" – que envolve a cópia de um modelo de fazer - é recorrente no trabalho de dança. Tal qual aparece na fala: "a questão de 'cópia' de estilo/passos nas danças eletrônicas é um tabu frequente entre seus praticantes, em especial quando a internet está envolvida" (LSS, 2014/2). É preciso, entretanto, pensar além de duas polaridades opostas (danças com modelos x danças sem modelos) num trabalho de dança. É preciso refletir sobre seus cruzamentos.

EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES

Na análise dos dados coletados organizou-se uma categoria intitulada expressão das emoções. Para Le Breton, consiste em

> [...] sentimentos que vivenciamos, a maneira como repercutem e são expressos fisicamente em nós, estão enraizados em normas coletivas implícitas. Não são espontâneos, mas ritualmente organizados e significados visando os outros. O amor, a amizade, o sofrimento, a humilhação, a alegria, a raiva, etc. não são realidades em si, indiferentemente transponíveis de um grupo social ao outro. (LE BRETON, 2007, p.52)



Assim, diversos depoimentos falam, a partir de sua experiência, modos de se expressar ligados principalmente à expressão facial. Enquanto no balé “não se conversa nem ri durante os exercícios propostos” (JDM, 2014/2) ou “o balé exige muita técnica, concentração, é tudo muito sério e ao mesmo tempo exige leveza, delicadeza, coordenação” (SRR, 2014/2), nas danças gaúchas se deve “ter sempre um sorriso estampado no rosto” ou "jamais olhar para os pés quando dançar" (AAS, 2014/2). Já na dança contemporânea, numa atitude que visa a uma certa transgressão, é visto como positivo “bocejar/gemer no início” [da aula] (TRD, 2014/2).

Ao analisar a expressão das emoções para além da expressão facial e, sim, como uma expressão do corpo, nos deparamos com uma outra possível dicotomia da dança: a dança que se dá a ver ao outro - e que tem um propósito cênico - e a dança social, na qual o que está normalmente em jogo seria a satisfação pessoal do dançarino. Nas danças brasileiras de matriz africana, segundo um relato, há

> [...] ausência de futilidade, harmonia entre o sagrado e o profano. Diferente do que posso constatar em algumas danças da corte [e talvez suas transformações nas vertentes atuais], muitas danças de matriz africana são danças “de dentro para fora”, sem preocupações em ostentar movimentos, comportamentos ou aparências. Não são danças de exibição em sua forma original, são danças de experimentação. (DPP, 2014/2)

Outro relato corrobora na direção da não ostentação do movimento, que diz “outra ‘boa prática’ dentro do contexto popular é controlar suas habilidades para que a dança se torne simples e direta [...]. É preciso que se tenha um grau elevado de afinidade com o grupo para que [..] ‘manobras técnicas’ não soem como exibicionismo” (FCC, 2014/2). Neste sentido, vemos danças que querem atingir um nível de habilidade para dar-se a ver ao olhar dos outros, como num palco, e danças em que a ostentação e habilidade é vista com certa cautela.



Diferentes expressões são ensinadas nas aulas de dança e são agregadas nas identidades de seus bailarinos. Esses ensinamentos não são invariáveis, mas dão uma ideia de uma cultura que vai além do que o professor ou diretor ensina. É uma cultura do grupo, aprendida no e com o grupo de pertencimento, que envolve gestos, modos de expressões e também modos de se vestir tal qual exporemos a seguir.

APARÊNCIAS

A aparência é um elemento significativo das ideias, dos valores e das diferenças do grupo social. As modalidades de dança compartilham modos de se mover que são reforçados por uma certa moda usada por seus praticantes. Observar as falas dos praticantes de dança sobre a forma de vestir é atualizar um imaginário sobre uma certa dança e compreender como esse senso de pertencimento se constrói também por essa via. Le Breton (2007, p. 77) diz que "a aparência corporal responde a uma ação do ator relacionada com o modo de se apresentar e de representar". Nesse sentido, a aparência "engloba a maneira de se vestir, a maneira de se pentear e ajeitar o rosto, de cuidar do corpo, etc., quer dizer, a maneira quotidiana de se apresentar socialmente, conforme as circunstâncias, através da maneira de se colocar e do estilo de presença" (LE BRETON, 2007, p. 77).

A aparência envolve então o vestuário, tal qual o relato de GGG (2014/2): "durante as aulas [de ballet clássico] o coque puxado, a malha e a meia-calça exemplificam a disciplina exigida". Ou ainda "na aula de ballet clássico todos acabam indo sempre iguais, por exemplo: coque, meia-calça rosa, malha e saia. Não importa o lugar que vai fazer aula geralmente é tudo meio padrão" (JDR, 2014/2).



Vale ressaltar novamente que parece haver padrões de vestir hegemônicos, mas há contradições nas enunciações. Os discursos são dispersos. Se um relato diz que "o visual [nas danças urbanas] costuma ser mais despojado sem obedecer padrão algum" (SAC, 2014/2), outra fala cita "calças largas, tênis estilo bota coloridos, blusas grandes com uma simbologia própria, bandanas amarradas e bonés de aba reta se tornou a indumentária oficial, além do jeito malandro de ser e a sua 'não-postura' para caminhar" (APP, 2014/2).

A aparência vai além da vestimenta, pois envolve o próprio cabelo, como no relato sobre dança de salão que diz "[a mulher] usa sempre salto e saia ou vestido, muitas vezes tem cabelos longos e os transforma em adereço no decorrer da dança" (TPP, 2014/2). Pode, além do cabelo, incluir a falta de sapatos como "na dança do ventre, as mulheres não precisam preocupar-se em prender os cabelos, como ocorre com o Ballet e na dança Flamenca, por exemplo. A bailarina costuma dançar descalça, o que remete à história da dança, à ligação com o elemento 'terra'" (MFG, 2014/2).

A dança cigana, segundo o relato a seguir, dá atenção aos adornos: "em aula todo mundo vem de saia comprida com muito tecido, e normalmente as pessoas se arrumam com brincos, pulseiras, lenços e maquiagem" (JUL, 2014/2). Outras falas dão uma funcionalidade ao modo de vestir, como na dança contemporânea, na qual se deve "utilizar roupas que cubram mais o corpo para proteger em exercícios de chão" (DET, 2014/2). Siqueira (2014, p. 24), ao discutir a relação entre mito, moda e videoclipe, destaca o aspecto para além da funcionalidade da roupa.

> Assim, a moda, os adornos, a aparência socialmente construída são sempre uma relação entre o individual e o coletivo, entre a subjetividade e o social. A roupa atualmente no universo do espaço urbano não pode ser compreendida como somente funcional, isto é, apenas como uma proteção ao corpo. Ela o é, mas é também muitas outras coisas ligadas à cultura, à religião, ao grupo social.



Na dança, as roupas, os gestos, os enfeites, os movimentos e os modos de expressão comunicam um discurso que vai além das enunciações e das falas dos bailarinos trazidas aqui como ponto de análise. Comunicam, tal qual a autora acima menciona, uma relação entre o individual e o coletivo. Tudo isso são enunciações que compõem o discurso e que informam sobre pertencimentos daqueles que praticam uma certa modalidade de dança. “Então, a roupa, como o corpo e as danças, são socialmente representativos, são funcionais, mas também simbólicos” (SIQUEIRA, 2014, p. 30).

ALTERIDADE E CONTRACONDUTA DA CRIAÇÃO EM DANÇA

As identidades descritas, sendo assim, por vezes parecem fixas, imóveis e estáveis, reforçadas por aparências, gestualidades e expressão de emoções. Como podemos pensar esse movimento das identidades em dança? A identidade atravessa os pertencimentos a diferentes modalidades de dança e certamente a outras questões como gênero, classe social, geração, etnia, etc. Se há uma identificação por ora com certa dança, em outras situações pode prevalecer um posicionamento que privilegie a diferença. Este texto, assim sendo, pensa a diferença e a identificação na própria arte da dança em si. Por exemplo, se sujeitos se identificam pela diferença entre as modalidades de dança, é fácil observar como eles se agrupam em ideias para falar de dança num curso superior ou como classe artística. Num programa de financiamento das artes, por exemplo, a dança pode se posicionar unida e contra outras expressões artísticas como teatro, artes visuais e música para ganhar espaço, visibilidade e verbas. A dança e outras expressões artísticas podem se unir para aprovação de um projeto de lei



em nome das artes. Assim, identidades são móveis e apresentam-se em constante movimento de construção, desconstrução e reconstrução.

Nessa linha de pensamento, portanto, a pesquisa se interessa na transformação dos sujeitos que passam pelo ensino superior. Considera-se importante que os alunos, ao ingressarem no curso superior, passem por certas experiências que modifiquem e ampliem, de alguma forma, suas identidades, seus modos de pensar e agir para uma inquietação ética. Nesse sentido, há interesse por ideias como alteridade e contraconduta da criação. Larrosa (2011, p. 6) chama de princípio de alteridade "[...] isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro". Ao pensar esse princípio como constituinte da experiência, ele coloca que "[...] a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação" (LARROSA, 2011, p. 7).

Deste mesmo modo, se pensa a ideia da contraconduta da criação em dança como um exercício de composição coreográfica para a graduação.

> É possível dar-se conta de como a dança é cercada de critérios estéticos, de visões de corpo, de acepções de idade, de etnia, de gênero, entre outros. A noção de *contraconduta* operou como um exercício de pensamento no processo de construção coreográfica, isto é, como uma técnica de autoconstituição de si como sujeito de dança. Ela possibilitou duas coisas importantes: 1) fazer os alunos se moverem de forma diferente do que eles faziam; 2) desencadear pensamentos complexos e múltiplos, evidenciando os atravessamentos discursivos a que cada um está submetido. Esses dois movimentos não implicam apenas exercícios, não se resumem a um modo de mover, eles pressupõem, também, uma atitude ética. (VALLE; ICLE, 2014, p. 155)

A ideia de contraconduta da criação como um exercício envolve, portanto, perguntar-se sobre suas poéticas de criação. É entender a criação não como um processo livre no qual o sujeito é a origem da criação. A criação é atravessada por referências culturais, saberes, poderes e linhagens históricas de movimentos



corporais. Assim, a contraconduta envolve dar-se conta de hábitos, modos de fazer, vícios corporais e preferências de movimento para, num segundo momento (não necessariamente numa perspectiva linear, mais provável numa perspectiva sobreposta e caótica), desafiar-se a conduzir-se de outra maneira, por formas talvez não tão confortáveis ou "belas". Envolve sair de uma zona de conforto para um outro modo de pensar e agir. "Trata-se de fazer emergir uma espécie de governo de si mesmo, [...] resistir ao hábito, à mesmice, à cópia, à simples repetição. [...] pensada como uma reflexão acerca de filiações éticas, estéticas e poéticas" (VALLE, 2012, p. 37-38). Ao mesmo tempo, a contraconduta deve ser pensada "não apenas como oposição ao conhecido, mas como jogo de discursos e disputas de poder, no próprio corpo, e, ao mesmo tempo, como uma inquietude que poderia potencializar a criação e torná-la instrumento de formação na graduação em Dança" (VALLE; ICLE, 2014, p. 147).

As escolhas e atitudes em dança não estão isoladas dos outros e do mundo. Elas são atravessadas por estéticas e poéticas que são escolhas éticas, pois expõem seus modos de ver o mundo e se relacionar com a cultura através da coreografia. A contraconduta, assim como a experiência por Larrosa (2011, p. 8), "[...] é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo". Contudo, acredita-se que o avanço está na inquietação despertada sobre o processo das práticas pessoais dos sujeitos em dança mais do que em resultados espetaculares. Assim, o risco sempre vale a pena.

PARA FINALIZAR

Pensar as diversas identidades na dança e na universidade envolve dar-se conta do quanto o próprio curso de graduação age na constituição de uma outra identidade comum: a de professores-artistas, ou mesmo de acadêmicos da



universidade tal. Como se dá essa constituição? Um desses mecanismos é o currículo. O currículo é composto de escolhas. Estar atento aos saberes que o currículo privilegia e questionar-se constantemente sobre essa organização - composta por forças hegemônicas de representação de identidade e diferença - é parte do trabalho dos docentes e discentes.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa não quer apresentar um resultado acabado, pois ela investe no questionamento do que é pensado e do que se pensa, para, como um resultado, exercitar múltiplos modos de ver. Assim, se busca colaborar para fazer emergir aspectos da rede de saberes e de poderes que envolvem a corporeidade no campo da dança. Ao explicitar e dar-se conta dessas redes, este texto busca contribuir para a formação em dança e para que essa formação se construa de forma ética.

Referências

ANDERSON, Jack. *Ballet and Modern Dance*. 2ª edição. Pennington, EUA: A Dance Horizons Book, 1992.

FISCHER, Rosa Maria B. Foucault e a análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa (CEDES).* [online]. 2001, vol. 114, n. 197-223. In: http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf , consultado em 01/08/ 2009.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia, a história. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos II.* Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT. *Ditos e escritos IV.* Estratégia poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT. *Ditos e escritos V.* Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.



FOUCAULT, Michel. Modificações. In: FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2:* o uso dos prazeres. 13ª edição.Rio de Janeiro: Graal, 2009.

GIACOMONI, Marcello P.; VARGAS, Anderson Z. *Foucault, a arqueologia do saber e a formação discursiva.* Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaveredas/. Acesso em 01 jan. 2015.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação.* Santa Cruz do Sul, v.9, n.2, p.04-27, jul./dez.2011. Disponível em file:///C:/Users/Home/Downloads/2444-9901-1-PB.pdf . Acesso em 17/11/2015.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo.* 2ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NEGRINI, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: TRIVIÑOS, Augusto N.; NETO, Vicente M. *A pesquisa qualitativa na educação física:* alternativas metodológicas. 2ª edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 61-93.

REVEL, Judith. *Dicionário Foucault.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* 11ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. Mito, moda e os videoclipes. In: _____ (org.). *O corpo representado:* mídia, arte e produção de sentidos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 17-32.

VALLE, Flavia Pilla do. *Contraconduta da criação:* um estudo com alunos da graduação em dança. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000875331&loc=2013&l=e0b2dd903c06f0a4 . Acesso em 02/12/2015.



VALLE, Flavia P.; ICLE, Gilberto. Contraconduta como criação: jogos de enunciações na e sobre a dança. *Repertório.* Salvador, nº 23, p. 145-156, 2014/2. Disponível em: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/12765/9039 . Acesso em 17/11/2015.

VALLE, Flavia Pilla do. A dança e a trama dos discursos: posicionamentos sobre a forma de ser em danças. In: *SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS*

CULTURAIS EM EDUCAÇÃO/ SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 6 / 3, 2015, Canoas. *Anais do 6° Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação/ 3°Seminário Internacional de Estudos Culturais em Educação.* Canoas: ULBRA, 2015. p.1-11. Disponível em: http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1428602274_ARQUIVO_2015-04-09_SBECE_Trabalhocompleto.pdf . Acesso em 08/12/2015.

VEIGA- NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação.* 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



Teatro e dança com alunos surdos: experiências com o sistema *Viewpoints* e o encontro de culturas na sala de aula

Priscila Lourenzo Jardim[1] *(UFRGS)*
Marcia Berselli[2] *(UFSM; UFRGS)*

Resumo: O artigo apresenta práticas desenvolvidas durante o ano de 2016 no Projeto de Extensão "Teatro e dança com alunos surdos IV". As aulas de teatro com alunos surdos foram desenvolvidas em uma escola municipal de Porto Alegre, utilizando como abordagem metodológica jogos teatrais (BOAL, 2012) e exercícios do sistema *Viewpoints* (BOGART, LANDAU, 2005). No texto, analisa-se a investigação realizada com o Sistema *Viewpoints*, os ajustamentos dos exercícios tendo em vista a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) durante as aulas, bem como o modo do estabelecimento de comunicação entre facilitadora ouvinte e alunos surdos na proposição e desenvolvimento das atividades cênicas. A facilitadora do processo, estudante de Licenciatura em Teatro, (re) pensa a sua trajetória enquanto professora de teatro a partir do encontro com a cultura da comunidade surda.

Palavras-chave: *Viewpoints*; teatro; surdez.

Theater and dance with deaf students: Experiences with the *Viewpoints* system and the meeting of cultures in the classroom

Abstract: The article presents practices developed in the year 2016 in the Project "Theater and dance with deaf students IV". The theater classes with deaf students were developed at a municipal school in Porto Alegre, using as a methodological approach theatrical games (BOAL, 2012) and exercises from the Viewpoints system (BOGART, LANDAU, 2005). In the text, the research carried out with the Viewpoints System, the adjustments of the exercises with the use of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) during classes, as well as how to establish communication between the hearing facilitator and the deaf students in the proposition and development of the performance activities. The facilitator, student of Theater Degree, (re) thinks his trajectory as a theater teacher from the encounter with the culture of the deaf community.

Keywords: Viewpoints; theater; deaf.

---

[1] Priscila Lourenzo Jardim (UFRGS): É graduanda em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsista do Projeto de Extensão Teatro e Dança com Alunos Surdos IV.

[2] Márcia Berselli (UFSM; UFRGS): Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria.

JARDIM, Priscila Lourenzo; BERSELLI, Marcia. Teatro e dança com alunos surdos: experiências com o sistema *Viewpoints* e o encontro de culturas na sala de aula. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33, p. 25-38, jan/jul. 2017.Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
14 de julho de 2017



> Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer". (LAROSSA, 2002, p. 28)

O Projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul "Teatro e Dança com Alunos Surdos IV" envolve professores e alunos (em nível de graduação e pós-graduação) das áreas do Teatro e da Educação. As oficinas de teatro e dança ocorrem semanalmente na EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick (Porto Alegre), com a duração de aproximadamente 01 hora. As oficinas, ministradas por uma aluna do Curso de Licenciatura em Teatro, são desenvolvidas em ajustamentos entre Português – língua da facilitadora – e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – língua dos alunos. Os encontros são estruturados de modo que os alunos possam ter o conhecimento do que acontece na oficina; sendo assim, há uma estrutura fixa que inicia pela conversa inicial com os alunos, seguindo para uma massagem em quatro etapas (apertar, lavar, estapear e energizar), um exercício que sirva de aquecimento, um jogo teatral, um momento para improvisação cênica, a conversa final e então uma proposta de encerramento das atividades nomeada "círculo de energia". Segundo Marcia Berselli e Sergio Lulkin,

> Ao longo dos encontros, desenvolvemos uma estrutura de acontecimentos que, embora flexível, mantém alguns elementos fixos em busca da criação de uma unidade para os encontros. Com essa estrutura, a qual pode sempre ser modificada de acordo com as necessidades, os alunos se apropriam de maneira mais efetiva das atividades propostas, sendo que há uma projeção em comum sobre a trajetória da aula. Essa estrutura também permite que os participantes compreendam os encontros como a totalidade de um trabalho, e não como atividades fragmentadas a serem realizadas semanalmente. (BERSELLI; LULKIN, 2014, p. 543)

Em 2016 aconteceu a 4ª edição do projeto e o foco de pesquisa dessa



edição esteve centrado na investigação do sistema de improvisação e composição *Viewpoints*. Apesar deste foco específico, o trabalho retoma proposições e conteúdos específicos desenvolvidos nos anos anteriores, tais como a investigação do Contato Improvisação e sua relação com jogos teatrais.

Viewpoints **e a trajetória da facilitadora das oficinas**

Conheci a professora Cláudia Sachs[3] em 2013 na Casa de Teatro de Porto Alegre[4], no curso Formação de Atores. Com ela, aprendi e experienciei, no sentido dado à experiência por Jorge Larrosa, o trabalho de Jacques Lecoq e os *Viewpoints*, que foram desenvolvidos e adaptados para atores pela diretora norte-americana Anne Bogart.

Há muito tempo tenho insegurança sobre a minha voz, era uma menina tímida. Sempre gostei mais de trabalhar e pesquisar o corpo, a consciência corporal, os movimentos e a energia que eles geram e, a partir disso, talvez, colocar minha voz. Mas meu corpo também é voz, também fala, também se comunica. Essa insegurança e o medo de improvisar foram modificados depois que conheci os *Viewpoints*, através dos elementos que fazem parte do sistema. Com os exercícios, entendi que bastava me relacionar com o espaço, o tempo e com as pessoas, deixando-me contagiar e reagir às ações. Talvez seja por isso que busquei investigar os *Viewpoints* com os alunos surdos.

Inicialmente, os *Viewpoints* foram desenvolvidos pela bailarina e coreógrafa Mary Overlie e eram apenas 6, depois eles foram adaptados e desenvolvidos para atores pela diretora norte-americana Anne Bogart, Tina Landau e pelos integrantes da *SITI* (Saratoga International Theatre Institute) *Company*. Os

[3] Professora do Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

4 A Casa de Teatro de Porto Alegre, criada em 2010 pelos atores Zé Adão Barbosa e Jeffie Lopes, é um espaço multicultural aberto às manifestações artísticas e oferece uma série de aprendizados, na área teatral, no cinema, na dança, na música, na literatura e nas artes plásticas.



Viewpoints são organizados em *viewpoints* físicos e *viewpoints* vocais. Com isso, eles passaram a ser 9: **tempo** (a velocidade do movimento); **duração** (tempo de duração de um movimento); **resposta kinestesica** (reação espontânea/instintiva a um movimento exterior ao seu); **repetição** (a interna, quando você fica repetindo seu próprio movimento, e a externa, quando você repete o gesto, tempo, ritmo do movimento de outra pessoa); **forma** (o contorno ou as linhas que os corpos fazem no espaço, na arquitetura e em relação a outros corpos); **gestos**[5] (uma forma com início, meio e fim); **relação espacial** (as distâncias entre as coisas no espaço); **arquitetura** (a estrutura que compõe o espaço); e **topografia** (o trajeto desenhado pelo deslocamento e movimentos dos corpos no espaço). São *Viewpoints* de espaço: forma, gestos, relação espacial, arquitetura e topografia. São *Viewpoints* de tempo: tempo, duração, resposta kinestesica e repetição.

Após um período realizando esses exercícios, começa-se a fazer o que Bogart e Landau chamam de Composição. Isso se constitui em montar uma cena ou uma peça, com o diretor solicitando alguns elementos na cena. Por exemplo, indicando uma cena na qual aconteçam três mudanças de níveis, repetição de um gesto, mudanças de velocidade, etc. Assim, os atores têm a liberdade e autonomia de criar uma cena, com o que desejarem, mas que comporte elementos solicitados. Com isso, ocorre o desenvolvimento de autonomia nos atores, que acabam por dominar os elementos da linguagem teatral para criar as cenas.

Com as cenas criadas a partir do envolvimento do corpo no espaço, o ator se torna compositor através dos exercícios que trabalham os diversos *Viewpoints* e que lhe permitem uma percepção diferenciada de seus movimentos, do espaço e do tempo. O sistema possibilita que o ator domine esses elementos através da experiência física de seu corpo, partindo de seu próprio engajamento no processo

[5] Os **gestos** se dividem em dois: Gestos-comportamentais e Gestos-expressivos, sendo que os primeiros se caracterizam por fazerem parte do mundo concreto do comportamento humano e os segundos são abstratos e simbólicos, mostram uma ação interna, uma emoção, um desejo, uma ideia ou valor.



e através do contato com o grupo e com o espaço.

No final de 2015, reparei em um cartaz no Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O cartaz anunciava a seleção de bolsistas para o Projeto "Teatro e Dança com Alunos surdos IV". Após passar dias pensando sobre o projeto, sobre eu não dominar LIBRAS e sobre minha falta de experiência em dar aulas, eu percebi que queria muito participar desse projeto.

Devido à falta de experiência, eu estava insegura em relação a minha participação. Porém, em junho de 2016, comecei a ir à escola observar os alunos durante as aulas de Educação Física. Foi durante essas aulas que conheci melhor a escola e os alunos. Descobri que eles falam rápido, que muitas vezes falam ao mesmo tempo, e descobri que apenas o conteúdo que estava aprendendo na cadeira de LIBRAS I [6] não seria o suficiente para me comunicar.

O Projeto "Teatro e Dança com Alunos Surdos" começou no ano de 2013, com a profa. Mestre Marcia Berselli ministrando as oficinas na escola e tendo como coordenador o prof. Dr. Sergio Lulkin. Esse é um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com a Escola Municipal de Surdos Bilíngue Salomão Watnick (Porto Alegre). Durante o período em que fiz observações na aula de Educação Física, pensava em como iria ministrar as oficinas sem ter o domínio da língua e da cultura dos alunos, e também pensava em como transformar os *Viewpoints* para o contexto surdo e não o ouvinte. No primeiro dia da observação, houve um momento em que fiquei com os alunos no refeitório e não conseguia entender quase nada do que eles falavam e, nas vezes em que entendia, eu não sabia responder em LIBRAS. Isso fez com que eu pensasse em como desenvolveria as aulas de teatro, sendo que eu ainda estava em fase de aprendizagem da LIBRAS.

[6] O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, torna a LIBRAS disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores [licenciaturas] e nos cursos de fonoaudiologia.



O desenvolvimento dos *Viewpoints* com os alunos

A investigação dos *Viewpoints* com os participantes se deu através da retomada de alguns jogos teatrais (BOAL, 2012) que eles já conheciam das oficinas anteriores, como o "jogo da caminhada com pausa", o "jogo dos três níveis", o "exercício do espelho", do "mestre dos movimentos", entre outros. Eu também estive atenta a como era a recepção dos alunos aos exercícios propostos e quais eram as dificuldades, para assim trabalhar com outros exercícios que pudessem auxiliá-los de acordo com os objetivos das propostas. Após um tempo retomando os exercícios e jogos que o grupo já conhecia, comecei a propor outros exercícios, inserindo aos poucos novos elementos nos exercícios que eles já haviam vivenciado. Dessa forma, a "caminhada com pausa" foi sendo transformada gradualmente na "caminhada com contágio"; primeiro começamos a inserir diferentes velocidades, além das pausas, e depois inserimos os níveis e seguimos com as demais indicações necessárias.

A "caminhada com contágio" possibilita que os alunos se percebam no espaço, desenvolvendo certa sintonia do grupo. Percebi que, nas primeiras vezes que fizemos esse exercício, alguns dos participantes não entendiam muito bem qual a razão de caminhar pela sala, mas com o tempo essa preocupação deixou de existir, sendo que em algumas aulas os próprios alunos solicitavam que o exercício fosse retomado. Também pude perceber a dificuldade dos participantes em realizar movimentos menos cotidianos, pois sempre que um colega propunha um movimento mais abstrato, os demais negavam o jogo e não repetiam o movimento. Com isso, em uma das reuniões com a segunda bolsista do projeto[7], decidimos fazer um jogo no qual os alunos explorassem os níveis e as formas corporais. Para isso, fizemos um exercício em que cada aluno devia pensar uma maneira de passar pelo espaço determinado como área de atuação explorando o nível baixo, depois o médio e, por fim, o alto. As formas corporais não poderiam se

[7] Bolsista responsável pela investigação de materiais teóricos.



repetir. Além disso, realizamos o exercício “Composição de Imagem”, no qual os participantes formavam um quadro com as formas preferidas, para que discutíssemos depois. A partir dessa proposta, eles passaram a propor movimentos mais arriscados na “caminhada com contágio” e a se engajar no jogo até com as formas menos cotidianas.

Outro jogo realizado foi o “cinto de segurança”, que acontece com os jogadores sentados em cadeiras lado a lado, tendo como objetivo se levantar da cadeira sem ser tocado pelos colegas ao lado, ao mesmo tempo em que se está atento para não deixar o colega do lado oposto se levantar. Esse jogo trabalha a concentração, a observação aos mínimos movimentos do outro e a visão periférica. Os participantes gostaram muito desse exercício, se tornou claro que a concentração deles aumentava muito com essa proposta e houve a experimentação de várias formas de levantar-se sem ser pego.

No que se refere ao modo de condução das propostas, é importante ressaltar que, em um grupo com alunos surdos, as informações dos jogos devem ser apresentadas antes do jogo ser iniciado. Às vezes, o jogo tem de ser pausado para que todos possam ver as observações do facilitador no sentido do que pode ser realizado de forma diferente, de novas indicações, ou mesmo para pontuar algo específico que ocorreu no desenvolvimento da proposta. Além disso, é muito importante que se (re) pense sobre os jogos e exercícios que foram desenvolvidos em um contexto tradicional de maioria ouvinte, encontrando, por exemplo, substituições dos recursos sonoros por recursos visuais.

Aluno-monitor-facilitador

Logo na primeira aula que ministrei, percebi que a estrutura, mencionada anteriormente, realmente propiciava aos alunos o domínio das etapas da aula. De posse do conhecimento sobre a trajetória do encontro, os alunos tinham conhecimento para indicar as etapas da aula, desde a massagem até a composição, com a proposição de cenas, ao final do encontro. Tal conhecimento



também propiciava com que os participantes se entregassem aos exercícios, atentos e confiantes. Outro fator que auxiliou na comunicação com os alunos foi a função de alunos-monitores-facilitadores. Tal função foi estabelecida em 2015, com a então facilitadora Marcia Berselli.

A função de aluno-monitor-facilitador nasceu da necessidade de suporte às bolsistas que integraram o projeto a partir do início de 2016, bem como de um estímulo que iniciou durante as oficinas realizadas no ano de 2014 e que caminhava no sentido de que os alunos apresentassem e explicassem os jogos em LIBRAS a partir do seu próprio entendimento acerca de cada proposta. Em 2014, na segunda edição do projeto, após cada experimentação de exercício ou jogo, a facilitadora conversava com os alunos sobre o melhor sinal para descrever a proposta. Nesta escolha do sinal, observava-se o objetivo principal da proposta e suas etapas de desenvolvimento. Por vezes, o nome do jogo em Português era soletrado em LIBRAS para que os alunos utilizassem este conhecimento na determinação de um sinal. A partir deste exercício, na retomada das propostas – em outro encontro da oficina – os alunos passaram a ser convocados a apresentar o jogo ou exercício para os colegas que não estavam presentes ou mesmo que não recordavam exatamente do que se tratava a proposta. Assim, a função de aluno-monitor-facilitador começou a ganhar corpo entre alguns alunos do grupo. Tal espaço foi explorado e estimulado na terceira edição da ação, sendo evidenciado no final do ano quando da necessidade de entrada de novas facilitadoras no projeto.

Os alunos–monitores-facilitadores explicam aos seus colegas os jogos anteriormente vivenciados, dessa forma a explicação das propostas é feita através de suas próprias experiências e com o domínio da língua dos participantes. Além disso, há dois estagiários surdos na escola, que participam da aula e colaboram com a facilitadora, explicando alguns exercícios, intervindo também nas cenas de humor e piadas surdas que os alunos fazem.

As piadas por vezes são de difícil compreensão por um ouvinte, pois elas



fazem parte da literatura surda e “a experiência de ser surdo e um conhecimento profundo de Libras são essenciais para entender e rir das piadas surdas”. (SILVEIRA, 2015, p. 410). As piadas surdas são assuntos recorrentes nas improvisações feitas durante a aula quando o tema é livre. Elas fazem parte da

> literatura da cultura surda, contada na língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais. O material, em geral, reconta a experiência das pessoas surdas, no que diz respeito, direta ou indiretamente, à relação entre as pessoas surdas e ouvintes, que são narradas como relações conflituosas, benevolentes, de aceitação ou de opressão do surdo. (KARNOP, 2008, p.14/15)

Podemos perceber que as piadas surdas refletem, através do humor, justamente esse encontro entre culturas de surdos e ouvintes, com o desconhecimento do ouvinte que atrapalha a comunicação. Segundo Schallenberger,

> [As piadas surdas] são histórias que refletem o conflito do encontro entre culturas, por isto são ao mesmo tempo histórias despretensiosas quanto ao caráter estritamente político das situações de embate social e também são histórias que refletem uma gama de impossibilidades vividas pelos surdos. Isto marca o que seria uma das figuras, ou imagens às quais os surdos frequentemente retornam que é imposição das experiências auditivas em detrimento às experiências visuais. (SCHALLENBERGER, 2010, p.61)

Com isso, quando os alunos fazem improvisações de piadas surdas que não compreendo, percebo que a cena está “funcionando” pela reação dos alunos que estão assistindo. De modo a uma maior compreensão das referências, solicitei que os alunos apresentassem seus vídeos preferidos a partir da plataforma *Youtube*[8]. Os alunos, assim, apresentaram o canal de Itacir do Carmo[9].

[8] Muito utilizada como modo de difusão de vídeos entre os surdos.



Ainda sobre o *Youtube*, Augusto Schallenberger observa que o uso da plataforma pelos surdos facilita suas produções culturais e o seu registro, ao contrário de quando só havia a televisão, meio que não os contempla com conteúdos relativos à comunidade surda.

O interesse pelo humor acompanha os alunos desde os primeiros anos da oficina, por vezes surpreendendo a facilitadora quando os alunos se referiam a programas da televisão brasileira que não contêm legendas nem intérprete de LIBRAS:

> No ano de 2013, os participantes da Ação de Extensão (Teatro e dança com alunos surdos I) sugeriram a criação de cenas baseadas em uma série televisiva de grande repercussão, de fácil acesso por ser exibida em um canal aberto da televisão brasileira e vinculada há vários anos dentro da programação desse canal. Refletindo sobre a escolha dos participantes, uma das primeiras inquietações da facilitadora do processo se deu pelo fato de a série não apresentar tradução para Libras. Conhecedora e, do mesmo modo que os participantes, apreciadora do programa televisivo de caráter cômico, enquanto ouvinte, muitas das situações a levavam ao riso pelos diálogos dos personagens. Por outro lado, ela passou a perceber as inúmeras construções corporais e exageradas expressões faciais destes personagens, e de como cada situação era pautada por ações e reações definidas e pontuadas. (BERSELLI; LULKIN; FERRARI, 2015 p. 52)

Dessa forma, ao assistir novamente ao programa, percebendo não seus recursos sonoros e os diálogos entre os personagens, mas os recursos visuais e as expressões faciais dos personagens, a facilitadora da oficina percebeu a presença de partituras corporais precisas, e como cada gesto dos personagens eram reações e serviam como mote para a ação dos outros personagens.

Há também grande interesse dos alunos pelos filmes de Charlie Chaplin, que também se utiliza da construção corporal, das expressões e gestos exagerados e precisos para o desenvolvimento do humor, o que acaba por fazer

---

9 Itacir do Carmo é um ator surdo de Porto Alegre que faz vídeos de humor. Para conhecer mais, visitar <https://www.youtube.com/user/piadaitacir>.



com que tanto os surdos entendam quanto os ouvintes, pois, além disso, os filmes do Charlie Chaplin também apresentam legendas em determinados momentos. Há ainda outros programas televisivos que utilizam a expressão corporal para estabelecer o humor, porém vemos que há um domínio dos programas que utilizam muito mais os recursos sonoros do que os visuais e nenhum desses programas é feito por surdos com o objetivo de contar suas experiências. Dessa forma, percebemos a grande importância que o *Youtube* tem, não só como registro da literatura surda que é visual, como também para a integração dos surdos de diversos países e a inclusão da produção da literatura surda em uma mídia para/de surdos e ouvintes.

O desenvolvimento da comunicação

A minha comunicação com os alunos às vezes falha, por eu estar em processo de aprendizagem da LIBRAS. Às vezes, eu não entendo os sinais que os alunos fazem, às vezes entendo uma pergunta que eles fazem, mas não tenho o domínio dos sinais para responder. Sinto que, quando isso acontece, a aula e o estabelecimento das nossas relações são prejudicados e é por isso que busco aprofundar o meu conhecimento em LIBRAS.

Além disso, quando não sei um determinado sinal, utilizo o recurso da soletração e os alunos ou os estagiários me ensinam o sinal. Para explicar os jogos e exercícios teatrais, eu pesquiso e ensaio antes das aulas a explicação em LIBRAS, fazendo uma tradução. Depois que os alunos-monitores-facilitadores ou os estagiários compreendem a minha explicação ou se recordam do exercício (caso já tenhamos realizado anteriormente), eles explicam para o restante do grupo de participantes, dessa vez com o domínio da Língua e com suas experiências próprias no jogo ou exercício. Desta forma, eles também compartilham comigo o que ficou, para eles, de registro corporal e entendimento do jogo. Conforme a frequência com que fazemos um jogo ou exercício, os alunos dão um sinal para as propostas, nomeando-as em LIBRAS, e nos momentos de



retomada das propostas basta fazer o sinal e a explicação é desnecessária na maioria dos casos.

Apesar das dificuldades que ainda temos, principalmente de comunicação, nós nos relacionamos, nos entendemos, percebemos a personalidade e individualidade de cada um de nós, nos divertimos, rimos, criamos cenas, experimentamos jogos teatrais. É claro que o ideal seria o domínio da LIBRAS, para que eu pudesse me comunicar sem tantas falhas com os participantes, mas isso ainda está em desenvolvimento. Porém, problematizo esta questão, pois me preocupa o quanto a minha falta de domínio da língua e da cultura pode interferir nas aulas e na experiência teatral dos participantes. A partir deste questionamento, busquei saber da existência de professores de teatro surdos na cidade de Porto Alegre; mas, embora haja atores surdos, não encontrei o registro de professor de teatro surdo.

Considerações Finais

Não é com orgulho que eu recordo que no início do ano, antes que eu começasse a fazer parte do projeto de extensão como bolsista, eu pensava que a Língua Brasileira de Sinais era um português sinalizado e não uma língua com sua própria gramática, tendo palavras e sinais que não têm traduções. Também desconhecia completamente a cultura e literatura surda, a história surda com todas as suas lutas. É muito bom estar expandindo meus conhecimentos e repensando-os; através do contato com os alunos surdos e com os estagiários surdos que participam da oficina eu aprendo novos sinais e conheço outra cultura. Através disso, amplio meu olhar sobre o mundo em que vivo, descubro maneiras diferentes de explicar os exercícios com o auxílio dos alunos-monitores-facilitadores. Também investigo formas diferenciadas de usar a linguagem teatral, refletindo sobre modos de desenvolvimento de exercícios e jogos teatrais e dramáticos.



Além disso, as aulas de LIBRAS I e LIBRAS II da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, juntamente com o contato com os participantes da oficina, têm me proporcionado reflexões sobre a LIBRAS e a cultura surda. Lembro que quando estava nas minhas primeiras aulas de LIBRAS I olhava a professora surda e suas expressões faciais e corporais e pensava em como os ouvintes estão fixados nas experiências sonoras, deixando muitas vezes a expressão corporal em segundo plano. Mesmo em jogos e exercícios teatrais, nos quais se busca utilizar mais o visual do que o verbal (do agir e não contar falando), há um predomínio da experiência sonora. Lembro que logo que vi o cartaz de divulgação do projeto comecei a pensar em possíveis exercícios e percebi que, em muitas das propostas, as explicações ou indicações acontecem durante o exercício. Outros exercícios exploram a percepção sonora vendando os jogadores. No momento não recordei de nenhuma proposta que explorasse a percepção visual, o que é interessante, tendo em vista a ideia de *theatron*, o lugar de onde se vê.

Através da minha participação como bolsista no projeto de extensão "Teatro e Dança com Alunos Surdos", eu amplio e aprofundo o meu conhecimento como futura professora de teatro. Eu repenso a formação que o curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul me oferece. Percebo que só as disciplinas de LIBRAS I e de LIBRAS II não são suficientes para nos comunicarmos com a comunidade surda e que, infelizmente, se eu tivesse somente a experiência da graduação, eu provavelmente não teria refletido sobre uma educação que se preocupa com a diversidade. Através do projeto, desenvolvo o conhecimento acerca da cultura, da literatura e da língua da comunidade surda, bem como (re) penso o ensino do teatro e aprendo a encontrar novas formas de apresentar e desenvolver as atividades teatrais com o auxílio dos alunos que participam da oficina. Esses são, para mim, exercícios fundamentais na prática do professor que encontra no aluno um parceiro de experiências.



Referências

BERSELLI, Marcia; LULKIN, Sergio Andres. Flexibilização em práticas cênicas: cruzamentos de práticas teatrais e Contato Improvisação em uma aula de teatro com surdos. Seminário Nacional de Arte e Educação. *Anais do 24º Seminário Nacional de Arte e Educação:* Arte e Educação: Os desafios do professor de arte no mundo contemporâneo. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/110711>. Acesso em: 20/10/2016.

BERSELLI, Marcia; LULKIN, Sergio Andres; FERRARI, Jonas. *Registrando práticas de teatro e dança com alunos surdos: o registro enquanto recurso de pesquisa.* Teatro: criação e construção de conhecimento [online], v.3, n.4, Palmas/TO, jan/jun. 2015.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores.* 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. *The Viewpoints book: a pratical guide to viewpoints and composition.* New York: Theatre Communications Group, 2005.

KARNOPP, Lodenir Becker*. Literatura Surda.* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Revista Brasileira de educação. Jan/ Fev/ Mar/ Abr 2002, n. 19, p. 20-28.

SCHALLENBERGER, Augusto. *Ciberhumor nas comunidades surdas.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVEIRA, Caroline Hessel. Humor surdo, línguas de sinais e políticas linguísticas. *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas.* Córdoba: Faculdad de Lenguas y Secyt, Universidad Nacional de Córdoba, Asociación de Universidades Grupo Montevideo- Núcleo Educación para la Integración, 2015.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



Surdez e racialidade: identidades em diálogo no espaço escolar?

Viviane Marques Miranda[1] (UNINOVE)

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo relacionar surdez e racialidade na perspectiva dos Estudos Culturais a partir da categoria interseccionalidade e do aporte legal da Lei nº 10.436/02, do Decreto nº 5.626/05 e da Lei nº 10.639/03, dentre outras, de forma a questionar uma possível hierarquização de opressão e uma suposta homogeneização das identidades no interior da surdez. Tal pesquisa se justifica em virtude de os estudos da área da surdez explorarem, predominantemente, a dimensão linguística do ser surdo, aparecendo como secundários outros possíveis aspectos da identidade da pessoa surda, como gênero, raça/cor/etnia, classe social, etc. A metodologia utilizada, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, foi de pesquisa bibliográfica e, do ponto de vista da abordagem do problema, qualitativa. Os resultados revelam que a sobreposição da surdez sobre outras determinações sociais acaba produzindo diferentes assimetrias de poder, afetando, desproporcionalmente, as pessoas surdas, além de ter o efeito de simplificação da complexidade das identidades surdas interseccionais e o silenciamento de suas necessidades específicas. Conclui-se que a educação bilíngue da pessoa surda deve superar a mera tradução do currículo regular ouvinte a fim de possibilitar a construção de novos olhares que tragam os devidos recortes interseccionais, dentre eles o recorte racial. Essa seria uma condição *sine qua non* no avanço para além do binarismo surdo/ouvinte, língua de sinais/língua oral, normalidade/deficiência.

Palavras-chave: surdez; racialidade; interseccionalidade.

Deafness and raciality: identities in dialogue in school space?

Abstract: The present research aims to relate deafness and raciality in the perspective of Cultural Studies from the intersectionality category and the legal contribution of Law 10,436 / 02, Decree No. 5,626 / 05 and Law 10,639 / 03, among others, in order to question a possible hierarchy of oppression and a supposed homogenization of identities within deafness. Such research is justified because studies in the area of deafness predominantly explore the linguistic dimension of being deaf; Appearing as secondary other possible aspects of the identity of the deaf person, such as gender, race / color / ethnicity, social class, etc. The methodology used, from the point of view of the technical procedures, was of bibliographical research; And, from the point of view of approaching the problem, qualitative. The results show that the overlapping of deafness on other social determinations ends up producing different asymmetries of power and disproportionately affecting deaf people; In addition to simplifying the complexity of intersectional deaf identities and silencing their specific needs. It is concluded that the bilingual education of the deaf person must overcome the mere translation of the regular listener curriculum in order to allow the construction of new looks that bring the necessary intersectional cuts, among them the racial cut. This would be a sine qua non condition in advancing beyond the deaf / listener binarism, sign language / oral language, normality / disability.

Keywords: deafness; raciality; intersectionality.

---

[1] Viviane Marques Miranda: Professora de Língua Portuguesa e LIBRAS para surdos em uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos e mestranda em Educação pela UNINOVE (Universidade Nove de Julho/SP).

MIRANDA, Viviane Marques. Surdez e racialidade: identidades em diálogo no espaço escolar? . *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33,p.39-69, jul/dez. 2017.Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
14 de julho de 2017



INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo relacionar surdez e racialidade a partir do conceito de interseccionalidade, de acordo com a técnica da pesquisa bibliográfica. O interesse deste trabalho é fazer uma discussão que relacione o aporte legal da Lei nº 5.626/05 com a Lei nº 10.639/03, uma vez que os estudos da área da surdez referentes ao bilinguismo destacam a surdez e, sobretudo, a dimensão linguística da identidade da pessoa surda, desconsiderando, desta sorte, outros aspectos potencialmente relevantes - como gênero, orientação sexual, racialidade, classe social, etc. - os quais têm sido menos explorados, conforme veremos, produzindo o efeito de aplanamento da complexidade das identidades surdas interseccionais.

Tal pesquisa se justifica em virtude de os estudos da área da surdez explorarem, predominantemente, a dimensão linguística do ser surdo, aparecendo como secundários outros possíveis aspectos da identidade da pessoa surda, como gênero, raça/cor/etnia, classe social, etc.

Este trabalho concentrar-se-á em questionar o conceito de "identidade surda" na perspectiva da interseccionalidade, posto que, conforme Skliar (2005), essa identidade surda não é, necessariamente, homogênea, mas fragmentada. A hipótese inicial é de que a surdez como marca identitária acaba sendo mais explorada do que outras marcas identitárias, como a racial[2], a de gênero ou outras. Além disso, tentaremos entender o(s) porquê(s) dessa sobreposição.

Os resultados revelam que a sobreposição da surdez sobre outras determinações sociais acaba tendo o efeito de homogeneização das identidades no interior da surdez e a simplificação da complexidade das

[2] O termo 'raça' será aqui utilizado em sua dimensão social e política, construída a partir da análise do racismo no contexto brasileiro, isto é, associado ao fenótipo dos sujeitos como demarcador de mobilidade social. Não se refere ao conceito biológico, relacionado ao racismo científico, cujo auge foi no século XIX. (GOMES, 2005)



identidades surdas interseccionais, com o consequente apagamento de suas necessidades específicas.

BASES LEGAIS – SURDEZ E AFRICANIDADE

Na Lei nº 10.436/02, a Língua Brasileira de Sinais (doravante LIBRAS[3]) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros.

Conforme este marco legal, o poder público em geral e as empresas concessionárias de serviços públicos devem garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da LIBRAS. Além disso, as instituições públicas e as empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir acessibilidade linguística às pessoas surdas usuárias da LIBRAS, bem como o ensino desta língua deve ser parte integrante do currículo dos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, não podendo, contudo, substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Por sua vez, o Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02. Para fins deste decreto, considera-se surda a pessoa que, tendo perda auditiva bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis ou mais (aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz), compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da LIBRAS.

Os capítulos IV e VI do Decreto nº 5.626/05 dispõem, respectivamente, acerca do uso e da difusão da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação e acerca da garantia de que as pessoas surdas terão direito à educação.

[3] LIBRAS é o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, utilizada pelos surdos brasileiros.



Resumindo o conteúdo dos capítulos mencionados, as instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal devem ofertar, obrigatoriamente, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, o ensino de LIBRAS e também de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua para alunos surdos. A educação básica de alunos surdos deve ser assegurada por meio da organização de escolas e classes de educação bilíngue[4], com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Já para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS deve ser assegurada em escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes.

Na Lei nº 13.005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, nos anexos assinalam-se estratégias para o cumprimento das metas propostas e, no que concerne à educação de surdos, destacam-se a necessidade de assegurar a educação bilíngue para crianças e adolescentes surdas/os de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Nesse modelo educacional, deve-se utilizar a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Relativamente às equipes profissionais para atendimento dessa demanda, fala-se da garantia de oferta de professoras/es bilíngues e de atendimento educacional especializado, além de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais e professoras/es de LIBRAS, prioritariamente surdas/os (BRASIL, 2014).

No documento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (SEESP/MEC, 2003), “Estratégias para a educação de

[4] Segundo o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.



alunos com necessidades educacionais especiais", sugere-se uma série de alternativas para adequação do currículo regular para atender às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. No caso do aluno com surdez, o documento propõe materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, *softwares* educativos específicos, etc.; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais; salas-ambientes para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc.; posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente.

Já a Lei nº 10.639/03 institui a obrigatoriedade do ensino de conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Devendo incluir o estudo da História da África e das/os africanas/os, a luta das/os negras/os no Brasil, a cultura negra brasileira e a/o negra/o na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

É possível observar, a partir das bases legais levantadas, o enfoque eminentemente linguístico e metodológico na educação da pessoa surda e a falta de articulação entre educação bilíngue para surdas/os e educação para as relações étnico-raciais na escola. Poder-se-ia presumir que essa educação bilíngue consubstancie-se, *grosso modo*, como uma tradução ou adaptação do currículo regular para a LIBRAS? Ora, se o currículo regular é eurocêntrico, ouvinte, heteronormativo e masculino (SILVA, 1999; SKLIAR, 1999), como identidades surdas interseccionais poderiam ser mais exploradas na escola?



SURDEZ E BILINGUISMO

Segundo Skliar (1999), tendo em vista as práticas clínicas hegemônicas[5], características da educação de surdas/os por séculos, a proposta de educação bilíngue pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas e como um reconhecimento político da surdez como diferença. O autor afirma ainda que a educação bilíngue para surdas/os é mais do que o domínio de duas línguas, sendo importante dimensioná-la para além do plano estrito das línguas a fim de conferir-lhe sentido histórico e político. Do contrário, a proposta bilíngue pode ser deformada em um "dispositivo pedagógico "especial", (...), em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada. Em síntese: a educação bilíngue pode se transformar numa pedagogia "neo-metodologia", colonialista, positivista, ahistórica e despolitizada" (SKLIAR, 1999, p. 7).

Não obstante, Skliar (op. cit) pontua a ambiguidade que perpassa o sentido do termo "bilíngue" na educação de surdos, constituindo uma realidade antes conflitiva do que harmoniosa e de intercâmbio cultural. Se em um extremo localizam-se experiências educacionais em busca de um suposto meio-termo entre língua de sinais e língua oficial, no outro polo "renovam-se as imposições *ouvintistas*[6]" (SKLIAR, 1999, p. 9), havendo um deslocamento das práticas tradicionais oralistas para a escrita e a leitura.

Skliar (1999) questiona para quais surdos estariam sendo pensados os projetos de educação bilíngue e indaga sobre quais surdos ficariam na periferia destas propostas – os surdos das classes populares? Os surdos negros? Os surdos analfabetos?

[5] Práticas oralistas, como treino fonoarticulatório e leitura orofacial.

[6] Representação da surdez determinada por pessoas ouvintes.



Por sua vez, Kyle (1999) pontua que os tópicos curriculares são, geralmente, expressos como questões de tradução, isto é, currículo ouvinte traduzido na língua de sinais, sem haver, como base para sua definição, um exame das necessidades e habilidades da minoria. Sendo assim, é provável que as crianças surdas continuem a fracassar nesse currículo – mesmo se a língua de sinais for utilizada. Além disso, será que as crianças ouvintes de grupos subalternizados estarão tendo sucesso nesse currículo?

Dorziat (1999) afirma que, não obstante a importância do uso da língua de sinais para o desenvolvimento pleno de qualquer ser humano, não basta usar a língua como instrumento. É mister torná-la símbolo de uma cultura diferente. Do contrário, "corre-se o risco de, mesmo usando a língua de sinais, a cultura ouvinte e a forma de pensar ouvinte serem colocadas como centro do processo educacional e, portanto, a concepção de normalização ser dominante, mesmo que de forma camuflada" (DORZIAT, 1999, p. 30). Sendo assim, é necessário reconhecer que a surdez faz dos surdos pessoas diferentes, com formas próprias de assimilar e expressar o mundo.

Se o bilinguismo limitar-se ao "simples uso da língua de sinais, unido a uma gama variada de técnicas e procedimentos de ensino, o que assegurará uma mudança na forma de ser e pensar das pessoas envolvidas?", questiona Dorziat (1999, p. 28). A autora reconhece que a língua de sinais deve ser respeitada e considerada, uma vez que a constituição da idiossincrasia do surdo far-se-á por meio desta língua, a qual dará, além disso, condições de os surdos tornarem-se seres humanos na sua plenitude, através da apropriação dos conceitos científicos, disponíveis na educação formal. Entretanto, o uso dessa língua não deve ser encarado como o término de todos os problemas que se apresentam no ensino, avalia.

Dessa forma, para Dorziat (1999), a educação de surdos deve ser dimensionada além das questões linguísticas e metodológicas, também no



âmbito das discussões da educação como um todo, levando em consideração a perspectiva dos conflitos de classe, raça, gênero, dentre outros.

Nesse sentido, Franco (1999) pontua que a discussão acerca de um *currículo* para a educação de surdos não deve limitar-se à aceitação da língua de sinais, visto que tal dado por si mesmo não orienta uma nova abordagem curricular, seria apenas uma mudança na língua em que se transmitem os conteúdos. É necessário, segundo Franco (1999), uma percepção do sujeito surdo em sua totalidade e, ao mesmo tempo, nos aspectos específicos de sua cognição.

INTERSECCIONALIDADE ENTRE SURDEZ E RACIALIDADE

O termo “interseccionalidade” foi usado, inicialmente, para designar a interdependência das relações de poder entre raça, sexo e classe. Sua origem remonta ao Feminismo Negro do final dos anos de 1970 (HIRATA, 2014).

A partir dos anos de 1990, em uma perspectiva interdisciplinar, Crenshaw e outras pesquisadoras de diferentes nacionalidades desenvolveram pesquisas acerca da categoria “interseccionalidade” (HIRATA, 2014). Esta seria uma proposta para “levar em conta as múltiplas fontes da identidade” (HIRATA, p. 62, 2014).

Segundo Crenshaw (2002), interseccionalidade é uma conceituação que associa sistemas múltiplos de subordinação em busca de capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação, como gênero, raça, cor, etnia, classe social, etc.:

> Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, freqüentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas



> quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas freqüentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por conseqüência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o "tráfego" que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem – as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento (CRENSHAW ,2002, p. 177)

Pela definição de Crenshaw, é possível verificar que não há hierarquização de desigualdade na opressão interseccional e embora a autora focalize, sobretudo, os marcadores gênero, raça e classe social, outras/os autoras/es incluem ainda diferentes estratos como deficiência, idade, orientação sexual, etc.:

> A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70 apud HIRATA, p. 62 – 63, 2014)

A partir de tais conceituações acerca da interseccionalidade, pode-se pensar na questão da surdez em seus entrecruzamentos com outras categorias. As mulheres surdas nem sempre vivenciam o ouvintismo[7] da

[7] "Ouvintismo" seria, segundo Skliar (2005, p. 15), um "conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.



mesma forma (existem surdas brancas, negras, lésbicas, heterossexuais, de classe social mais ou menos favorecida, oralizadas, não oralizadas, sinalizantes, não sinalizantes, alfabetizadas, não alfabetizadas, semialfabetizadas, de beleza padrão, de beleza fora do padrão hegemônico em algum aspecto específico ou em vários, etc.). Homens e mulheres surdos/as não vivenciam o ouvintismo de forma idêntica. Sexismo e ouvintismo podem convergir e produzir formas específicas de subordinação interseccional. Assim como outros marcadores podem se cruzar com sexismo e ouvintismo.

Quando o ouvintismo e o racismo convergem, temos uma forma específica de discriminação. Quando o sexismo, o ouvintismo e o racismo convergem, temos outra forma específica de discriminação. E quando não se consideram as vulnerabilidades interseccionais intragrupo, corre-se o risco de obscurecer uma gama de violações de direitos e de desconsiderar as múltiplas formas pelas quais a interseccionalidade pode configurar a vida das pessoas surdas. A desconsideração de vulnerabilidades interseccionais intragrupo contribui para o silenciamento das desigualdades e, por conseguinte, para o desempoderamento das pessoas que sofrem formas específicas de discriminação.

Schucman (2012) pontua as desigualdades entre pessoas brancas e negras no acesso à educação, à saúde, ao mercado de trabalho, à moradia, etc. Quando se superpõem marcadores raciais a outros é possível notar as consequências materiais da interseccionalidade. A diferença de acesso entre surdos e ouvintes a direitos básicos é saliente. E quando pensamos em surdos

---

Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais". Segundo Perlin (2005, p. 59), "'ouvintismo' designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinicalização e da necessidade de normalização", além do estabelecimento de "uma relação de poder e de dominação graus variados, onde predomina a hegemonia [ouvinte] através do discurso e do saber".



brancos e negros, conforme pontua Garcia (1999), a desigualdade no acesso ao mercado de trabalho e à educação é evidente. Ou seja, a desigualdade entre ouvintes brancos e negros no acesso aos direitos básicos não desaparece quando temos um coletivo excluído, unido por alguma marca compartilhada.

Discorrendo acerca da dinâmica da interseccionalidade, Crenshaw (2002) explica que a discriminação racial interage com a discriminação de gênero, produzindo efeitos específicos. Com isso, homens negros e mulheres negras são, diferentemente, afetados/as pela discriminação racial. Por isso é fundamental incorporar o conceito de gênero no contexto da análise do racismo – o que possibilita desvelar não apenas a discriminação racial contra as mulheres, "mas também permite um entendimento mais profundo das formas específicas pelas quais o gênero configura a discriminação também enfrentada pelos homens" (p. 173). Além disso, a focalização dessas diferenças permite uma maior inclusão, pois se aplica tanto às diferenças entre as mulheres como às diferenças entre mulheres e homens.

A autora (Crenshaw, 2002) pontua que a despeito de em termos de direitos humanos, em que não se distingue gênero, existir a aspiração à aplicação universal da lei – aspiração essa baseada nas experiências dos homens e que desconsidera a experiência feminina, que é diferente da dos homens – existem circunstâncias específicas, vivenciadas pelas mulheres e que devem ser levadas em consideração no entendimento das diferentes formas que a discriminação pode assumir:

> Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres. (CRENSHAW, 2002, p. 173)



Isto posto, incorporar a perspectiva racial na discussão sobre surdez pode ser positivo por focalizar a diferença em nome de uma maior inclusão: aplica-se tanto às diferenças entre surdas/os e ouvintes como às diferenças entre surdas/os e surdas/os. De acordo com o raciocínio de Crenshaw (2002), se é verdadeiro que todos os surdos estão, de algum modo, sujeitos à discriminação ouvinte, também é verdadeiro que outros fatores relacionados às suas múltiplas identidades sociais são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de surdas/os vivenciam a discriminação ouvinte. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de surdas/os, ou que afetem, desproporcionalmente, apenas algumas/ns surdas/os.

É comum, nas discussões sobre bilinguismo, dar enfoque predominante às questões linguística e metodológica (Dorziat, 1999). Mas as vulnerabilidades especificamente ligadas à surdez não devem obscurecer as diferenças existentes entre as/os surdas/os e que marginalizam mais umas/uns do que outras/os dentro e fora do próprio grupo.

A garantia de que todas/os as/os surdas/os sejam beneficiadas/os pelo direito a uma educação bilíngue que inclui a dimensão racial exige que se dê atenção às várias formas pelas quais a racialidade intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de surdas/os.

As experiências específicas de surdas/os de grupos étnicos ou raciais definidos são muitas vezes obscurecidas dentro da categoria mais ampla da surdez. Assim sendo, a extensão total de sua vulnerabilidade interseccional precisa ser mais investigada.



Invisibilidade Interseccional: Quando a Diferença Intragrupo não é Problematizada

Segundo Crenshaw (2002), frequentemente, um certo grau de invisibilidade envolve questões relativas a mulheres que sofrem experiências específicas de subordinação interseccional. Algumas razões pelas quais a discriminação interseccional contra mulheres racialmente marcadas passa despercebida podem ser descritas pelos conceitos de superinclusão e de subinclusão.

O termo “superinclusão” pretende dar conta da circunstância em que um problema específico a um subgrupo é, grosso modo, definido como um problema geral do grupo, como se atingisse ou pudesse atingir da mesma forma a qualquer um dentro do grupo. O exemplo discutido por Crenshaw (2002) é relativo ao tráfico de mulheres. Tal problema é tratado apenas como uma questão de gênero, mas, segundo a autora, quando se presta atenção em quais são as mulheres traficadas, é possível observar a dimensão racial e social do problema associada à questão de gênero. Sendo assim, é preciso discutir como raça e outras formas correlatas de subordinação atuam na produção de tais abusos.

Já o termo “subinclusão”, segundo Crenshaw (2002), pretende dar conta da explicação acerca de um fenômeno que tem mais de uma dimensão, mas é enfocado apenas por um viés. A esterilização de mulheres afro-americanas e porto-riquenhas nos anos 50 nos Estados Unidos é um exemplo, pois a questão é, frequentemente, tratada apenas como de gênero, enquanto a dimensão racial do problema não é abordada. Com isso, a distribuição seletiva dos abusos não é devidamente investigada.

Em suma, “nas abordagens subinclusivas da discriminação, a diferença torna invisível um conjunto de problemas; enquanto que, em abordagens superinclusivas, a própria diferença é invisível” (CRENSHAW, 2002, p. 176).



Dentro dessa problemática de nivelamento, é possível discutir a existência de pessoas surdas com múltipla deficiência no espaço escolar que acabam não recebendo a visibilidade que seria necessária nas políticas públicas voltadas para formação de professoras/es, pois as iniciativas governamentais entendem que a pessoa com surdez é apenas surda e que a pessoa com deficiência intelectual tem apenas deficiência intelectual. Com isso, formações para professoras/es voltadas ao desenvolvimento de práticas educacionais específicas ao trabalho pedagógico com os alunos surdos com múltipla deficiência acabam constituindo-se em verdadeiras raridades.

Além disso, na área da surdez é possível localizar um discurso acerca da capacidade cognitiva limitada do surdo que, supostamente, seria decorrente da surdez. Em função desse discurso, cria-se um mito, que é o de que os surdos seriam cognitivamente limitados ou com algum nível de deficiência intelectual. Ora, existem sim pessoas surdas com deficiência intelectual associada, mas trata-se de uma parcela do grupo e não do grupo em sua totalidade.

Os pontos citados acima envolvem a questão da parte pelo todo e da invisibilização de um conjunto de problemas em função do nivelamento. Um outro ponto que ainda poderia ser citado trata-se do quadro de baixas expectativas escolares que, muitas vezes, é lido como um problema relacionado à surdez apenas, sendo que outras formas de subordinação, como a racial, por exemplo, podem estar atuando na produção dos resultados. Mas esses dados não são, frequentemente, levados em consideração. O quadro de baixas expectativas e resultados é visto como problema apenas da surdez e, por extensão, da língua e dos métodos de ensino.

A discussão sobre bilinguismo deve levar em consideração, além de questões linguísticas e metodológicas, a dimensão racial e outros eixos de



subordinação que, porventura, possam atuar na produção das desigualdades, inclusive a questão da múltipla deficiência sensorial auditiva.

Desta sorte, é importante discutir a surdez em uma perspectiva interseccional, pois possibilita o entendimento de que as complexas inter-relações entre diferentes dinâmicas de hierarquização social produzem resultados específicos, cuja compreensão não pode ser devidamente alcançada quando, simplesmente, discute-se separadamente cada questão, de forma somatória. Além disso, "a interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política" (HIRATA, p. 69, 2014), sem a qual as múltiplas formas conjugadas de opressão seriam facilmente apagadas ou simplificadas, contribuindo para a reprodução das desigualdades.

Invisibilidade Interseccional e Bilinguismo

No modelo bilíngue, a LIBRAS é considerada como língua de comunicação e de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade escrita é considerada a segunda língua. *Grosso modo*, o bilinguismo destacaria, sobretudo, práticas linguísticas e metodológicas. Desse modo, o currículo se constitui, conforme Skliar (2005), em um território de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Quando se pensa na surdez interseccional, então, o silenciamento acaba sendo ainda maior.

Conforme observa Crenshaw (2002), a subordinação interseccional é obscurecida por, basicamente, dois fatores: 1. Porque tende a atingir aqueles que são marginalizados dentro de grupos marginalizados e 2. Porque os paradigmas existentes não preveem de forma consistente esse tipo de discriminação que é fruto de circunstâncias por vezes complexas. Com isso, são desenvolvidos poucos estudos para fornecer mais conhecimento sobre o assunto. Consequentemente, o fato de não se prever/estudar/investigar esse tipo de vulnerabilidade gera outra dimensão de vulnerabilidade, afirma. Sendo



assim, do ponto de vista político, como poderiam ser desenvolvidas políticas públicas mais consistentes que contemplassem essa complexa realidade, se o problema é invisível?

O desenvolvimento de uma proposta bilíngue crítica passa pela conscientização de que o coletivo excluído de surdos é diferentemente afetado pela discriminação e que esse fato produz outras vulnerabilidades. A produção de significados é complexa. Do ponto de vista surdo, a surdez não seria, em tese, um problema. Do ponto de vista ouvinte, seria. Sendo assim, um surdo branco na comunidade surda não teria sua condição auditiva vista como desvantagem; mas, diante da comunidade ouvinte, ele seria marcado pelo estigma da deficiência. Admitindo esse raciocínio como verdadeiro, um surdo negro, por sua vez, na comunidade surda não teria sua surdez vista como uma desvantagem, posto que as implicações dessa condição seriam unificadoras do grupo. Entretanto, na comunidade ouvinte hegemônica, ele seria duplamente excluído: em função da deficiência e da negritude, embora isso não o poupasse dos problemas da 'subinclusão', conforme pontua Crenshaw (2002). E na comunidade surda – esse surdo negro teria silenciada a discriminação interseccional de que sofre? Haveria uma hierarquia de importância para as discriminações em função das demandas do grupo a que se está vinculado? [8]

Uma proposta bilíngue crítica seria aquela que, além de questões linguísticas e metodológicas, desenvolvesse dimensões sociais que contribuíssem para um efetivo processo de conscientização[9] dos sujeitos

[8] Pretendemos discutir, brevemente, essas questões adiante quando falarmos acerca do conceito de 'branquitude'.

[9] "La concientización, entendida como proceso que permite la crítica de las relaciones conciencia-mundo, es la condición para asumir el comportamiento humano frente al contexto histórico-social. En el proceso de conocimiento, el hombre o la mujer tienden a comprometerse con la realidad, siendo ésta una posibilidad que está relacionada con la *praxis humana.* A través de la concientización los sujetos asumen su compromiso histórico en el proceso de hacer y rehacer el mundo, dentro de posibilidades concretas, haciéndose y rehaciéndose también a sí mismos" (Streck et al, 2008)



(FREIRE, 1987); incluiriam, portanto, racialidade, gênero, classe social, etc. Investigando como as políticas públicas e as práticas de ensino podem moldar as vidas de alunas/os surdas/os cujas identidades acumulam e entrecruzam marcas sociais consideradas desvantajosas diferentemente de como podem modelar as vidas daquelas/es surdas/os que não estão expostas/os à mesma combinação de fatores enfrentados pelas/os primeiras/os.

Crenshaw propõe que se formulem protocolos especiais de pesquisa, a fim de se desenvolver uma base de informação adequada para um exame mais detalhado dos problemas ou das condições que estruturam as realidades específicas da discriminação interseccional:

> Assim, é preciso formular protocolos especiais de pesquisa, a fim de desenvolver uma base de informação adequada a partir da qual se analisem as conseqüências específicas da raça e do gênero. Esses protocolos especiais de pesquisa podem envolver especialistas de várias áreas, que desenvolvam métodos de pesquisa capazes de desvendar aspectos chave da subordinação interseccional. Essa informação poderia, assim, formar a base para um exame mais detalhado dos problemas ou das condições que estruturam as realidades da vida de mulheres marginalizadas. (2002, p. 183)

No que concerne a propostas educacionais, é preciso articulá-las de forma a dimensionar, coerentemente, a problemática da interseccionalidade, evitando a invisibilização de identidades mais vulnerabilizadas como, por exemplo, a da pessoa surda negra, da pessoa surda negra homossexual, da mulher surda negra, da mulher surda negra homossexual, etc.

SURDEZ E RACIALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR – IDENTIDADES EM DIÁLOGO?

Hall (2006) distingue três concepções diferentes de identidade ao longo do tempo. A do (1) sujeito do Iluminismo, a do (2) sujeito sociológico e a do (3) sujeito pós-moderno. A concepção iluminista de sujeito baseava-se em uma



ideia individualista da pessoa humana como ente unificado e totalmente centrado. Quando o individuo nascia, sua essência emergia e permanecia, fundamentalmente, a mesma durante toda sua vida.

A concepção sociológica de sujeito, refletindo a crescente complexidade do mundo moderno, entendia que a relação com outras pessoas e com o mundo formava o sujeito, inserindo-o na cultura. A pessoa nascia com uma essência que seria modificada pela interação com a sociedade. Já a concepção de sujeito pós-moderno[10] parte da ideia de que mudanças estruturais e institucionais e a multiplicidade de sistemas de significação e representação cultural compõem as paisagens sociais do mundo com o qual o sujeito histórico se relaciona, fornecendo modelos de identidade em transformação contínua, o que inviabiliza concepções de identidade fixa, essencial e permanente. Neste caso, o sujeito é definido historicamente e não biologicamente.

Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado, a tradição regula todas as relações e insere qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado. Ao passo que as sociedades modernas se caracterizam por constantes e rápidas mudanças, com ênfase na descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento.

Esses processos de mudança na modernidade tardia, entre eles a globalização, provocam impactos sobre a identidade cultural. A modernidade consiste em rompimentos contínuos com a condição precedente, além de constantes fragmentações internas, o que produz uma pluralidade de centros de poder e não um poder centralizado como nas sociedades tradicionais. Com isso, as diferentes divisões e antagonismos sociais, produtos dessa

[10] Para Hall (2006), o grande marco da modernidade tardia ou da pós-modernidade seriam os anos sessenta, nos quais o mundo estava em efervescência cultural e social. Emergiram movimentos sociais feministas, estudantis, juvenis contraculturais e antibelicistas, ocorreram lutas por direitos civis, movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo”, etc.



modernidade, produzem, por sua vez, uma variedade de diferentes identidades para os indivíduos, desarticulando as identidades estáveis do passado.

Para Hall (2006), as identidades são contraditórias: se cruzam e se deslocam mutuamente tanto fora, na sociedade, quanto dentro, na cabeça de cada individuo. Sendo assim, não existe uma identidade específica, por exemplo, de classe social, que abranja todas as outras identidades do mesmo individuo em uma identidade mestra e única. As identificações rivais (orientação política: conservadora ou liberal; gênero: feminino ou masculino; classe social: elite ou povo: raça: branco ou negro) e as identificações deslocantes feitas pela combinação de quaisquer das identidades que um mesmo individuo pode trazer (mulher negra assalariada; mulher branca assalariada; mulher negra da elite e mulher branca da elite) poderão facilmente ser manipuladas na política no jogo das identidades.

Dessa forma, conclui o autor (2006), a pluralização e a fragmentação das identidades traz consequências políticas, pois, dependendo de qual fator prevaleça em determinado momento, no jogo das identidades: gênero, raça, orientação política ou classe social, as pessoas poderão ser levadas à identificação ou não com determinado partido político ou questão social.

Bauman (2005) assinala que o pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha e não são garantidos para toda a vida, sendo bastante negociáveis e revogáveis. Nossas existências individuais, continua o autor, são fatiadas em uma sucessão de episódios fragilmente conectados. Além disso, para o autor, a “identidade” seria uma condição ambivalente, que é resultado de negociação permanente entre o que a sociedade espera do sujeito e o que o sujeito deseja.

Nesta perspectiva, poder-se-ia questionar o constructo “identidade surda” baseado na deficiência auditiva associada ao uso da língua de sinais como não se constituindo em uma entidade monolítica e homogênea? Seria,



antes, conforme Hall (2006) e Bauman (2005), ambivalente, frágil, eternamente provisória, inacabada e em negociação permanente com outras identidades.

A partir dessa negociação, não raro tensa, entre diferentes identidades e dessa condição eternamente provisória, é preciso, segundo Bauman (2005), estar em alerta constante para defender as identidades de nossa escolha em relação às identidades que nos são lançadas pela sociedade. Deste modo, discorrendo acerca do contexto dos Estados Unidos, Garcia (1999) relata que, sob o julgamento de incapacidade, a comunidade dos surdos é vista como uma entidade formada de pessoas que não podem ouvir. Por sua vez, Skliar (2005) salienta que "os surdos são definidos a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade" (p. 12-13). Com isso, outras dimensões da diferença[11], mesmo quando salientes – como raça, gênero, orientação sexual ou outras – acabam sendo consideradas secundárias à diferença da surdez.

Garcia (1999) expõe a mundividência dicotômica que permeia a comunidade surda americana – o mundo seria visto como sendo dividido entre surdos e ouvintes. Os surdos se veem como uma minoria linguístico-cultural e não como incapazes. Mas como o senso comum insiste em ver a surdez como incapacidade e a comunidade surda ainda luta pelo reconhecimento da surdez como diferença e não como deficiência, existe uma dificuldade em se discutir raça, etnia e outras dimensões da diferença dentro da comunidade. Sendo assim, a visão de mundo dicotômica é necessária, segundo Garcia (1999), para construir uma comunidade de surdos internamente coesiva, autoconsciente e

[11] Entenda-se "diferença", conforme Skliar (2005), isto é, "como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre surdos" (p. 13).



orgulhosa e, ao mesmo tempo, marcar sua diferença em relação aos ouvintes que os veem como incapazes.

A surdez é encarada como a primeira identidade do surdo:

> Na educação dos surdos, a ideologia dominante é que a raça e a etnicidade de uma criança surda são irrelevantes. No "mundo ouvinte", a surdez é sua "característica" primária. No "mundo dos surdos", ser surdo é sua primeira identidade. A ideologia dominante na educação dos surdos é essa porque os estudantes são surdos, eles não são influenciados pela língua e cultura de suas casas. Esta crença se manifesta em duas formas. Os educadores que possuem uma visão patológica da surdez vêem a raça como uma incapacidade secundária adicional. Esses educadores que têm uma visão cultural da surdez, vêem a raça como irrelevante. A identidade básica (e única) de um surdo é sua identidade de surdo. (GARCIA, 1999, p. 154)

Sendo assim, "a cegueira à cor está difundida" (GARCIA, 1999, p. 155), as identidades interseccionais são apagadas, produzindo uma invisibilidade interseccional, e qualquer outra marca identitária é vista como secundária à surdez na comunidade surda e na comunidade ouvinte, conforme a autora. Essa invisibilização contribui para a negação das diferenças e dos privilégios, bem como para o não reconhecimento das desigualdades entre surdos brancos e surdos negros. Estes têm menos chances de ocupar postos de trabalho de maior status e também desenvolvem menor escolarização. As mulheres surdas e negras, por sua vez, representam sempre, segundo Mindel e Vernon (1972 apud SKLIAR, 2005), o percentual mais baixo na escala de ocupação, enquanto que os homens surdos e brancos sempre se situam no quadro superior.

Skliar (2005) adverte que, ocasionalmente, ao se falar dos "surdos" pode-se, mesmo que involuntariamente, "descrever somente os surdos homens, brancos, de classe média, que freqüentam as instituições escolares, que fazem parte dos movimentos de resistência, que lutam pelos seus direitos lingüísticos e de cidadania" (p. 14). No entanto, continua o autor, os surdos não



constituem um grupo homogêneo em cujo interior se estabelecem processos sólidos de identificação entre seus membros.

> Também fazem parte dessa configuração que denominamos "surdos", os surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os surdos negros, os surdos meninos de rua, entre outros, e, ainda, os receios, as assimetrias de poder entre surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações sociais, etc. (SKLIAR, 2005, p. 14)

Por consequência, os múltiplos recortes de identidade, cultura, comunidade, etnia, gênero, sexualidade, etc. devem ser discutidos na perspectiva da surdez como denominador comum a fim de que se evite a invisibilização interseccional e se avance para além do binarismo surdo/ouvinte, língua de sinais/língua oral, normalidade/deficiência, pois essa polarização acaba, muitas vezes, colaborando para a sobredita invisibilização.

Perlin (2005) propõe uma classificação das identidades surdas, em que a surdez é a identidade central: "A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda" (p. 53). A autora propõe uma categorização em que a relação da surdez com a audição e o uso da língua de sinais seriam os dois eixos complementares. É possível questionar, na proposta de Perlin (2005), se essa classificação não seria niveladora, uma vez que a diversidade de identidades no interior da surdez é classificada, desconsiderando outros marcadores sociais, como os raciais e de gênero, por exemplo, que, porventura, possam interagir com a surdez, produzindo vulnerabilidades e necessidades específicas.



Branquitude e Surdez

Schucman (2012), conceituando "branquitude", afirma que este seria um sistema de privilégios em que sujeitos de aparência branca[12] adquirem vantagens simbólicas e materiais em relação aos não brancos.

Alguns dos privilégios que caracterizam essa posição de poder podem ser descritos, segundo a autora, por: **a)** invisibilidade, que se materializa, diariamente, por meio da falta de percepção do indivíduo branco como ser racializado. Neste caso, a brancura é vista pelos próprios sujeitos brancos como algo "natural" e "normal", produzindo vantagens sociais. Os sujeitos não brancos é que teriam raça e, com isso, seus traços fenotípicos seriam associados a estereótipos sociais e morais negativos; **b)** privilégios materiais, que os brancos têm em relação aos não brancos, como facilidades no acesso à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego, à transferência de riqueza herdada entre as gerações, aos índices de mortalidade da

[12] "Definir o que é branquitude e quem são os sujeitos que ocupam lugares sociais e subjetivos da branquitude é o nó conceitual que está no bojo dos estudos contemporâneos sobre identidade branca. Isso porque, nesta definição, as categorias sociológicas de etnia, cor, cultura e raça se entrecruzam, se colam e se descolam umas das outras, dependendo do País, região, história, interesses políticos e época em que estamos investigando. Ser branco e ocupar o lugar simbólico de branquitude não é algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam. Portanto, a branquitude precisa ser considerada "como a posição do sujeito, surgida na confluência de eventos históricos e políticos determináveis" (Steyn, 2004, p. 121). Neste sentido, ser branco tem significados diferentes compartilhados culturalmente em diferentes lugares. Nos EUA ser branco está estritamente ligado à origem étnica e genética de cada pessoa; no Brasil está ligado à aparência, ao *status* e ao fenótipo; na África do Sul fenótipo e origem são importantes demarcadores de brancura. Podemos então concordar com Sovik (2004), que argumentou que, no Brasil, "ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro." (Sovik, 2004 p. 366). Assim, a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram" (SCHUCMAN, 2012, p. 23).



população brasileira; na dinâmica do mercado de trabalho; nas condições materiais de vida e no acesso ao poder institucional, políticas públicas e marcos legais; **c)** privilégios simbólicos, que são atributos e significados positivos ligados à identidade racial branca, tais como inteligência, beleza, educação, progresso, etc. Com isso, a branquitude é vista como o lugar racial de superioridade, sendo supervalorizada.

Schucman (2012) pontua que a maioria dos brancos acaba tirando proveito da opressão racial tanto quanto do racismo e tendo vantagem no preenchimento das posições privilegiadas na estrutura de classes. “Além disso, os brancos têm privilégios menos concretos, mas que são fundamentais no que se refere ao sentimento e à constituição da identidade dos indivíduos, tais como honra, *status*, dignidade e direito à autodeterminação” (SCHUCMAN, 2012, p. 26).

O conceito de branquitude é fundamental para se compreender um pouco a dinâmica das relações na constituição das identidades surdas interseccionais. Na comunidade surda americana, existe, conforme pontua Garcia (1999), uma cegueira à cor, segundo a qual a identidade dos surdos deve ser a identidade *primária* ou a *única* identidade a ser abraçada.

> A identidade raramente é vista em sua complexidade e multiplicidade. É ainda comum para um surdo que é branco perguntar a um surdo de cor “O que você é primeiro? Você primeiro é surdo? Ou você é negro primeiro e depois surdo?” Esse tipo de pergunta resulta na resposta cada vez mais ouvida dos surdos afro-americanos de que eles são surdos e negros. Eles não podem negar sua cor ou sua surdez porque ambas estão sempre com eles. Eles lembram aos outros que a surdez é invisível até que você comece a se comunicar – usando os sinais com outros, ou escrevendo ou tentando falar com aqueles que não conhecem a língua de sinais. Entretanto, a cor da pele é saliente. Todos a vêem, mesmo aqueles que fingem não perceber, serem cegos à cor. As pessoas vêem um homem negro descendo a rua, não um homem surdo e reagem primeiro à cor da pele não à surdez. (GARCIA, 1999, p. 155)

A autora (1999) assinala ainda que é um desafio à lealdade do surdo negro a questão sobre qual marca social viria primeiro em sua identidade: a



surdez ou a negritude. Tal pergunta baseia-se, segundo a autora, na crença de que os surdos negros possuiriam lealdades competitivas e não podem ser completamente confiáveis.

Aos surdos brancos não se pergunta se eles são surdos primeiro ou brancos primeiro. Isto mostra, segundo Garcia (1999), que a hegemonia da raça branca penetra mesmo na comunidade dos surdos. Podemos encarar como privilégio ter a racialidade vista como neutra por ser branca (SCHUCMAN, 2012).

Por outro lado, embora possa parecer paradoxal, a identidade negra de um surdo ser invisibilizada na comunidade não ocorre pelas mesmas razões que um surdo branco não precisa pensar sobre sua raça. Uma pessoa negra com surdez teria uma identidade "concorrente" à surdez; esse fato causaria uma série de desvantagens dentro e fora da comunidade surda, que reproduz a branquitude, conforme descrito acima, e, consequentemente, acarreta demandas específicas para esse sujeito. No entanto, essa racialidade seria sobreposta pela surdez, encarada como identidade primária. Com isso, a identidade negra (ou não branca) seria silenciada, invisibilizada ou, até mesmo, negada. Em suma, o processo seria diferente daquele relacionado à invisibilidade racial branca, cuja tônica, segundo Schucman (2012), são privilégios materiais e simbólicos, constantemente atualizados.

Finalmente, as identidades se constroem a partir de movimentos dialéticos que articulam semelhanças e diferenças, permanências e transformações. Segundo Schucman (2012), identidade é semelhança e diferença, ao mesmo tempo. Com isso, podemos entender essa construção de identidade surda interseccional como a interação de características compartilhadas dentro do grupo em oposição à diferença de outros grupos e, ao mesmo tempo, como diferenças internas ao grupo que tensionam essas



relações, produzindo aproximações e distanciamentos dentro e fora da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo pretendeu discutir e relacionar surdez e racialidade a partir do conceito de interseccionalidade. O trabalho questionou a hierarquização de opressão, comum na área da surdez, onde a identidade surda é sobreposta a outras categorias identitárias. A educação bilíngue descrita na base legal analisada estaria colaborando com essa sobreposição quando não propõe uma discussão da complexidade da questão para além do binarismo surdez/audição, língua de sinais/língua oral? A resposta a essa pergunta carece de pesquisas e estudos, que – espero eu – este trabalho possa instigar.

Nas bases legais analisadas, Lei nº 10.436/02, Decreto nº 5.626/05, Lei nº 13.005/14 e no documento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (SEESP/MEC, 2003), "Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais", pôde-se verificar o enfoque, eminentemente linguístico e metodológico, bem como a desarticulação com outras bases legais como a Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar. Com isso, a educação bilíngue para pessoas surdas acaba se transformando em uma tradução ou adaptação do currículo regular para a LIBRAS, o que, por sua vez, traz consequências como as apontadas por Skliar (2005), a saber: a educação bilíngue transforma-se em uma pedagogia "neo-metodologia", território seguro de colonização e de produção de fracasso escolar.



Além disso, a pesquisa questiona se a educação bilíngue tem pensado e incluído a/o surda/o com múltipla deficiência; a/o surda/o negra/o; as/os adultos surdos não alfabetizados, a mulher surda, etc. Afinal, para que surda/o esse bilinguismo é pensado e discutido? Para os "surdos homens, brancos, de classe média, que freqüentam as instituições escolares, que fazem parte dos movimentos de resistência, que lutam pelos seus direitos lingüísticos e de cidadania"? (SKLIAR, 2005, p. 14).

Conclui-se que a discussão acerca de uma proposta de ensino para a educação de surdos não deve limitar-se à aceitação da língua de sinais. A educação de surdos deve ser dimensionada além de questões linguísticas e metodológicas; deve figurar no âmbito das discussões da educação como um todo, levando em consideração, por exemplo, a promoção da igualdade racial e de gênero.

Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade vem a contribuir com a discussão, pois visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado, refutando a simplificação somatória das desvantagens sociais e a hierarquização da opressão.

Além disso, o conceito de branquitude também é fundamental para se compreender um pouco a dinâmica das relações na constituição das identidades surdas interseccionais. É comum encarar-se a surdez como identidade principal ou até mesmo como a única identidade a ser construída. O privilégio da branquitude perpassa a experiência surda, bem como o racismo está presente na experiência de ser surda/o.

Por isso a incorporação da perspectiva racial na discussão sobre surdez pode ser positiva, por potencializar a focalização da diferença em nome de uma maior inclusão e por potencializar o enfrentamento de problemas como o da subinclusão/superinclusão.



A garantia de que todas/os as/os surdas/os sejam beneficiadas/os pelo direito a uma educação bilíngue que inclua a dimensão racial exige que se dê atenção às várias formas pelas quais a racialidade intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de surdas/os. A invisibilização dessas circunstâncias contribui para a negação das diferenças e dos privilégios, bem como para o não reconhecimento das desigualdades no interior do próprio grupo, produzindo diferentes assimetrias de poder e afetando desproporcionalmente as pessoas surdas.

As experiências específicas de surdas/os de grupos étnicos ou raciais definidos são muitas vezes obscurecidas dentro da categoria mais ampla da surdez. Por isso, o recorte racial – dentre outros – deve ser incluído na perspectiva do bilinguismo a fim de que se evite a invisibilização interseccional e se avance para além do binarismo surdo/ouvinte, língua de sinais/língua oral, normalidade/deficiência. É necessário racializar politicamente o debate sobre bilinguismo.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade:* entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. (Tradução de Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.* Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2016.

BRASIL**.** *Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação



nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2016.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.* Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero.* [s.l.]: Estudos Feministas, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2016.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e Surdez: Para Além de Uma Visão Linguística e Metodológica in SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e Projetos pedagógicos.* Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais/ coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

FRANCO, Monique. Currículo e Emancipação. In SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e Projetos pedagógicos.* Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.



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

GARCIA, Barbara Gerner de. O Multiculturalismo na Educação dos Surdos: a Resistência e Relevância da Diversidade para a Educação dos Surdos. In SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos:* Processos e Projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista:* caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2016.

HALL, Stuart**.** *Identidade Cultural na Pós-Modernidade***.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KYLE, Jim. O Ambiente Bilíngue: Alguns Comentários Sobre o Desenvolvimento do Bilinguismo Para Surdos In SKLIAR, Carlos (Org.*). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos:* Processos e Projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas In SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez:* um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. (*Tese de Doutorado* – USP). Universidade de São Paulo: 2012. Disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php. Acesso em 10 de setembro de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. B*elo Horizonte: Autêntica, 1999.



SKLIAR, Carlos. A Localização da política da educação Bilíngue para Surdos In SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos:* Processos e Projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando a Normalidade In SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed.

Streck, Danilo R.; Rendín, Euclides; Zitkoski, Jaime José. (Orgs.). *Diccionario Paulo Freire.* - 2da edición en portugués, revisada y ampliada. Auténtica Editora, Belo Horizonte, 2008.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



HOMEMCOMOIMAGEM: uma leitura visual *imagético/real* dos trabalhos de conclusão da disciplina TIN/2016 dos alunos do 3º ano do curso de artes cênicas – UEMS[1]

Marcos Antônio Bessa-Oliveira[2] (UEMS)

Resumo: Para onde vão as imagens que nos vêm? De onde vêm as imagens que nós temos? Quem constrói as imagens? A montagem de uma cena pelo ator ou o texto dramático já consiste dessas imagens que nós temos ou que nos vêm? Ou será que é o sujeito "leitor" das cenas que constrói as imagens? Todas estas e mais uma centena de questões sobre visualidade – da cena para imagem ou do texto para a imagem ou ainda da construção de imagem e sujeitos-imagens – me inquietaram durante a assistência, nos dias 21 e 29 de junho, dos três exercícios cênicos — "A Casa de Bernarda Alba", "Tia Eva" e "A Ver Estrelas" — apresentados pelos acadêmicos do 3º ano do Curso de Artes Cênicas e Dança (Projeto Antigo, o novo Projeto do Curso denomina-o de Curso de Artes Cênicas) da UEMS-UUCG como trabalho de conclusão da Disciplina TIN, 1º semestre de 2016. Procurei, desde então, conceitos que melhor definissem a visualidade provocada/causada/sentida/emitida pela assistência daqueles espetáculos. Como não consegui encontrar nenhum conceito que parecesse dar conta ou que completasse a ideia formulada por mim no ato da visualidade das imagens ou ainda um conceito que respondesse às questões aqui listadas, resolvi escrever este trabalho a título de "explicar" aquelas "impressões" visuais que estão inscritas no imaginário e no real ao mesmo tempo; portanto, proponho fazer uma "leitura visual imagético/real" das imagens que saltam daqueles trabalhos cênicos: imagens vistas a partir da ideia conceitual do homemcomoimagem.

Palavras-chave: Arte; homemcomoimagem; visualidade.

MAMASIMAGE: a visual *imagetic/real* reading of works of conclusion of discipline TIN/2016 of students of 3º grade of performing arts course – UEMS

Abstract: Where do the images that come to us go? Where do the images we have come from? Who builds the images? Does the setting up of a scene by the actor or the dramatic text already consist of those images that we have or that come to us? Or is it the "reader" of the scenes that constructs the images? All these and a hundred or more questions about visuality - from scene to picture or from text to image or from image construction and subject matter - disturbed me during the 21 and 29 June attendance of the three stage exercises – "The House of Bernarda Alba", "Tia Eva" and "A Ver Estrelas"- presented by the 3rd year students of the Course of Performing Arts and Dance (Old Project, the new Project of the Course denominates it of Course of Scenic Arts) of the UEMS-UUCG as the conclusion of the Discipline TIN 1st semester of 2016. I have since tried

[1] Este trabalho está vinculado a um Projeto de Pesquisa maior cadastrado na PROPP/UEMS – Cadastro de Nº 1271/2015 DP – intitulado "Arte e Cultura na *Frontera*: "Paisagens" Artísticas em Cena nas "Práticas Culturais" Sul-Mato-Grossenses".

[2] Marcos Antônio Bessa-Oliveira (UEMS): Graduado em Artes Visuais e Mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS; Doutor em Artes Visuais pelo IAR-UNICAMP.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *HOMEMCOMOIMAGEM*: uma leitura visual *imagético/real* dos trabalhos de conclusão da disciplina TIN/2016 dos alunos do 3º ano do curso de Artes Cênicas – UEMS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33, p. 70-92, jan/jul. 2017.Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
14 de julho de 2017



concepts that best define the visuality provoked / caused / felt / emitted by the assistance of those spectacles. As I could not find any concept that seemed to account for or complete the idea formulated by me in the act of the visuality of the images or a concept that answered the questions listed here, I decided to write this work as "explaining" those visual "impressions" Which are inscribed in the imaginary and the real at the same time; Therefore, I propose to make an "imaginary / real visual" reading: of the images that jump from those scenic works seen from the conceptual idea of the man as the image.

Keywords: Art; manasimage; visuality.

Introdução – imagens fantásticas na fantasia

> Graças ao avanço da tecnologia e das direções originadas pela globalização, as manifestações artísticas locais ganham mais significado, erigindo-se em defasagem temporal em relação ao conceito hegemônico de modernidade, pautado pela exclusão de realizações cultural e artística. (SOUZA, 2015, p. 55)

Baseado no clássico livro **Alice no País das Maravilhas,** de 1865, escrito pelo britânico Lewis Carroll, o filme homônimo "Alice no País das Maravilhas", de Tim Burton, lançado nos Estados Unidos em 5 de março de 2010 e em 23 de abril de 2010 no Brasil[3], com tecnologia 3D, é, sem sombra de dúvida, um marco importante na história do cinema, ainda que outros filmes já o tivessem feito antes, ao possibilitar, com o aparato da tecnologia mais moderna do audiovisual, a coparticipação do telespectador no mundo fantástico da criação das imagens.[4] O recurso da tecnologia 3D insere o espectador nas imagens do filme, bem

[3] "A estreia de Alice no País das Maravilhas, que aconteceria em 21 de abril nos cinemas brasileiros, teve seu lançamento alterado para o dia 23, primeira data divulgada pelos representantes da Disney no país. De acordo com a assessoria de imprensa do estúdio no Brasil, a estreia da obra foi alterada para que o filme de Tim Burton alcance um público maior, chegando em mais salas de cinema." Disponível em: http://entretenimento.r7.com/cinema/noticias/estreia-de-alice-no-brasil-e-adiada-para-o-dia-23-20100413.html – acessado em: 05 maio de 2016.

[4] De certo modo, essa coparticipação aqui é compreendida a partir da ideia de que as imagens são formuladas "extra-tela" do cinema para além da utilização dos óculos que "leem" o recurso tecnológico 3D. Ou seja, os sujeitos telespectadores emergem no mundo fantástico de Alice com a utilização dos óculos, mas participam da construção das imagens por visualizarem os ícones visíveis das imagens no filme. Portanto, a fantasia proporcionada ao telespectador pelo recurso da tecnologia 3D faz com que os sujeitos participem da construção das imagens do/no filme.



grosso modo, a partir das soluções com efeitos visuais e o uso de alta tecnologia empregada a favor da construção de visualidades "fora" da "telona". Mas, talvez, o filme "Alice no País das Maravilhas" (2010) é propositalmente aqui lembrado e mais venha a me interessar não apenas pela utilização de alta tecnologia na construção das imagens, mas porque seja, com o recurso dessa tecnologia 3D e os sujeitos atuando juntos na construção das imagens, um ótimo exemplo da visualidade desenvolvida nas produções artísticas (com utilização ou não da alta tecnologia) do que vou chamar neste trabalho de homemcomoimagem.

No filme de Tim Burton ou no livro de Lewis Carroll, todas as personagens são fantásticas. Se Alice é, supostamente, a única personagem "real" da história, em ambos, sua alucinação, ao cair no "poço sem fim" no mundo de fantasias, propõe a criação de imagens e visualidades que se constituem nas outras personagens que oscilam entre realidade e imaginação: no filme, o "Coelho" que atrai Alice para o buraco é falante e se veste com fraque de gente. No mundo de fantasia de Alice, a personagem "Gato" é falante e tem na cara um sorriso encarnado, além de esfumaçar-se sumindo e reaparecendo em diferentes lugares. A personagem "Lagarta", que ao final do filme encasula-se e se torna uma borboleta, respeitando o ciclo de vida animal, também fala e é uma espécie de conselheiro de Alice. Do mesmo jeito, as personagens dos "Gêmeos", "Bules" e "Xícaras" são fantásticas ao ponto de falarem e desempenhar papéis distintos na história que favorecem o enriquecimento de imagens e visualidades que estão externas aos objetos iconográficos que cada personagem representa. Não diferentemente o são as personagens "Rainhas", suas fiéis "Cartas-baralhos" escudeiras e o "Chapeleiro" que, cada uma no seu texto, propõe a construção de imagens que se constroem para além da tela do filme. Mas imagens e visualidades que são, ao modo tecnológico, apresentadas quase prontas aos espectadores pelos seus ícones semióticos.



Tudo isso só faz muito sentido porque o filme "Alice no País das Maravilhas é um verdadeiro delírio visual, onde fica nítido que cada detalhe em cena recebeu atenção [especial] para provocar tamanho efeito a quem o assiste" (s/d, s/p), afirma Francisco Russo em uma crítica sobre o filme em um *site* especializado na arte do cinema. Como neste momento o filme "Alice no País das Maravilhas" não é meu foco principal na discussão do "homemcomoimagem ou da imagemcomohomem", não posso me dar ao prazer de discutir sobre a questão a partir dele. Mas tenho certeza que retomarei em outro momento - isto vale para um futuro artigo que prepararei, com certeza, sobre as discussões das construções das imagens estarem fora literalmente das obras artísticas --, tendo em vista que a reflexão tem neste trabalho o ponto de partida, mas nunca, jamais o fim das inquietações sobre imagens e visualidades das produções artísticas que me acompanham. A ideia está assentada na construção da imagem nas produções artísticas de modo geral. Este é o foco principal deste trabalho: discutir onde se constituem as imagens -- se nos sujeitos que as observam com suas experiências/memórias e histórias ou se são as próprias imagens que são dotadas de visualidades como experiências. Ou seja, não trato exclusivamente, apesar de neste trabalho tratar diretamente de espetáculos cênicos, de uma única linguagem artística. Tendo em vista que o que me interessa é a construção das imagens através das produções artísticas, penso as obras de arte como "potencializadoras" de visualidades e imagens que estão nos sujeitos. Nesse sentido, cabe dizer que, se assim o ocorrer, a utilização de linguagens ou conceitos gráficos específicos de determinadas linguagens artísticas não pode ser tomada como ponto principal para compreensão das reflexões, pois, apesar de ter formação em uma linguagem artística específica – Artes Plásticas –, penso em linguagens artísticas de modo geral como imagens e visualidades plurais. Cabe registrar ainda, antes de tomar de fato meu assunto da discussão, que a



assistência do filme de Burton ocorreu em Campo Grande-MS, na companhia de um grupo de amigos estudantes-pesquisadores de duas áreas do conhecimento. Formavam nosso grupo colegas das Letras – Literatura e Linguística – e das Artes Visuais. Para todos, o que interessava, para além da "adaptação" fílmica da obra literária, eram as construções que seriam propostas com imagens na transposição do texto escrito para o fílmico e, no meu caso em particular, a construção das imagens que se dariam para além do filme, do texto escrito ou das próprias imagens que estariam estampadas na tela do cinema. As imagens que nós, sujeitos-imagens — ou seria melhor dizer homemcomoimagens — constituiríamos a partir das referências literárias, ou ver as imagens ali (auto)projetadas.[5]

Imagens fantásticas na realidade

> Não há dúvida de que o conceito constitui um produto da razão, se não é exatamente o seu triunfo. Isso, contudo, admite a inversão de que a razão aí consista apenas onde tenha êxito ou ao menos tenha se esforçado em trazer ao conceito a realidade, a vida ou o ser, como se queira chamar a totalidade [...] O conceito tem algo a ver com a ausência de seu objeto. Isso também pode significar: com a falta da representação consumada do objeto. Essa relação é comparável com a existência entre os diversos órgãos dos sentidos: o ver representa apenas a possibilidade do tato, da sensação, com isso da posse. A presença ótica antecipa a tátil, mesmo quando se satisfaz sem essa. A visibilidade é a falta de

[5] Durante toda a projeção do filme "Alice no País das Maravilhas" escutavam-se da plateia gritos de sustos e delírios graças à "realidade" das imagens projetadas em 3D, em alguns casos, a realidade das imagens projetadas "fora" da tela, recurso ofertado ao telespectador através da utilização da tecnologia 3D, que em alguns casos era possível observar algumas pessoas tentando em vão contato físico com as imagens. Fossem com as borboletas que cintilam em determinada cena do filme para fora das telas, fossem as imagens que causavam espanto por estarem praticamente sendo "atiradas" em direção aos espectadores, as imagens pareciam ser "formadas" visualmente em um local que dista muito pouco dos indivíduos que as vislumbram. Isso faz concordância com a ideia de que o filme "Alice no País das Maravilhas", de Burton, pode ser considerado, dentre os vários filmes que já utilizaram o recurso da tecnologia 3D, o que melhor ilustra a ideia das imagens que se formam nos homens. Talvez justifique esta afirmativa o fato de o filme americano ter como pano de fundo da sua narrativa um texto fantástico e não um simples tema de ficção científica ou guerras com tiros e bombas, como normalmente vem ocorrendo com os demais filmes que utilizam ou não da tecnologia 3D.



> tatibilidade devido a distância quanto ao objeto. Se concebermos a distância sempre maior – espacial ou temporalmente – permanecerá apenas o conceito, que, de sua parte, representa toda a escala do que é sensivelmente alcançável. (BLUMENBERG, 2013, p. 43-44)

Da audição de três exercícios cênicos nos dias 21 e 29 de junho de 2016 — "A Casa de Bernarda Alba", "Tia Eva" e "A Ver Estrelas" — apresentados pelos acadêmicos do 3º ano do Curso de Artes Cênicas e Dança (Projeto Pedagógico antigo, o novo Projeto do Curso denomina-o de Curso de Artes Cênicas apenas, graças a uma mudança provocada pela necessidade de alteração do turno noturno para o vespertino) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS Unidade Universitária Campo Grande – UUCG como trabalho de conclusão da Disciplina "Técnicas de Interpretação – TIN" do 1º semestre de 2016, é possível praticamente dizer o mesmo que fora dito na introdução deste artigo da criação de imagens e visualidades no/do sujeito a respeito do filme "Alice no País das Maravilhas" (2010), de Tim Burton: cada detalhe cênico dos trabalhos acadêmicos recebeu atenção especial a fim de provocar alucinações aos seus espectadores. Valendo-se de diferentes técnicas, recursos audiovisuais, tecnológicos, iluminação e possibilidades criativas na construção da cena "improvisada" (na falta de aparatos tecnológicos ideais exigentes na construção da cena como apresentam as imagens do filme, por exemplo), os trabalhos cênicos dos alunos fizeram, a partir daí, ressaltar imagens e visualidades que nos impuseram questionar onde estavam as imagens das cenas que víamos a partir desses espetáculos: se na construção da cena em si; se no texto dramático no qual foram baseados os espetáculos; se no sujeito espectador desses espetáculos enquanto a própria construção das imagens a partir de experiências.

Antes de estabelecer um diálogo sobre a visualidade nos espetáculos dos acadêmicos do curso de Artes Cênicas da UEMS, quero colocar uma discussão a respeito da ideia de "homemcomoimagem ou imagemcomohomem" trazida como



possibilidade de compreensão das visualidades que foram formuladas a partir da assistência daqueles espetáculos. Algumas dessas questões vão rasurar nossa comum compreensão de imagens entendida como aquela provida das obras vistas, especialmente porque não considero a construção dessas visualidades assentadas, por exemplo, na (com)posição da imagem artística conseguida pelo simples uso de índices iconográficos que apostam estabelecer uma imagem/visualidade de identidade cultural para lugares específicos ou a partir de ideias preestabelecidas formalmente.[6] Ou seja, o fato de compreendermos que determinadas imagens são resultados de imagens anteriores que temos de algumas coisas porque foram estabelecidas por discursos que as impõem como essas coisas, não faz parte da minha noção de concepção imagética.[7] Neste sentido, a construção das imagens que priorizo nessa relação espectador e espetáculos dos acadêmicos não se constitui a partir da ideia de que as imagens não estariam nos homens, mas seriam visualidades que, construídas em discursos postos, fazem a (com)posição de imagens codificadas pela lógica dos discursos hegemônicos.[8] "A revitalização dos valores instituídos pelo cânone artístico abre espaço para a produção de textos e obras sem a aura da autoria,

[6] Imagens que são (com)postas referem-se à construção ou posição de imagens a cargo exclusivamente de inscrições de determinados lugares geográficos ou sujeitos políticos em alguns lugares e situações específicos. Por exemplo, em estilos artísticos que de fato não fazem parte da construção artística de lugares externos à Europa ou Estados Unidos, que priorizam estilos como continuísmo que ressaltam suas produções artísticas históricas; tornar evidente alguns poucos nomes que constroem imagens com sua "produção artística" assentadas em discursos e imagens político-econômicas criadas pelos discursos dos poderes instituídos – crítico ou do Estado-Nação.

[7] Quero dizer que uma cadeira só pode ser reconhecida como uma cadeira porque temos pré-definido por discursos hierárquicos – linguísticos, sociais, políticos ou culturais – que definiram um determinado objeto com 4 pernas, um assento e um encosto como sendo um objeto que devesse ser chamado cadeira.

[8] Sobre a (com)posição das imagens sugiro a leitura do meu artigo "A (COM)POSIÇÃO DA IMAGEM NA ARTE CONTEMPORÂNEA EM MATO GROSSO DO SUL" (2014).



por se tratar de anônimos que não assumem sua assinatura nos objetos." (SOUZA, 2015, p. 57)

Outra questão que nos importa para (re)pensar essa ideia de imagemcomohomem ou homemcomoimagem[9] é que, de certa forma, quando falamos de imagens de lugares não privilegiados pelos discursos hegemônicos, de construções visuais de lugares que, especialmente, não constituiriam as imagens decodificadas pelos discursos imperantes, visualiza-se nas imagens das obras artísticas, quase que de modo geral, que, por exemplo, falando de Mato Grosso do Sul, desde que o estado de Mato Grosso teve seu território geográfico dividido no ano de 1977, dando origem à fundação do então estado de Mato Grosso do Sul, as visualidades são constituídas como discurso identitário.[10] Ou seja, representa-se, escreve-se, se cria produção artística (nas diferentes linguagens ou "textos artísticos") em Mato Grosso do Sul, quase sempre, visando ao atendimento de um discurso político imperante que implanta a ideia e necessidade de construção de uma identidade artística particular para o lugar. Essa construção de uma "imagemcomoidentidade ou identidadecomoimagem", e não como visualidade no homemcomoimagem, formata e estrutura as imagens em discursos iconográficos preestabelecidos em outras imagens já constituídas, por exemplo, pelas histórias das artes que nos foram contadas como nossas. Ilustra, nesse sentido, o que diz Eneida Leal Cunha, ao afirmar que "o agenciamento coletivo contempla as possibilidades de enunciação anônima, não pessoal (o que é bem diverso de impessoal), e a emergência de enunciados que

[9] Ler a formulação que proponho a partir da grafia de "imagemcomohomem ou homemcomoimagem" ou "homemcomoimagem ou imagemcomohomem" – quero dizer, vice ou versa – não faz a menor diferença. Portanto, ora grafo a primeira opção, ora lerão a grafia da segunda. O mais importante é constituir a ideia de que as imagens não têm suas visualidades nelas mesmas, mas no sujeito *bio*geográfico que é imagem e paisagem.

[10] Este é outro ponto de discussão importante do artigo. A ideia de que as imagens se constituem exclusivamente pelos discursos hegemônicos é questão desimportante para pensar a ideia de imagem que quero pensar aqui.



desejam ser imediatamente compartilhados, que se instalam social e politicamente" (2015, p. 19)[11]. Se isto não explica a questão quase toda, cabe dizer que penso que as imagens não estão nas obras, são os homens que as constroem e as implementam nas obras.

Portanto, a presença das imagens icônicas com estruturas formalizadas em pré-discursos ou em discursos hierárquicos, ou a presença dos elementos formais em imagens conseguidas exclusivamente no uso das técnicas também formais (luz, sombra, cor, forma e conteúdo, etc.), trazidas *à baila* aqui nessa discussão pelas imagens que se constituem fora dos sujeitos, não corroboram a ideia da imagem a partir do homem, menos ainda a ideia de homem que formula imagens. Por conseguinte, antes essas visualidades que saltam dessas imagens ressaltam a relação direta com os discursos imperantes na produção artística do mundo todo, especialmente quando falamos da imagem que se constitui em textos postos pelo discurso a partir da noção de clássico ou porque é da tradição como salvaguarda da criação de imagens. Dessa forma, essas visualidades acabam estampando uma noção de imagem como imagem perfeita do código formal, mas, em momento algum, as visualidades delas tomam a primeira cena das obras, apenas resultam desse alcance que o visual dos sujeitos-homens vê, que acaba sendo o visível-formal.[12] Podemos estabelecer uma alteração dessa ideia de imagem visual-formal se o espectador das obras permitir se visualizar nelas, no

[11] A ideia de coletividade na produção artística, por exemplo, como sugerem alguns dirigentes da cultura em Mato Grosso do Sul, ou, usando um termo bastante comum dessas instituições, a *institucionalização* das práticas e produções artísticas corrobora a manutenção de um discurso único da produção que a torna identitário- patriótica. Não faz da produção artístico-cultural, contrariando o que pensam essas instituições normativas, práticas com características poéticas e "estéticas" que fundam, com essas, proposições artísticas coerentes com sujeitos, lugares e momentos históricos aos quais estão sendo produzidas.

[12] Seria a mesma coisa, neste caso, dizer que o homem não precisa existir para haver visualidade nas obras artísticas. Como se aquelas – pinturas, imagens fílmicas, cênicas, retratos, etc. (todo tipo de imagem) – existissem sozinhas, independentes de alguém para olhá-las.



caso da imagem formulada nos espetáculos dos alunos do 3º ano do curso de Artes Cênicas, na disciplina TIN 1º semestre de 2016, como "homemcomoimagem ou a imagemcomohomem"; portanto, como sujeitos *bio*geográficos daqueles trabalhos artísticos cênicos.[13]

Corrobora Eneida Leal Cunha, também neste caso, ao afirmar que a alteração no próprio comportamento/entendimento do sujeito, do seu adequado papel na sociedade de observador/produtor das imagens, que geram visualidades distintas das já habituadas como tais, homens como imagens proporão e terão outras experiências em visualidades e imagens. A alteração desse lugar cotidiano do produtor/observador e igualmente do comportamento/entendimento das imagens/visualidades que dessa nova situação são postas constitui uma possibilidade muito mais ampla da ideia de imagem que (re)salta do "Eu" ou eu *bio*geográfico – sendo indistinta a ideia de hierarquias ou entonação de vozes – indiferente da constituição do sujeito. Cunha evoca, dessa formulação, uma noção de "Devir Menor" ao dizer que:

> Trata-se, portanto, de uma abertura, por onde se pode reconhecer e valorizar a potência de um Devir Menor, minoritário, que desloca o grande Eu, fundamento da literatura [arte/cultura] ocidental moderna, e ao mesmo tempo desfaz a proeminência do sujeito de enunciação singular, autárquico e individualizado, porque o desconhece ou porque nele não constituiu sua experiência dispersa, periclitante e rasa. (CUNHA, 2015, p. 19)

Por isso, a ideia que faço sobre uma conceituação do "homemcomoimagem ou da imagemcomohomem" — ao propor uma leitura visual *imagético/real* dos trabalhos de conclusão da disciplina TIN/2016 dos alunos do

[13] O mesmo vale dizer para as demais produções artístico-visuais: pinturas, desenhos, impressões, gravuras, esculturas, painéis, grafites, pichações, etc. que estiverem sendo visualizadas a partir da ideia de que as imagens se constituem antes no sujeito específico, em lugares particulares cada uma e um do seu jeito e com as suas especificidades culturais. Portanto, a constituição das imagens – ou a visualidade das imagens – são diferentes e estão nos sujeitos diferentes de diferentes lugares geográficos e culturais.



curso de Artes Cênicas – UEMS — que se insinuam entre o real e o imaginário visual estão sendo pensadas, impreterivelmente, a partir de uma relação que se ancora na ideia que estabelece o homem constituído de imagens que expressam outras muitas imagens e na noção de que a imagem que a visualidade "tem" está, igualmente, no olhar biográfico do sujeito que a (re)constitui com a sua própria visualização a partir das suas experiências *bio*geográficas. Quero dizer com isso que a montagem de todos os três espetáculos daqueles alunos — "A Casa de Bernarda Alba", "Tia Eva" e "A Ver Estrelas" —, mas especialmente "A Ver Estrelas" – este último porque lança ainda mais mão do recurso do "homemcomoimagem ou a imagemcomohomem" -- ficou com uma visualidade imagética incrível, porque todas as imagens constituíam-se nos atores, personagens e nos espectadores enquanto sujeitos de lugares e identidades específicas. Imagem digna de pensarmos uma relação profícua entre o que é o visual da imagem, a imagem e o texto na cena, a visualidade do textual e do literário. Por conseguinte, tem-se que, literalmente, ver o texto escrito e o texto falado do texto escrito para conseguirmos ouvir as imagens que dali emanam quando da assistência daqueles espetáculos cênicos.[14]

Todos os espetáculos apresentados pelos acadêmicos, tidos primeiramente como exercícios cênicos da disciplina TIN-2016, estão baseados em textos dramáticos primeiros -- vale lembrar, textos que não são tidos neste trabalho como textos iconográficos que contribuem para as imagens aqui debatidas –, reconhecidos na cultura teatral como textos importantes, mas que não são enxergados como textos que já têm todas as imagens prontas: imagens como constructo de identidades difundido na cultura como unitárias. "A Casa de

[14] "A montagem ficou com uma visualidade imagética incrível. Digna de pensarmos uma relação profícua entre visual, cena, textual e literário. Têm que literalmente ver para ouvir....." Comentário do autor deste trabalho após a assistência dos espetáculos na rede social do Facebook do grupo dos alunos em 28 de junho de 2016 às 21hs e 53min.



Bernarda Alba" (Imagem 1), encenado pelas alunas atrizes Suzi Vargas, Teófila Angelica Alcântara e Eliane Batista de Araújo, de Federico García Lorca, por exemplo, fez a constituição das suas visualidades utilizando da interpretação do texto dramático, nas falas das personagens, valendo-se exclusivamente dos recursos cênicos -- figurino e cenário --, como também dos diálogos que estão contidos no texto que geram imagens "escondidas" nos bastidores do texto. Ou seja, o recurso da personagem que, fora da cena, emite sons sonoplastas e falas abafadas pelos bastidores, forma imagens que estão no reconhecimento iconográfico que cada espectador tem sobre essas imagens das falas e sons das personagens.



Imagem 1 – Apresentação do Espetáculo "A Casa de Bernarda Alba".

Já no espetáculo "Tia Eva" – com participação dos atores acadêmicos Aline Higa, Angela Mendes, Everton Goulart, Gilza Corona, Joelma Souza, Júnior Silva, Maria Conceição, Thaís Constantino, Vanderlei José e Vinícius Battaglin –, que tem texto de Cristina Matogrosso (dramaturga, atriz, estudiosa e professora de teatro de Campo Grande-MS), lançam mão de dois recursos que me interessam



nesta leitura aqui realizada sobre a visualidade das imagens geradas do espetáculo para o espectador e vice-versa. Primeiro, nas cenas em que o texto quer extrair do "saco de histórias" a presença física de Tia Eva, personagem interpretada pela atriz Angela, o grupo faz uso do recurso tecnológico, o rebatimento da imagem em sombra de "Tia Eva" no tecido que representa o "saco de histórias", com a utilização de lanternas em movimentos de aproximação e distanciamento para ampliação e redução do facho de luz. A silueta da mulher que dá pano de fundo à narrativa textual (Imagem 2 e Imagem 3), bem como o contorno do mapa do globo terrestre geográfico tratado no texto – em plano cartográfico –, também a imagem da "Igrejinha" (Imagem 4) e Imagem 2) que está situada na Comunidade Tia Eva, fundada pela personagem Tia Eva em Mato Grosso do Sul, são constituídas nos sujeitos pelo ícone semiótico que aqueles/nós espectadores temos dessa narrativa.



Imagem 3 e Imagem 4 – Apresentação do Espetáculo "Tia Eva".







Imagem 5 e Imagem 6 – Apresentação do Espetáculo "Tia Eva".

Em outras cenas do espetáculo "Tia Eva", a montagem do texto lança mão de outros recursos mais interessantes para a construção de imagens que se dão no homem. A personagem "Estrada" (Imagem 6), por exemplo, interpretada pelo ator-acadêmico Júnior, consegue fazer com que a imagem de uma estrada, mesmo que iconográfica, fique a cargo do espectador que está habituado à imagem de estrada longínqua e impossivelmente consciente da sua existência no espaço físico. Igualmente também foram interessantes as construções das imagens das personagens Rio e Lua (Imagem 7 e Imagem 8, respectivamente), que se dão pelas atrizes Maria Conceição e Gilza Corona, que evidenciam também imagens que não estão exclusivamente no texto ou nas personagens. Mas são imagens que, assim como as visualidades construídas pelas demais personagens ao "desembaraçarem" (Imagem 9) a Estrada e o Rio, apesar do reconhecimento pelos homens das imagens de rios e da lua, constituíram-se na sensibilidade com que as atrizes "vestem" suas personagens sabidamente

compreendidas pelas relações sensíveis que construímos com ambos: águas e luares “caudalosos” banham os homens com imagens e visualidades subjetivas.




Imagem 7 e Imagem 8 – Apresentação do Espetáculo “Tia Eva”.




Imagem 9 e Imagem 10 – Apresentação do Espetáculo “Tia Eva”.

Por último, considerando o espaço reduzido deste trabalho, quero propor compreendermos as visualidades provocadas/formuladas pela apresentação do espetáculo “A Ver Estrelas”, um texto de João Falcão – com participação dos



também acadêmicos e atores Ariela Barreto, Elisabete Cavalcante, Erika Juliane, Fran Corona, Gabriel Buliani, Jonatas Moreira, Julio Oliveira, Lara Paulon, Livia Felix, Rafaela de Oliveira, Renderson Valentin, Tess Ornevo, Thiago Acosta e Ton Alves –, uma vez que há neste espetáculo mais inquietação sobre as imagens/visualidades do que as que foram apresentadas nos outros. Por exemplo: para onde vão as imagens que nos vêm? De onde vêm as imagens que nós temos? Quem constrói as imagens? A montagem de uma cena pelo ator ou o texto dramático já consiste dessas imagens que nós temos ou que nos vêm? Ou será que é o sujeito "leitor" das cenas que constrói as imagens? Estas são todas questões sobre visualidade que surgiram, especialmente, da assistência desse espetáculo dos acadêmicos. Tendo em vista que já procurei, desde as apresentações, mas não encontrei conceitos que melhor pudessem definir a visualidade provocada/causada/sentida/emitida pelas imagens construídas durante o espetáculo, me senti obsecado pela ideia escrita deste breve trabalho sobre a questão – arte-homemcomoimagem-visualidade.

Do início ao fim daquela apresentação me indaguei sobre essa impossibilidade em diagnosticar onde?, como?, quem "eram todas aquelas imagens"? e me pus questionando: como seria possível, por exemplo, o texto propor imagens e nós conseguirmos vê-las ou porque o texto é antes visto ao invés de lido e ainda assim a visualidade não se coloca comprometida? Ainda que o sujeito não reconheça no texto ou se reconheçam nos textos as imagens são formuladas nos e pelos sujeitos na assistência desses textos em cena.



Imagem 11, Imagem 12, Imagem 13 e Imagem 14 – Apresentação do Espetáculo "A Ver Estrelas".

A título de "explicação" daquelas "impressões" visuais que estão inscritas no imaginário e no real ao mesmo tempo – uma vez que as imagens se constroem pela visualidade do texto real, mas também pela leitura *bio*geográfica que os sujeitos fazem daquelas imagens: o imaginário – é possível dizer que uma "leitura visual imagético/real" das imagens que saltam daqueles trabalhos cênicos vistas a partir da ideia conceitual do homemcomoimagem estão e são constituídas porque as imagens estão nos sujeitos biográficos, não nas obras que encenam. Ou seja, quando "Jonas", a personagem interpretada por Julio Oliveira, propõe a saída da sua casa de apenas 4 das outras personagens "Jonas" fictícias – e que essas seriam as personagens reais e não as 12 personagens imaginárias formuladas nas nossas visualidades (já que juntas elas dizem constituírem-se em 16 Jonas's na narrativa ao multiplicarem-se por 4) – é extremamente real a imaginação traduzida no texto dramático da peça pela visualidade provocada no espetáculo. Mas, reforço, a visualidade está no sujeito que vê, olha e é visto pela



imagem dos 4 Jonas´s, melhor, nos 5 Jonas's, contando com a personagem de Julio que, supostamente, seria o único dos Jonas's real (Imagem 10, Imagem 11, Imagem 12 e Imagem 13).

Faço ressaltar essa visualidade exatamente porque os recursos tecnológicos empregados na montagem do espetáculo – diferentemente, por vários motivos, do filme "Alice no País das Maravilhas" (2010) de Burton, que afirmei antes que poderia ser o melhor exemplo da visualidade das imagens que tratei neste trabalho – são precários e de pura improvisação do grupo de alunos e professor; porque esses trabalham, quase que na totalidade, na construção de espetáculos acadêmicos, sem nenhum recurso financeiro e poucas soluções tecnológicas, que também dependem de improvisos para que funcionem.[15] Se no filme a tecnologia 3D financiada pelo sistema mercadológico hollywoodiano corrobora a sensação/impressão de que o sujeito é participador do filme literalmente por estar "dentro" da tela no filme – constrói imagens porque estas lhes são também chegadas à intimidade das poltronas do cinema graças à aproximação das imagens através do recurso tecnológico --, na assistência do espetáculo, com todas as suas dificuldades ali postas à nossa frente, da perspectiva imaginária e real que se estabelece entre público e espetáculo, o espectador torna-se imagem dentro do texto ou a imagem se torna o próprio

[15] De modo quase geral, as universidades públicas trabalham com laboratórios de todas as disciplinas de maneira bem precária. Ora faltam equipamentos tecnológicos, ora nos faltam recursos financeiros para subsidiar os aprofundamentos das pesquisas ali desenvolvidas ou sustentarmos a fixação de alunos, que na maioria das vezes não têm nenhum recurso financeiro disponível, dispostos a envolverem-se nas pesquisas desenvolvidas nesses laboratórios. No caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade Campo Grande, a situação não é muito diferente, apesar das novas instalações das estruturas físicas da Unidade. O Curso de Artes Cênicas, por exemplo, dispõe de 3 Laboratórios Técnicos – Artes Visuais, Dança e Pedagógico –, além de um Auditório que inicialmente tentou-se que fosse o Teatro do Curso. Mas todos estão praticamente sem nenhum equipamento ou recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento de práticas fundamentais às disciplinas que neles são ministradas. Projetos de diferentes naturezas estão sendo desenvolvidos pela Instituição ou pelo corpo docente do Curso a fim de implementarem esses espaços com todos os equipamentos e recurso necessários.



sujeito, tendo em vista que a construção da visualidade no espetáculo está associada à biografia dos próprios atores que as expõem.[16] Quero dizer com isso que os atores são as imagens e textos, bem como os espectadores são textos e imagens – a visualidade se completa graças à ideia de que os homenssãosuasidentidades, antes de qualquer coisa, para serem imagenscomohomens e paisagens *bio*geográficas no espetáculo.



Imagem 15 e Imagem 16 – Apresentação do Espetáculo "A Ver Estrelas".

[16] Em vários momentos, na apresentação dos três espetáculos, era possível perceber a dificuldade em lidar com as improvisações devido à precariedade dos recursos tecnológicos. Primeiro, que todos os espetáculos acontecem e, um em sequência ao outro, podemos visualizar que os cenários de uns, apresentados primeiro, estavam já postos durante a apresentação do seguinte. Em outros momentos, refletores têm lâmpadas queimadas e torna-se necessário retirá-los em cena e movimentar os demais que sobram para que o palco não fique na penumbra. Ainda sim, questões precárias de natureza técnica não reduziram o brilhantismo com que os espetáculos foram encenados nas duas noites.





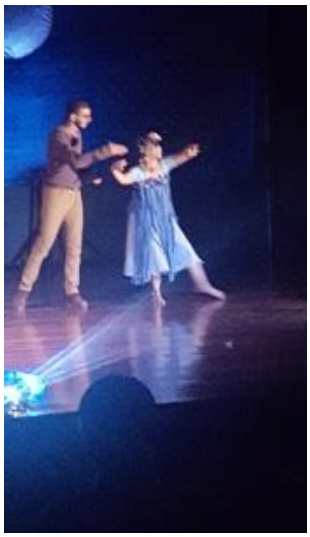


Imagem 17 e Imagem 18 – Apresentação do Espetáculo "A Ver Estrelas".

Finalmente, a título de conclusão desta discussão, que tenho certeza persistirá em busca de melhores soluções conceituais explicativas da imagem que se forma no homem ou o homem que forma imagem, gostaria de dizer que as imagens/visualidades que transcorreram sendo formadas durante o espetáculo – fosse na cena em que a atuação das personagens "irmãs" (Imagem 14) que se vestem quase iguais, interpretadas pelas atrizes acadêmicas Ariela e Elisabete, como também é possível dizer do "sapo" (Imagem 15), interpretado pela acadêmica atriz Lara Paulon, ou ainda pelos "caçadores" e "gatos/cabritos", que são interpretações dos estudantes atores Gabriel, Tess Ornevo, Erika Juliane e Ton Alves (Imagem 16), respectivamente, até mesmo a flutuante "Fada-Bruxa" (Imagem 17), atuada pela aluna atriz Rafaela de Oliveira, constituíram quase que sozinhas suas visualidades, ainda que não houvesse a encenação/interpretação dos textos que cada um dos estudantes-atores (nos três espetáculos, diga-se de passagem, todos os acadêmicos estão sendo "preparados" para a cena didático-pedagógica porque serão antes de qualquer coisa licenciados em artes cênicas),



interpretou no palco e criou, cada um a seu modo *bio*geográfico, sua visualidade do texto ou o texto a partir das suas próprias imagens. Nesse caso, até as imagens que aqui são (re)produzidas, que não formam visualidade alguma, também são imagens *bio*geográficas – já que vejo, vi, sou visto e olhado pelas imagens que minha *bio*geografia visual propõe ver e vir a ser.





Imagem 19, Imagem 20 e Imagem 21 – Finalizações dos Três Espetáculos – "A Casa de Bernarda Alba", "Tia Eva" e "A Ver Estrelas" – seus respectivos elencos.



Imagem 22 – Elenco dos Três Espetáculos em companhia do Prof. Dr. Marcus Villa Góis.



As imagens, no sentido posto aqui, não se formam sozinhas. Menos ainda é possível dizer que as obras evidenciam a partir delas próprias imagens "construídas" a partir exclusivamente delas. A discussão neste trabalho constituiu-se da ideia de que as imagens são construções exclusivas do homem que se constitui como imagem – homemcomoimagem –, sejam imagens da natureza ou sejam imagens que são ilustrações das experiências, naturais ou não, dos homens que fabricam imagens.

Referências

ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS. Filme. Direção: Tim Burton; Música composta por: Danny Elfman; Canção original: Alice; Roteiro: Linda Woolverton. Data de lançamento: 5 de março de 2010, Estados Unidos.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. "A (COM)POSIÇÃO DA IMAGEM NA ARTE CONTEMPORÂNEA EM MATO GROSSO DO SUL". In: *Anais do XXIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* [recurso eletrônico]: ecossistemas artísticos / Afonso Medeiros, Lucia Gouvêa Pimentel, Idanise Hamoy, Yacy-Ara Froner (orgs.) – Belo Horizonte: ANPAP; Programa de Pós-graduação em Artes - UFMG, 2014. 1 Pen card. P. 2886-2901.

BLUMENBERG, Hans. *Teoria da não conceitualidade*. Luiz Costa Lima, tradução e introdução. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. (Babel).

CUNHA, Eneida Leal. Áfricas, modos de usar: a potência de um "ainda menor". In: SOUZA, Eneida Maria de; ASSUNÇÃO, Antônio Luiz; BOËCHAT, Melissa Gonçalves. (Orgs.). *Corpo, arte e tecnologia.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015, p. 17-28. (Humanitas)

R7. *Estreia de Alice no Brasil é adiada para o dia 23* – Longa-metragem de Tim Burton tem Johnny Depp e Anne Hathaway no elenco. Publicado em 13/04/2010 às 16h06. Disponível em: http://entretenimento.r7.com/cinema/noticias/estreia-de-alice-no-brasil-e-adiada-para-o-dia-23-20100413.html – acessado em: 05 maio de 2016.



RUSSO, Francisco. “Recriando Alice”. In: *AdoroCinema:* Alice no País das Maravilhas – Críticas AdoroCinema. S/d; s/p. Disponível em: http://www.adorocinema.com/filmes/filme-132663/criticas-adorocinema/ - acessado em: 05 de julho de 2016.

SOUZA, Eneida Maria de. Retratos pintados: por uma estética da domesticação. In: SOUZA, Eneida Maria de; ASSUNÇÃO, Antônio Luiz; BOËCHAT, Melissa Gonçalves. (Orgs.). *Corpo, arte e tecnologia.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015, p. 55-76. (Humanitas)

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



A formação do tecladista de instrumentos eletrônicos: considerações de pesquisa e reflexões

Maria Benincá[1]
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul)

Resumo: Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado que tratou, entre outras questões, da formação dos tecladistas de instrumento eletrônico. A partir da pesquisa, constatou-se que os caminhos formativos dos tecladistas envolvem processos de socialização e socialização musical (BERGER; LUCKMANN, 2014; NANNI, 2001; SETTON, 2008, 211), além de elementos característicos da aprendizagem da tecnologia da música (CHALLIS, 2009; COOPER, 2009; DILLON, 2009; FIELD, 2009; SAVAGE, 2009). O teclado eletrônico, que traz em si tanto os aspectos da performance nas teclas como por meio da tecnologia, representa um desafio para a educação musical e um caminho para a transformação da mesma, possibilitando um ensino criativo e experimental.

Palavras-chave: teclado eletrônico; tecladistas; formação musical.

The training education of the keyboardist of electronic instruments: considerations of research and reflections

Abstract: This paper introduces part of a master's research, wich discussed, among other questions, the professional formation of keyboardists of electronic instruments. The research conclued that the formational paths of the keyboardists envolve process of socialization and music socialization, (BERGER; LUCKMANN, 2014; NANNI, 2001; SETTON, 2008, 211), and elements of the learning process of music technology (CHALLIS, 2009; COOPER, 2009; DILLON, 2009; FIELD, 2009; SAVAGE, 2009). The electronic keyboard, wich brings aspects of the performance in the keys and the performance through technology, represents a challenge for music education and a path for its transformation, allowing a creative and experimental teaching.

Keywords: electronic keyboard; keyboardist; musical formation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é uma reflexão sobre um recorte de uma pesquisa de mestrado encerrada em janeiro de 2017. A pesquisa em questão intitula-se "Formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos

[1] Maria Benincá (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS): Bacharela em Música, com habilitação em piano pela UFRGS e mestra em Música – área de concentração Educação Musical pela mesma universidade. Atualmente, é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS.

BENINCÁ, Maria. A formação do tecladista de instrumentos eletrônicos: considerações de pesquisa e reflexões. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33, p. 93-113,, jan/jul. 2017.Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
14 de julho de 2017



eletrônicos: um estudo de caso" (XXXXXXX, 2017). Este artigo centra-se especialmente na questão da formação e propõe uma reflexão sobre as implicações dos pontos levantados na pesquisa para o ensino do instrumento.

A PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Profª Drª Jusamara Souza, no período de março de 2015 a janeiro de 2017. Tratou-se de uma pesquisa a nível de mestrado, com área de concentração em educação musical.

O interesse pela temática dos tecladistas e da atuação por meio do teclado eletrônico partiu da minha própria experiência. Sou formada em piano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mas minha iniciação musical foi no teclado eletrônico e minha iniciação profissional foi como tecladista de bandas na minha cidade natal, Caxias do Sul. Finalizada a graduação em piano, retomei o teclado por demandas da vida cotidiana: além de surgirem oportunidades para atuar como tecladista na noite porto-alegrense, também assumi o cargo de professora de teclado eletrônico na FUNDARTE. Atuando como tecladista, encontrei dificuldades para preparar uma aula de teclado eletrônico que, ao meu ver, abrangesse as diversas possibilidades do instrumento. O material didático para teclado, no geral, focava-se em apenas um tipo de teclado (o teclado arranjador[2]) e em uma forma de atuação (melodia na mão direita, mão esquerda controlando baixos automáticos). Esta forma de atuação também faz parte do *métier* do tecladista e pode estar presente nas aulas. O que me provocava, porém, era o fato de que, naquele

[2] Teclados que contam com ritmos eletrônicos, acompanhamentos automáticos e variada gama de timbres e recursos.



momento, parecia ser a única forma contemplada nos materiais didáticos para aulas de teclado eletrônico. Procurei respaldo em pesquisas acadêmicas, nas quais também não fui bem-sucedida em encontrar materiais que tratassem, de alguma forma, sobre os tecladistas. Assim, no momento de decidir a temática da minha pesquisa de mestrado, vi, na realização de uma pesquisa acadêmica, uma oportunidade para compreender a formação dos tecladistas que já atuavam em bases profissionais. Escolhi esta perspectiva por entender que compreender como os tecladistas apropriaram-se dos seus conhecimentos é um primeiro passo, fundamental para refletir sobre as formas de transmissão e construção deste conhecimento no contexto das aulas de instrumento.

Antes de falar sobre os tecladistas, porém, é preciso entender por que o teclado em si representa um desafio para a educação musical. O teclado eletrônico integra, na sua constituição, um tradicional sistema de teclas musicais – presente em instrumentos seculares como o órgão, o piano, o cravo – e a tecnologia analógica e digital, que teve sua origem no início do século 20 (FRITSCH, 2013, p. 25) e segue em rápida evolução. Trata-se do encontro de paradigmas distintos que provocam dúvidas e questionamentos sobre a forma de abordar este instrumento. Isso porque ensinar o teclado eletrônico apenas pelo aspecto das teclas é diminuir o potencial de um instrumento caracterizado pela sua tecnologia. Por outro lado, abordá-lo apenas pelos aspectos tecnológicos significa passar ao largo de todo um potencial expressivo também presente na prática musical por meio das teclas. Como equilibrar tais questões?

No caso dos tecladistas que participaram deste estudo, o que se observou é que o equilíbrio entre os diferentes paradigmas propostos por este instrumento é calibrado pelas crenças que eles vão construindo no decorrer de suas vivências musicais. Esta pesquisa também demonstrou que as diferentes formas de se relacionar com esses aspectos do instrumento são válidas, encontram respaldo na atuação dos músicos e são parte central da identidade musical que constroem como



músicos. Estas questões estão no centro do desafio que o teclado eletrônico representa para a educação musical e serão retomadas na segunda parte do artigo.

CAMINHO METODOLÓGICO

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi o estudo de caso na perspectiva de Yin (2001) e Stake (2001). O caso sobre o qual decidi me debruçar trata-se de um fenômeno contemporâneo – a formação do tecladista e seus desdobramentos – inserido em "um contexto de vida real", no qual "os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos", características apropriadas para um caso a ser estudado, segundo Yin (2001, p. 32).

O campo empírico em que esta pesquisa se desenvolveu constituiu-se de três tecladistas, número que considerei apropriado para uma pesquisa de mestrado. Para definir a sua atuação como profissionais e, portanto, incluí-los no escopo da pesquisa, optei por partir de dois critérios pragmáticos: ter CDs gravados e agendas de shows. Optei por seguir tais critérios (que partem de informações públicas sobre os tecladistas) pela necessidade de delimitar, de alguma forma, pelo menos parte do que seria uma possibilidade de atuação profissional, abstendo-me de adentrar com a profundidade merecida e necessária a discussão e definição do que é ser profissional na música.

Cada tecladista optou por ser identificado por seu nome próprio. Conheci cada um dos músicos em situações distintas. O primeiro tecladista com quem entrei em contato foi Vini Albernaz. Eu o conheci no show da sua banda, a Musa Híbrida. Ele atuava no show em uma ilha de equipamentos eletrônicos e, entre estes equipamentos, estavam dois teclados. Assistir à sua atuação provocou vários questionamentos em mim, questionamentos estes que vim a desenvolver no decorrer do mestrado. Após decidida a temática da pesquisa, entrei em contato com



ele, que aceitou participar do estudo. O segundo tecladista que conheci foi Ivan Teixeira. Enquanto realizava a revisão de literatura para esta pesquisa, cheguei à revista *Teclas e Afins* (2014), na qual tive acesso a uma entrevista realizada com este músico. Achei sua história interessante e decidi entrar em contato com ele que, prontamente, aceitou participar da pesquisa. Por último, cheguei ao trabalho do tecladista Thiago Marques quando realizava uma pesquisa nas escolas de música de Porto Alegre. Primeiramente entrei em contato com Thiago pelo seu trabalho como professor, mas, posteriormente, vim a conhecer seu trabalho como tecladista, momento em que o convidei a participar da pesquisa.

Formado o campo empírico para a realização do estudo de caso, passei às ferramentas de construção de dados. A ferramenta escolhida foi a entrevista semiestruturada, na perspectiva de Kvale (2007). Kvale (2007, p. 20, tradução nossa) fala da entrevista como uma entre-vista, um processo em que o conhecimento é construído na interação entre o entrevistador e o entrevistado. Em função do entendimento de que os dados importantes para esta pesquisa não estavam prontos, mas sim foram construídos no decorrer da entrevista, optei por falar da mesma como ferramenta de "construção de dados", em detrimento de "coleta de dados".

As entrevistas aconteceram entre abril e maio de 2016. Foram registradas em áudio, transcritas e separadas em fragmentos temáticos para posterior categorização e redação de um texto de características narrativas. A partir destes textos, foi possível constatar com que autores os dados dialogavam, momento em que realizei uma imersão no campo teórico para a construção do meu referencial. Assim, o referencial teórico da pesquisa constituiu-se de três pontos centrais: a socialização e a socialização musical (BERGER; LUCKMANN, 2014; NANNI, 2001; SETTON, 2008, 211), a tecnologia da música em uma perspectiva pedagógica (CHALLIS, 2009; COOPER, 2009; DILLON, 2009; FIELD, 2009; SAVAGE, 2009) e



as identidades musicais (HARGREAVES; MIELL; MACDONALD, 2002; O'NEILL, 2002).

Após esse momento de imersão no campo teórico, voltei aos dados, com um novo olhar, e cheguei aos resultados que apresentei, integralmente, em minha dissertação de mestrado.

A FORMAÇÃO DOS TECLADISTAS

Como explicado na introdução deste artigo, apresentarei aqui um recorte dos resultados, focando no aspecto da formação dos tecladistas.

A formação destes músicos revelou-se ser um processo muito rico, mas, especialmente, um processo social. Assim, antes de adentrar os resultados, especificamente, é preciso retomar um dos pontos do referencial teórico desta pesquisa: a socialização e a socialização musical (BERGER; LUCKMANN, 2014; NANNI, 2001; SETTON, 2008, 211).

A Socialização e a Socialização musical

Existem muitas definições para socialização, mais ou menos alinhadas, especialmente entre os autores citados. Setton, para falar deste termo, o compara com os processos educativos:

> Se estas últimas [a educação e o processo educativo], na grande maioria das vezes, são consideradas como práticas intencionais, conscientes e sistemáticas, a noção de socialização, ou melhor, o processo de socialização, tem a vantagem de agregar às noções anteriores, uma série de outras ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes, adquiridas de maneira homeopática, na família, na escola, na religião, no trabalho ou em grupos de amigos que, queiramos ou não, acabam por participar na construção dos seres e das realidades sociais. (SETTON, 2008, p. 2)



Nanni (2000) traz uma divisão feita pela sociologia clássica, também discutida por Berger e Luckmann (2014): a divisão entre socialização primária e secundária. Ele entende que a socialização primária trata-se daquela que se inicia no nascimento, sendo concluída "depois de uma série de passagens, como a separação da família, o ingresso no mundo do trabalho, a formação de uma nova família, eventos que são reconhecidos na nossa sociedade como pertencentes à idade adulta" (NANNI, 2000, p. 111). A socialização secundária daria conta, portanto, de todos eventos que se seguem à socialização primária, concluindo-se com a morte do indivíduo.

Embora aparente ser uma classificação meramente linear, que se diferencia apenas pela sua posição na cronologia do indivíduo, as socializações primárias e secundárias diferenciam-se, na verdade, pelas suas qualidades distintas. Como explicam Berger e Luckmann (2014, p. 174): "O mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias".

Diversas instituições interagem nestes processos de socialização, tornando-se "matrizes de cultura" (SETTON, 2008, p. 1) na vida do indivíduo – a família, o trabalho, a igreja, a mídia. Dessa forma, a socialização transforma-se em um "espaço plural ou híbrido de múltiplas referências identitárias" (SETTON, 2011, p. 719), onde o indivíduo passa a ter condições de construir um "sistema de referências que mescle as influências familiar, escolar e midiática, entre outras; um sistema de esquemas coerente, mas mesclado e fragmentado" (SETTON, 2011, p. 719).

Considerando que "entre as infinitas informações que a partir do nascimento adquirimos por mérito do ambiente físico e social em que vivemos", certamente algumas dirão respeito à música (Ibidem, p. 124), Nanni propõe o conceito de "Saberes Musicais Possíveis" para definir "um conjunto de expectativas/conhecimentos [musicais] que, em níveis não muito diferentes, todos



os cidadãos da nossa sociedade têm acesso simplesmente vivendo, comunicando, observando" (Ibidem, p. 124). Estes Saberes Musicais Possíveis estabelecem-se na relação do indivíduo com as já mencionadas "matrizes de cultura" com as quais interagimos no decorrer da vida. Nanni chama este espaço de interação com estas matrizes de "cultura-ambiente" e reforça que cada um se move nesse ambiente "segundo os conhecimentos de que dispõe e tende pois a ser mais receptivo aos aspectos do ambiente que produzem um sentido se combinados com esse [conhecimento]" de que já dispomos (NANNI, 2000, p. 125), num fenômeno que denomina como "exposição seletiva à cultura-ambiente" (NANNI, 2000, p. 125). Ou seja, a partir da música que chega através da família, da igreja, dos amigos, da mídia, construímos nossas "expectativas/conhecimentos", que irão balizar não só a nossa relação com a música de forma geral, mas também nossas incursões conscientes na busca pelo conhecimento musical.

A Socialização na Formação dos Tecladistas

Falar de socialização na formação desses músicos significa, portanto, reconhecer todas as suas vivências na família, na religião, entre amigos, especialmente, mas não apenas, aquelas que envolveram alguma interação musical como parte importante do seu processo formativo. Sem esse reconhecimento, não é possível compreender os caminhos que os levaram a se aproximar e se apropriar da música e do teclado eletrônico em si.

O primeiro aspecto relevante na formação desses três músicos é a importante atuação de suas famílias nesse processo: de uma forma ou de outra, a iniciação musical dos três tecladistas passou por ela. Thiago e Vini iniciaram aulas de instrumento ainda na infância, por iniciativa de suas mães. A mãe de Thiago vinha de uma família luterana, na qual a música era muito presente, e colocou o



filho para ter aulas de órgão eletrônico com sua prima, organista formada em uma antiga instituição de música de Porto Alegre, além de presenteá-lo com um pequeno teclado eletrônico, apropriado para uma criança. No caso de Vini, foi ideia de sua mãe inscrevê-lo em aulas de teclado eletrônico após presenteá-lo com um pequeno teclado feito para o público infantil. Já no caso de Ivan, toda sua família era musicalizada. Os instrumentos de tecla estavam presentes na sua família desde sua avó, que tocava harmônio, e ele aprendeu a tocar piano com as suas irmãs. O teclado eletrônico chegou por intermédio da música na igreja, porém o contato constante com o instrumento foi possibilitado pelos tios e primos que possuíam teclados eletrônicos, os quais Ivan podia explorar.

Como mencionado, Ivan também tinha a vivência da música na igreja. Ele integrava o grupo de músicos responsável pela música nas celebrações e, através destes músicos, teve o primeiro contato com o teclado eletrônico. Em função disso, diferente de Thiago e Vini, que tiveram o primeiro contato com o teclado eletrônico através de modelos para iniciantes, Ivan foi imediatamente para modelos feitos para uso profissional. A iniciação musical de Ivan foi no piano, enquanto sua iniciação profissional passou pelo teclado eletrônico – e isso afetará a forma como ele se relacionará com ambos instrumentos. Ivan considera o estudo do piano como um elemento muito importante para o tecladista. Esse posicionamento certamente passa pela forma como ambos instrumentos entraram na sua vida: primeiro o piano, responsável pela sua iniciação musical e estabelecimento da base do seu conhecimento musical, depois o teclado eletrônico, em um momento em que já atuava como músico profissional, dentro da igreja. Para Ivan, este conhecimento tecnológico, a dita "tecnologia de ponta", só tem sentido se combinada com o conhecimento musical que precede esta tecnologia analógica e digital, conhecimento este a que Ivan se refere como "conhecimento de ponta" e "conhecimento mais antigo" (CE-IVAN, p. 32), que parece se materializar no estudo do piano.



Thiago também vivenciou a música dentro da igreja, mas com outra perspectiva: como assíduo frequentador e observador do trabalho dos músicos que atuavam naquele espaço. Ele via, no contato com os pastores que eram responsáveis pela música e pela celebração, uma oportunidade de aprendizado. Assim, buscava estar sempre próximo, sempre observando e, quando tinha oportunidade, aproximava-se para mostrar o que sabia e, nesse contato mais direto, aprender mais com o pastor. Também dentro da sua igreja encontrou o grupo de amigos com quem teve oportunidade de formar uma banda e ter suas primeiras vivências da música em conjunto – vivências essas que foram muito importantes na sua formação, porque instigaram em si o senso de responsabilidade por tocar com outras pessoas e o motivaram a retomar as aulas de instrumento que havia, em função de uma mudança de professor, interrompido. Thiago ressalta, porém, que nunca parou de tocar. E, uma vez retomadas as aulas de instrumento, nunca mais parou de estudar, buscando o conhecimento de todas as formas possíveis: aulas particulares, workshops e, eventualmente, a graduação em música. Outro ponto interessante é que, embora Thiago tenha um grande interesse por tecnologia e dedique, muitas vezes, horas na busca e construção dos timbres que lhe interessam, ele se posiciona como um músico que, se necessário, consegue atuar sem a tecnologia, impondo-se apenas pela performance nas teclas. Pode-se tentar entender este posicionamento ao observar os caminhos formativos traçados por ele. Thiago frequentou muitas formas de ensino "institucionalizadas" - como, por exemplo, aulas particulares – em que a destreza nas teclas costuma ser particularmente desenvolvida, como ele mesmo conta: “[A aula] era bastante voltado pra questão de aprendizado das escalas, desenvolver o repertório mesmo, harmonia... [...]” (CE1-THIAGO, p. 9). Thiago também veio a atuar em um meio musical, cujo público, nas suas próprias palavras, tende a esperar do tecladista "em algum momento [...] visões mais rápidas, onde haja difícil execução” (CE1-THIAGO, p. 24). Assim, entre as aulas de instrumento e as demandas da atuação, Thiago



acabou por construir uma forte identificação com a habilidade relacionada às teclas do instrumento.

Vini, por sua vez, também teve experiências de banda que foram muito importantes na sua formação. Após as aulas na infância, ele contou que se afastou do instrumento por muitos anos, porém, no convite de um amigo para integrar uma banda de reggae, teve a oportunidade de retomar o contato com o instrumento, através do seu primeiro teclado, que ainda tinha guardado. Vini tinha por volta de 19 anos e esse conjunto se formou entre amigos da escola técnica que frequentava. Apesar de seu amigo ressaltar que todos integrantes estavam apenas começando, ele procurou se preparar bem para o primeiro ensaio, através das esparsas informações que encontrou na internet do meio dos anos 2000. Essa experiência foi como um gatilho disparador do engajamento de Vini com a atuação musical. A partir daí, seguiram-se várias bandas, novas experiências, sempre proporcionadas pelo contato com outros músicos que foi conhecendo no decorrer das suas experiências. De fato, Vini teve pouca aula de instrumento na sua vida como um todo, aprendendo muito no contato com outras bandas e outros músicos, assumindo, entre todos, a postura mais experimental e mais aberta à tecnologia – algo que, pode-se presumir, relaciona-se com o fato da sua formação ter, majoritariamente, passado ao largo das experiências mais formais de ensino. Vini aprendeu com suas referências musicais, construindo uma atuação muito centrada na tecnologia, de forma que ele, nas suas próprias palavras, está “cada vez pior” (CE-VINI, p. 21) no que tange à habilidade nas teclas. Mas como o desenvolvimento da sua musicalidade não perpassou o desenvolvimento desta habilidade, isso não é algo de que sinta falta; pelo contrário, como ele mesmo explica: “Para o que eu quero hoje, não é tão necessário eu tocar bem, eu fazer uma melodia com um *bpm* mais rápido, conseguir fazer uma harmonia mais complexa [...], porque eu penso em música na simplicidade, gosto de harmonias simples” (CE-VINI, p. 36).



Outro aspecto importante a ser considerando na formação dos tecladistas são as formas como eles aprendem a lidar com a tecnologia característica do instrumento em favor da sua atuação musical. Pesquisas realizadas no Reino Unido e apresentadas no livro *Music Education with Digital Tecnology* (FINNEY; BURNARD, 2009) trazem algumas características desse aprendizado.

Cooper (2009) e Challis (2009) destacam, em seus trabalhos, como o *feedback* imediato proporcionado pela tecnologia afeta positivamente a aprendizagem musical no contato com esta. Cooper (2009) explica que esse *feedback* é proporcionado pelos processos facilitados de gravação e registro da tecnologia da música, o que permite que o aluno esteja "continuamente avaliando, refinando e adaptando seu trabalho de forma aural" (COOPER, 2009, p. 35, tradução nossa). Challis (2009), que realizou uma oficina de DJs, observou que o processo de misturar batidas com músicas conhecidas fluía bem para os alunos, pois, "através de um feedback sonoro imediato" (CHALLIS, 2009, p. 69, tradução nossa), os estudantes conseguiam ouvir e, imediatamente, perceber o que funcionava e o que não funcionava. Esta característica da tecnologia da música expõe o seu potencial como ferramenta pedagógica prática e criativa. Por meio de um *feedback* sonoro imediato destas tecnologias, que possibilita que os alunos estejam continuamente avaliando seu trabalho, os alunos conseguem enxergar novas possibilidades e sentem-se motivados a continuar experimentando, como observou Challis na sua oficina de DJ (CHALLIS, 2009, p. 69, tradução nossa).

Porém, para possibilitar a aprendizagem através das experimentações, é preciso que a educação musical se ocupe especialmente dos primeiros contatos dos alunos com estas ferramentas. Como explica Savage (2009, p. 147, tradução



nossa), na introdução de novas tecnologias, “será necessário alguma instrução, tanto musical quanto tecnológica”; porém, este mesmo autor reforça que tal introdução, no quesito tecnológico, deve ser feita “rapidamente, permitindo que os estudantes tenham a oportunidade de explorar o hardware e o software por si próprios, uma vez que orientações gerais tenham sido dadas” (SAVAGE, 2009, p. 147, tradução nossa). Savage observou que introduções muito longas e detalhadas podem, de alguma forma, intimidar o aluno, dificultando sua passagem da posição de ouvinte à prática da experimentação (ibidem, p. 147). Challis (2009, p. 69, tradução nossa), seguindo esta mesma linha, descreve como, na sua oficina de DJ, a tecnologia era apresentada como uma ferramenta a ser utilizada, sem grandes introduções do software, apenas com breves instruções e intervenções quando era necessário.

Interligando a aprendizagem tecnológica aos aspectos da socialização na formação dos tecladistas

As questões apresentadas até aqui (aspectos da socialização e da tecnologia da música numa perspectiva educacional) formam uma unidade no processo de aprendizagem dos tecladistas participantes da pesquisa.

Os três músicos relataram ter aprendido a lidar com a questão tecnológica dos seus equipamentos (fossem teclados ou softwares em um computador) de forma prática e experimental. Porém, os caminhos percorridos nesse processo repetiram, de certo modo, os pontos levantados nas pesquisas apresentadas no livro *Music Education with Digital Technology* (FINNEY; BURNARD, 2009), ainda que ajustados às suas próprias trajetórias pessoais.



Vini, por exemplo, trabalha com sintetizadores e softwares em computadores, conectados a equipamentos controladores[3]. Para trabalhar com seus controladores, utiliza o software *Ableton Live*[4] e, antes desse, utilizava o *Reason*[5]. Veio a conhecer estes dois programas por indicações de amigos, que também o iniciaram na lida com os mesmos. Mas, nas palavras do próprio Vini, a ajuda dos amigos foi importante apenas e especialmente no início, pois, depois, ele passou a buscar as próprias formas de utilizar os programas: "O Protásio [amigo que o introduziu ao *Reason*] me ajudava no início: 'o Reason faz isso, oh, tu consegues aqui, programar essa bateria eletrônica...' [...] Eu entendi como funcionava isso. [...] [Ele me deu] os primeiros passos. Mas daí eu fui *fuçando*, fui criando o meu jeito de trabalhar" (CE-VINI, p. 17).

O mesmo se passou com Thiago e Ivan. Ivan, que nasceu em 1978, viveu boa parte da sua iniciação musical em uma era pré-internet. Instrumentalizou-se no contato com outros músicos, na leitura de revistas e, como ele mesmo ressalta, estudando os manuais dos equipamentos com os quais tinha contato. Mas, após essa leitura e essa instrumentação inicial, seguia-se um longo processo de experimentação, ao qual Ivan dedicava, com prazer, horas e horas, como ele mesmo conta:

> É, eu era incansável porque ficava todo mundo mexendo [no teclado], aí todo mundo cansava de mexer e eu ainda ficava mexendo um pouco de madrugada, com fone, ouvindo o teclado, [me mandavam:] "vai dormir", e eu ficava lá mexendo no teclado. [...] Claro que isso tinha a ver também com essa coisa de tocar, o puro e simples fazer musical, de ficar mexendo e tocando. Mas era também esse gosto de mexer nos timbres, [eu achava] muito interessante. (CE-IVAN, p. 8)

[3] Instrumentos como teclados ou mesas de controle que não têm nenhum som por si só, precisando ser conectados a um computador para controlar uma programação específica.
[4] Software de produção musical. Site oficial: https://www.ableton.com/ Acesso em: 04/05/2017.

[5] Software de produção musical. Site oficial: https://www.propellerheads.se/reason Acesso em: 04/05/2017.



Thiago conta que também chegou a estudar a questão teórica da própria síntese do som, como questões ligadas aos parâmetros sonoros e às propriedades das ondas. Porém, ele entende que aprendeu muito na sua prática, como explica: “Muito se faz fazendo, manipulando, girando o botão mesmo, testando, ouvindo, tentando recriar determinado tipo de som. Então, basicamente, é isso, é muito pelo fazer” (CE1-THIAGO, p. 11-12). A questão de ter referências às quais recorrer destaca-se nessa fala de Thiago, que afirma que muito se aprende ao, por exemplo, tentar “recriar determinado tipo de som” (Ibidem). Este “determinado tipo de som” vem do que podemos chamar de “acervo sonoro” do tecladista, que integra os já referidos Saberes Musicais Possíveis (NANNI, 2000).

Em resumo, a aprendizagem tecnológica do tecladista parece passar por três pontos principais: a necessidade de uma instrução inicial, que instrumentalize o músico; a experimentação sonora, avaliada pelo constante *feeback* proporcionado pela tecnologia; os Saberes Musicais Possíveis que direcionam e significam esta aprendizagem através da experimentação - que, por sua vez, transforma estes "Saberes Musicais Possíveis" em Saberes Musicais "efetivados".

Destes pontos resultam diversos caminhos para o conhecimento, que podem, ou não, passar pela destreza técnica nas teclas. O que se mostrou comum é que cada tecladista busca coadunar teclas com tecnologia – e os distintos paradigmas que cada uma destas dimensões do teclado eletrônico representa – calibrando este equilíbrio a partir de suas vivências e experiências.

Em suma, o teclado eletrônico revelou-se um instrumento muito versátil, que possibilita diversas formas de atuação musical. A própria forma de aprendizado apresentada nesta pesquisa é apropriada à versatilidade do teclado, pois possibilita, como mencionado no parágrafo anterior, diversos caminhos formativos. Uma vez que o aprendizado vem por meio da experimentação e essa experimentação é balizada pelos meus Saberes Musicais Possíveis, eu direciono a construção do meu conhecimento para a música que me interessa, para a prática que me provoca, para



o tipo de músico que eu quero ser. Não é de se surpreender, portanto, ao ler a dissertação, que, mesmo com um número reduzido de colaboradores – apenas três –, a pesquisa revelou histórias de formação, atuação e construção de identidades musicais tão diferentes entre si. Essa "individualidade" do processo e das narrativas de cada músico é promovida pelo aspecto social dessa formação. Nem a instrumentação inicial nem os processos de experimentação que se seguem têm sentido sem a história de vida de cada tecladista, que os aproximou do instrumento. Por meio das diversas vivências musicais promovidas na família, na igreja, nos grupos de amigos, os músicos foram apropriando-se desse instrumento e da sua sonoridade característica. O teclado eletrônico, por sua vez, com sua tecnologia e com suas teclas, revelou-se um instrumento com potencial muito versátil, podendo servir tanto o músico que busca o domínio das teclas, quanto o músico que almeja expressar-se através da tecnologia, manipulando-a pelas teclas, ou qualquer outra variação disso. Em outras palavras, o músico apropria-se do teclado eletrônico na mesma medida em que molda a sua atuação musical por meio deste instrumento, a partir dos próprios interesses e necessidades. Não há um único jeito de ser tecladista – do mesmo jeito que não se pode falar em um modelo de teclado eletrônico por excelência: por mais que existam aparelhos muito modernos, cada tecladista monta o seu *setup*[6] a partir das suas próprias necessidades – de forma muito semelhante à sua própria formação, na qual músicos tomam decisões e movimentam-se na sua cultura-ambiente buscando aquilo que faz sentido para si.

IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DO TECLADO ELETRÔNICO

Este estudo buscou compreender a formação, atuação e identidades musicais de tecladistas. Porém, o gatilho disparador desta pesquisa foram questões

[6] Conjunto de equipamentos com os quais o tecladista trabalha.



pedagógicas, de forma que meu objetivo final era, e permanece sendo, a pedagogia do instrumento. Quando penso em pedagogia, penso em Kraemer (2000), que entende que devem ser tarefas da pedagogia: "compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar" (KRAEMER, 2000, p. 66). Este estudo buscou colaborar com as quatro primeiras tarefas, procurando possibilitar, por fim, a conscientização do que significa formar-se, atuar e ser tecladista, levando a uma transformação da educação musical pelo e para o teclado eletrônico.

Quando penso em uma transformação da educação musical pelo e para o teclado eletrônico, penso no necessário reconhecimento deste instrumento como algo mais além de um instrumento de teclas portátil. Como pontua Eales (2002, p. 1), teclados eletrônicos são, comumente e erroneamente, vistos como substitutos mais baratos e mais práticos do piano, numa postura que reduz o potencial deste instrumento. Enquanto é possível que se discuta o nível de engajamento que se espera de um tecladista no que tange ao desenvolvimento de suas habilidades nas teclas, todos os músicos participantes da pesquisa são enfáticos ao sublinhar o papel central da tecnologia na identificação – e, portanto, significação – da atuação por meio do teclado eletrônico. Considerando que o termo "teclado" faz referência a qualquer sistema de teclas musicais, presente em diversos instrumentos do tipo, como piano e órgão, é o "eletrônico" da sua nomenclatura que identifica este instrumento e todas as suas variações. Mesmo o teclado eletrônico mais simples – que, muitas vezes, é o que encontramos nas escolas de educação básica e na casa da maioria dos alunos – traz um universo de possibilidades tecnológicas agregadas às suas teclas e tal potencial pode e deve ser explorado em sala de aula. A presença desse instrumento é um convite à exploração e experimentação, podendo ser a ferramenta ideal para instigar os alunos a conhecerem e explorarem novas formas do fazer musical. Na minha experiência em sala de aula, tenho percebido que, quando permitidos, os alunos buscam experimentar cada botão do teclado eletrônico. Eles demonstram uma grande necessidade de explorar diversas



possibilidades musicais e o teclado eletrônico responde prontamente a esta necessidade. Qual passa a ser, então, o papel do professor neste contexto?

O que faço aqui é ainda uma reflexão inicial que carece de mais aprofundamento e, certamente, pesquisas futuras. Mas, pensando sobre o assunto e refletindo sobre a minha própria prática, vejo, cada vez mais, que o papel desse professor passa a ser não o de determinar que caminho seguir, mas sim de ser um parceiro e colaborador na experimentação. Explorar junto, observar e ajudar a construir. É preciso que o professor esteja sempre atento e, à medida que a experimentação corre, que observe o que o aluno busca repetir, que efeitos ele volta a buscar, que sonoridades despertam nele as maiores reações, o que ele questiona do que está fazendo, o que pede ao seu professor, e trabalhar a partir disso. Como pontuado em diversos momentos deste artigo, os Saberes Musicais Possíveis permeiam as experimentações a todo momento e se revelam nos *feedbacks* que os professores obtêm de seus alunos. A partir disso, num trabalho conjunto de professor e aluno, o potencial criativo do teclado eletrônico pode ser melhor explorado – seja na perspectiva que for. Se o teclado eletrônico representa o encontro de diferentes paradigmas e os tecladistas equilibram estas relações a partir das suas próprias vivências, cabe ao professor ser parceiro do aluno na busca pelo equilíbrio que fará mais sentido quando alinhado com as vivências deste estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmei no início deste artigo que o teclado eletrônico representa um desafio para a educação musical e, diante do exposto, sustento esta posição. Este desafio, porém, deve ser encarado por nós e espero que esta pesquisa colabore com este processo. Este estudo também buscou colaborar com os processos de legitimação



da prática musical por meio deste instrumento que, muitas vezes, permanece marginalizado dentro das instituições de ensino da educação musical. Os tecladistas participantes da pesquisa demonstraram que a atuação musical através do teclado eletrônico é consistente, sendo resultado de uma formação rica e híbrida, que se faz sentido dentro dos processos de socialização na modernidade. Cabe à educação musical e aos espaços formais de ensino integrarem-se a estes processos, enriquecendo ainda mais os caminhos formativos dos tecladistas de instrumentos eletrônicos.

Referências

BENINCÁ, Maria. *Formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos eletrônicos:* um estudo de caso. 2017. 229 f. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical). XXXXXXX, 2017.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade.* Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHALLIS, Mike. The DJ factor: teaching performance and composition from back to front. In: FINNEY, John; BURNARD, Pamela (Org.). *Music Education with Digital Technology*. Londres: Continuum International publishing Group, 2009. p. 65-75.

COOPER, Louise. The gender factor: teaching composition in music technology lessons to boys and girls in Year 9. In: FINNEY, John; BURNARD, Pamela (Org.). *Music Education with Digital Technology*. Londres: Continuum International publishing Group, 2009. p. 30-40.

DILLON, Teresa. Current and future practices: embedding collaborative music technologies in secondary schools. In: FINNEY, John; BURNARD, Pamela (Org.). *Music Education with Digital Technology*. Londres: Continuum International publishing Group, 2009. p. 117-127.

EALES, Andrew. *Electronic Keyboards and Instruments in the Classroom*. Keyquest Music. Milton Keynes, Inglaterra. 2002. Disponível em: < http://keyquestmusic.com/PDF%20files/Keyboards%20in%20the%20Classroom.pdf> Acesso em: 04 de maio de 2017



FIELD, Ambrose. New forms of composition, and how to enable them. In: FINNEY, John; BURNARD, Pamela (Org.). *Music Education with Digital Technology.* Londres: Continuum International publishing Group, 2009. p. 156-168.

FINNEY, John; BURNARD, Pamela (Org.). *Music Education with Digital Technology.* Londres: Continuum International publishing Group, 2009.

FRITSCH, Eloy. *Música eletrônica:* Uma introdução ilustrada. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

HARGREAVES, David J.; MIELL, Dorothy; MACDONALD, Raymond. What are musical identities, and why are they important? In: MACDONALD, Raymond; HARGREAVES, David J.; MIELL, Dorothy (Org.*). Musical Identities*. Nova Iorque: Oxford University Press Inc., 2002. p. 1-20

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. *Em Pauta.* Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

KVALE, Steinar*. Doing Interviews.* Londres: SAGE Publications Inc., 2007.

NANNI, Franco. Mass Media e socialização musical. Tradução de Maria Elizabeth Lucas*. Em Paut*a. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 108-143, 2000.

O'NEILL, Susan A. The self-identity of young musicians. In: MACDONALD, Raymond; HARGREAVES, David J.; MIELL, Dorothy (Org.). *Musical Identities*. Nova Iorque: Oxford University Press Inc., 2002. p. 79-96

SAVAGE, Jonathan. Pedagogical strategies for change. In: FINNEY, John; BURNARD, Pamela (Org.). *Music Education with Digital Technology.* Londres: Continuum International publishing Group, 2009. p. 142-155.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A noção de socialização na sociologia contemporânea: um ensaio teórico. *Boletim SOCED*, Rio de Janeiro, v. 06, p. 1-20, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.



STAKE, Robert. Case Studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *Handbook of Qualitative Research*. 2 ed. Londres: SAGE Publications Inc., 2001. p. 443-466

TECLAS E AFINS, São Paulo: Blue Note, Consultoria e Comunicação, 2014-. Disponível em: < http://www.teclaseafins.com.br/> Acesso em: 23 de dezembro de 2016.

YIN, Robert K. *Estudo de caso:* Planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



Conjunto Farroupilha: análise histórica e investigação de suas influências para a música do Rio Grande do Sul

Diego Herencio[1] (FUNDARTE)

Resumo: O artigo apresenta o resultado de uma investigação sobre a influência do Conjunto Farroupilha, um grupo musical criado no ano de 1948, na Rádio Farroupilha em Porto Alegre – RS, que permaneceu ativo no mercado por mais de 40 anos e teve grande importância para a música do estado do Rio Grande do Sul. A investigação se deu através de entrevistas não estruturadas com o maestro Tasso Bangel e a coleta de documentos. A partir desta pesquisa, foi possível investigar a motivação para a criação do grupo, conhecer um pouco mais sobre sua história, através de fotos, documentos e relatos do maestro, bem como entender as questões que levaram ao término do grupo.

Palavras-chave: Conjunto Farroupilha. Música Folclórica. Música Gaúcha. Tradições Gaúchas. Educação Musical.

Farroupilha ensemble: historical analysis and investigation of its influences for the music of Rio Grande do Sul

Abstract: The article aims to investigate an influence of the Farroupilha Ensemble, a musical group created in 1948 at Radio Farroupilha in Porto Alegre - RS, which remained active in the business for more than 40 years, for the music of Rio Grande do Sul State through an unstructured interview with the Conductor Tasso Bangel and a collection of documents. From this research it was possible to investigate the motivation for the creation of the group, learn more about its history through photos, documents and some reports from Bangel, and also understand the issues that led to the end of the group.

Keywords: Farroupilha Group. Folkloric Music. Gaucha Music. Traditions from Rio Grande do Sul State. Music Education.

INTRODUÇÃO

No ano de 2005, fui convidado por um amigo para tocar para um grupo de dança tradicional de um CTG do estado do Rio Grande do Sul. Ele me deu um

[1] Diego Herencio (FUNDARTE): Licenciado em Música pela UERGS é professor de contrabaixo e coordenador do grupo de Jazz na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE.

HERENCIO, Diego. Conjunto Farroupilha: análise histórica e investigação de suas influências para a música do Rio Grande do Sul. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33, p.114-136, jan/jul, 2017.Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
14 de julho de 2017



livro com partituras e alguns discos com o áudio de canções que fariam parte da apresentação. O livro continha canções folclóricas como Pezinho, Maçanico, Balaio, dentre outras, e nos arquivos de áudio havia, além de gravações caseiras das mesmas canções do livro, outras canções muito bem estruturadas, com arranjos bem elaborados executados por orquestras. Questionei sobre a autoria dos arranjos e ele me informou que se tratava de um grupo antigo chamado Conjunto Farroupilha. Fiquei impressionado com a primazia dos arranjos, com a erudição de cada nota, as harmonias vocais, muito bem elaboradas e executadas.

Com o tempo, fui realizando mais trabalhos com outros grupos de dança e fui percebendo que na maioria deles existiam algumas influências do Conjunto Farroupilha. Seja no formato em que as músicas eram executadas pelos conjuntos musicais, normalmente um acordeão, um ou dois violões, e vozes agrupadas formando harmonias vocais, ou até às vezes nas coreografias executadas em que eram usadas obras gravadas por eles.

O Conjunto Farroupilha foi um grupo que se universalizou cantando as coisas de sua aldeia, de seu povo. Foi cantando a cultura do seu estado que eles obtiveram êxito e, a partir dessa realidade, foram cantando as coisas do Brasil e do mundo, e dessa maneira eram prestigiados em palcos no estado do Rio Grande do Sul, do Brasil e internacionais. O grupo foi o precursor da difusão musical da cultura folclórica do estado do Rio Grande do Sul, pois foram eles os primeiros a registrar em disco esse tipo de canção.

Cada uma das regiões brasileiras possui características muito marcantes. As diferenças de costumes, tradições, religiões, danças, músicas e até mesmo o jeito de falar são particularidades que fazem do Brasil uma nação de grande diversidade cultural.



Na região Sul, principalmente no estado do Rio Grande do Sul, onde o povo é chamado gaúcho2, está presente uma grande riqueza de culturas. A diversidade de povos que povoaram o estado talvez seja a grande responsável por assim ser, além das influências dos países Uruguai e Argentina, que fazem fronteira com o estado. O folclore, que hoje é assumido pelo Movimento Tradicionalista, tem uma força muito grande nessa riqueza. Para entendermos melhor a diferença entre folclore e tradicionalismo, precisamos procurar por definições e assim veremos que o folclore se mantém vivo e em constante mutação, de acordo com intervenções populares, enquanto a tradicionalidade requer a pureza em essência do fato abordado. Segundo Wolfenbüttel, mesmo

> sendo a tradicionalidade um fator relevante para o folclore, a dinamicidade é uma característica intrínseca às manifestações espontâneas das pessoas. É através da dinâmica que se dá a interação entre as várias camadas da sociedade. O folclore não é imutável, ao contrário, é essencialmente dinâmico, encontrando-se em constante transformação. (WOLFFENBÜTTEL, 2004).

Portanto, quando pretende-se manter as particularidades históricas de cada detalhe executando a música, por exemplo, igual ou o mais parecido possível com o que tocavam os povos antigos, podemos chamar isso de tradicional.

Essa cultura da tradicionalidade gaúcha está bastante disseminada e pode ser encontrada em todas as regiões do Brasil. É lembrada principalmente pela culinária, expressões idiomáticas, costumes típicos, música e dança. Existem muitos Centros de Tradições Gaúchas (CTG), locais destinados ao culto dessas tradições, espalhados pelo Brasil e pelo mundo. Segundo Luvizotto, a

[2] Termo usado como gentílico para denominar os habitantes do estado brasileiro do Rio Grande do Sul.



expansão dos CTG fora do Rio Grande do Sul seguiu uma tendência natural que foi sendo construída com a emigração do povo gaúcho para outras fronteiras agrícolas. Segundo dados da Confederação Brasileira de Tradição Gaúcha (CBTG), existem hoje 2.835 CTG. (LUVIZOTTO, 2010)

Os gaúchos que migraram para o exterior também fundaram esses centros como forma de se manter sempre em contato com suas raízes. "São reconhecidos oficialmente 12 CTG fora do Brasil" (LUVIZOTTO, 2010).

Esses CTGs reúnem gaúchos e agauchados[3] que comungam dos mesmos ideais de cultivar e manter viva a tradição gaúcha. Eles se mantêm em contato com comidas típicas, fazem bailes à moda gaúcha, têm grupos chamados de Invernadas Campeiras, que são grupos de pessoas ligadas à lida de campo, e as Invernadas Artísticas, as quais são compostas por pessoas ligadas à arte gaúcha, em que estão os músicos, declamadores de poemas gaúchos e grupos de danças tradicionais gaúchas. Esses grupos dançam de acordo com um manual de danças tradicionais. Os estados promovem concursos estaduais de dança, nos quais os vencedores de todos os estados participam de um concurso nacional. Os participantes são avaliados por uma comissão formada pelo MTG, Movimento Tradicionalista Gaúcho, que avalia também de acordo com o Manual de Danças, um livro que ensina como cada detalhe de cada dança deve ser executado, mantendo, assim, a tradicionalidade.

Foram nesses CTGs espalhados pelo Brasil que encontrei a obra do Conjunto Farroupilha. A boa impressão que me causou esse contato me fez buscar mais material sobre o grupo e, na medida em que ia ouvindo ia ficando mais impressionado, principalmente com as questões técnicas de arranjo.

Resolvi fazer uma busca por literaturas que abordassem o tema "Conjunto Farroupilha" e não encontrei muito material. Até mesmo em sites de busca da

[3] Pessoas oriundas de outros estados ou países que por escolha optaram por cultivar as tradições e costumes gaúchos.



internet não obtive muito sucesso, pois as poucas fontes existentes traziam informações desencontradas quando comparadas entre si, tornando difícil uma investigação literária sobre o tema.

Quanto à discografia, todos os discos estão fora de catálogo, tornando as buscas por esse tipo de material também bastante difíceis. Assim, recorri a lojas de discos antigos, onde encontrei alguns títulos, mas quase nada comparado aos muitos gravados pelo conjunto. Busquei em sites de troca de mp3 na internet e em um site consegui achar quase toda a discografia, entretanto os *links* que remetiam aos arquivos não funcionavam, porque o site havia sido extinto por um problema referente a direitos autorais.

Essa escassez de material fonográfico sobre o tema sempre me intrigou, pois, em meu entendimento, o grupo possuía uma grandeza musical, artística e histórica que poderia estar presente e ser motivo de orgulho para a sociedade gaúcha.

Refletindo sobre o assunto, pensei na importância da criação de um material acadêmico que contribuísse para que os estudantes do Ensino Básico pudessem conhecer a relevância da obra do grupo para a formação da identidade do povo gaúcho, principalmente por grande parte dessas obras serem canções folclóricas, de fácil assimilação e possivelmente do conhecimento de muitos, pela sua forte presença nas atividades culturais do estado do Rio Grande do Sul nos dias atuais.

Muitas perguntas me surgiam, como por exemplo: Qual a contribuição desse conjunto para a música gaúcha? Qual a história do Conjunto Farroupilha? Como e por que teve início, por que acabou? Essas inquietações foram a mola propulsora para que eu escolhesse este tema para pesquisar.

Assim, a partir do exposto, o presente trabalho tem como objetivo investigar a contribuição do Conjunto Farroupilha para a música do estado do Rio Grande do Sul, criar um material acadêmico que possa colaborar na criação de materiais



didáticos para os contextos de educação musical e propor uma reflexão histórica sobre a obra do conjunto e suas relações, principalmente com a música folclórica, que está bastante presente na trajetória do grupo, além de historiografar a vida de um importante grupo do estado do RS que se encontra quase que praticamente na fragilidade da memória devido à escassez de material formal sobre o assunto.

METODOLOGIA

Para pesquisar sobre a contribuição do Conjunto Farroupilha para a música do Rio Grande do Sul, optei como metodologia pela abordagem qualitativa, já que os dados não se qualificam ou tabulam quantitativa ou numericamente. O método usado é o estudo de caso, com realização de entrevista não estruturada e coleta de documentos como coleta de dados.

A abordagem qualitativa como metodologia nesta investigação deve-se ao fato de que as questões norteadoras requerem respostas de cunho qualitativo para análise dos dados posteriormente. A pesquisa qualitativa não se preocupa em representar numericamente a tabulação de seus dados, mas sim, em aprofundar-se na compreensão de um determinado período, grupo de pessoas, suas práticas e atitudes ou relevância social, por exemplo.

Para Gerhardt e Silveira, nas pesquisas qualitativas os pesquisadores

> buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 31)

Abordagem qualitativa, segundo Tozoni-Reis (2009), “defende a idéia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los.” (p. 10).



Para a utilização da abordagem qualitativa, deve-se observar, analisar o objeto estudado, neste caso o "Conjunto Farroupilha". Os dados coletados são descritivos, levando em conta as observações, entrevistas, além das pesquisas discográficas e bibliográficas. Essa metodologia propõe análise de fonogramas, fotografias e documentos, além de transcrição de entrevistas.

O método utilizado na investigação foi o Estudo de Caso, que consiste em aprofundar os estudos sobre um foco. É uma investigação que se debruça sobre uma situação e dela pretende extrair o mais essencial e característico. Segundo Coutinho (2008), trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores.

Para Fonseca, um estudo de caso

> pode ser caracterizado de acordo como um estudo de entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social.Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33)

Teve sua origem na medicina e psicologia para que se pudesse avaliar um caso específico mais profundamente. Para Ventura, o

> estudo de caso tem origem na pesquisa médica e na pesquisa psicológica, com a análise de modo detalhado de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada. Com este procedimento se supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso. Além das áreas médica e psicológica, tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.(VENTURA, 2007)



O caso estudado foi o Conjunto Farroupilha. Para a coleta dos dados desta investigação utilizei duas técnicas:

Entrevista não estruturada, que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), "também é denominada não-diretiva: o entrevistado é solicitado a falar livremente a respeito do tema pesquisado. Ela busca a visão geral do tema." (GERHARDT E SILVEIRA , 2009, p.72) .

Fiz entrevista com Tasso Bangel, maestro do conjunto. Deixei-o falar sobre todos os aspectos que ele achava convenientes, em meio à entrevista tentei abordar as questões que me interessavam mais e que de uma certa forma norteiam minha pesquisa.

Optei por essa técnica por ter a possibilidade de espalhar o foco da pesquisa sob a memória do maestro; penso que, por se tratar da história da vida do grupo do qual o maestro foi integrante ativo ao longo de todas as formações, podem aparecer possíveis questões de importância histórica relevantes. Questões que possivelmente não apareceriam se pré-elaborássemos um questionário, pois o foco estaria principalmente nessas questões pré-elaboradas.

Coleta de documentos (fotografias, fonogramas, reportagens), conforme o nome já diz, consiste em coletar, no meu caso, principalmente junto ao maestro Tasso Bangel, além de em sites da internet, fotografias, reportagens, músicas, discos, coletâneas, entre outros materiais que mencionem o Conjunto Farroupilha.

Para analisar os dados utilizei uma análise de conteúdo, que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), consiste em "uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência."(GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 84).

Fiz a transcrição das entrevistas e comecei a analisar o conteúdo, pois,

> do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos



enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico visa a dar consistência interna às operações. (MINAYO, 2001)

De posse das informações, dividi o resultado categoricamente por ano, já que a pesquisa gira em torno de fatos históricos, e assim pude organizar o material de forma cronológica.

A entrevista transcrita com o maestro Tasso Bangel serviu como base para a solução das questões norteadoras; desta forma, o material coletado conta com citações das histórias e práticas do Conjunto Farroupilha, possibilitando, dessa maneira, entender aspectos históricos e técnicos do grupo.

CONJUNTO FARROUPILHA

O Conjunto Farroupilha foi um grupo musical criado na Rádio Farroupilha, no ano de 1948; na época, as transmissões de rádio eram feitas ao vivo e o objetivo da criação do conjunto era executar as músicas necessárias para a programação. Iná Vidal era a artista solo da rádio, mas não gostava de cantar sozinha. Teve então a ideia de montar um conjunto vocal e para isso convidou seu irmão Danilo Vidal, que por sua vez convidou para integrar o grupo Tasso Bangel e Alfeu de Azevedo, com quem já havia feito trabalhos de grupos vocais.

Iná, Danilo e Alfeu eram naturais de Porto Alegre - RS e Tasso de Taquara - RS, mas havia migrado para Porto Alegre para estudar no colégio Julio de Castilhos, além de tomar aulas de música no Instituto de Artes da UFRGS.



Formação Inicial do Conjunto Farroupilha

A reunião desses quatro jovens resultou na formação do Conjunto Farroupilha, que recebeu esse nome pela relação com a rádio que já os havia contratado, antes mesmo da criação do grupo.

Em 1950 foi a primeira vez que o Conjunto Farroupilha saiu do estado do Rio Grande do Sul, quando foi para São Paulo representar as emissoras associadas de Chateaubriand, na primeira transmissão de televisão do Brasil, na TV Tupi. Causaram uma boa impressão no público e crítica, principalmente pela qualidade técnica e beleza dos arranjos, além de ser incomum na época para o Brasil um conjunto formado por uma mulher e quatro homens.

No ano de 1951 Tasso e Iná se casaram e, além dos quatros integrantes, também passaram a fazer parte do grupo Estrela D'alva Lopes de Castro, natural



de Santana do Livramento - RS, esposa de Danilo. O grupo passou a ser integrado literalmente por uma família. Os Irmãos Vidal com seus cônjuges e seu primo Alfeu. Segundo Tasso (2014), essa foi a principal razão para o sucesso do grupo.

> O segredo, eu digo sempre, nós éramos uma família, nós dormíamos juntos, comíamos juntos, viajávamos juntos, ninguém reclamava de ter que ensaiar, a nossa vida era essa. […] A base sempre foi a família, eu casado com a Iná, o Danilo irmão dela casado com a Estrela D'Alva e o Alfeu era primo da Estrela. Uma família mesmo, tivemos uma vida muito boa. (TASSO, 2014)

No ano de 1952 gravaram seu primeiro disco pela gravadora “Copacabana”. Esse disco foi o quarto *LP* a ser prensado no Brasil. Anos antes, enquanto estudava na escola Julio de Castilhos, em Porto Alegre, Tasso teve contato com Paixão Côrtes e Barbosa Lessa, que na época estavam pesquisando músicas folclóricas gaúchas.

> eles acharam essas músicas por exemplo, na colônia Italiana com coisas de origens italianas, na fronteira, inclusive com hermanos do Uruguai e Argentina as coisas de Malambo e outras danças nossas que até então ninguém sabia, ou seja, não era conhecido esse tradicionalismo, esse nativismo nosso era uma coisa que não existia só o "Boi Barroso" e "Prenda Minha” (TASSO, 2014)

Eles apresentaram ao já formado Conjunto Farroupilha essas músicas no ano de 1948 e no disco da imagem abaixo, de 1952, intitulado “Gaúcho”, no qual o grupo gravou algumas dessas canções.



> […]esse movimento apareceu pra mim em 1948 quando formou o Farroupilha. Eles ouviram o conjunto e sentiram, talvez pelo nome, ou por alguma outra razão que eles nunca me explicaram se eles gostavam do nosso jeito de cantar ou pelo nome Farroupilha, não sei, mas sei que eles chegaram a nós, trouxeram a nós aquela coletânea de coisas que eles pesquisavam e recolhiam no Rio Grande do Sul. "Ai bota aqui ai bota ali o seu pezinho, o seu pezinho o seu pezinho ao pé do meu", "Maçanico maçanico, maçanico do banhado", aquelas danças gaúchas, e já o Barbosa Lessa trazendo composições dele com "Negrinho do pastoreio acendo essa vela pra ti e peço que me devolvas".(TASSO, 2014)



Capa do disco Gaúcho, gravado em 1952

Segundo Ourique, essas músicas

> originaram-se das antigas danças brasileiras e das trazidas pelos imigrantes. Estas danças aqui se "agaucharam" adquirindo cor local, e foram marcadas por duas das principais características da alma do gaúcho: a teatralidade e o respeito à mulher. (OURIQUE, 2010)

HERENCIO, Diego. Conjunto Farroupilha: análise histórica e investigação de suas influências para a música do Rio Grande do Sul. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33, p.114-136, jan/jul, 2017.Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
14 de julho de 2017



Em 1956 decidiram se lançar em carreira nacional, pois almejavam conquistar o palco nacional, que era Rio de Janeiro e São Paulo. Eles se radicaram em São Paulo e começaram com um contrato duplo com as TVs Tupi e Record com um programa semanal, que se chamava Gessy 21 e 30, no qual tinham todas as sextas-feiras um programa de 30 minutos. Era um programa temático, todas as semanas havia um tema diferente.

> […]cada sexta-feira era uma história que o Farroupilha cantava e representava, uma sexta-feira nós éramos, como se nós estivéssemos num cenário de um posto de gasolina, éramos frentistas, de macacão e tudo mais, no outro nós éramos pescadores no litoral cantando só músicas de Caymmi, cada sexta-feira cenário diferente, outra vez nós fomos no meio de um campo e nós éramos espantalhos cantando. (TASSO, 2014)

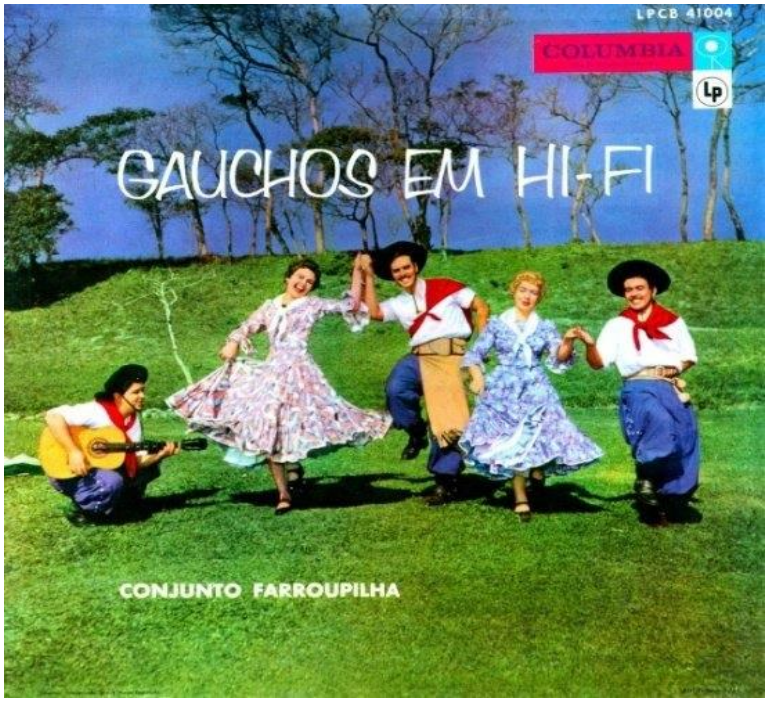
Logo representantes da empresa Varig, uma grande companhia de aviação que lhes assistiu pela televisão, os convidaram para parceria com o Ministério das Ralações Exteriores do Brasil, para serem representantes do Brasil no exterior. Assim, passaram a viajar pelo mundo levando a música brasileira e começaram também a cantar músicas internacionais. Gravaram em diversos idiomas e em diversos países. Foram os primeiros a trazerem para o Brasil a "Liechtensteiner Polka" da Alemanha e também foram eles que trouxeram para o ocidente a "Noite em Moscou", que gravaram a primeira vez em russo. Depois lançaram pela Fermata nos EUA, e foi a partir dessa versão em português que eles conheceram e usaram como trilha para o filme "007".

Nos países onde cantavam sempre adicionavam ao repertório uma canção que estava fazendo sucesso no país para homenagear a plateia, o que foi aumentando o repertório do grupo, além da popularidade.

> Quando viajávamos, antes a Varig nos dizia a música do momento naquele país para onde iríamos, e então, preparávamos um repertório com canções que eles já conheciam e faziam sucesso lá no momento. Aprendíamos, orquestrávamos, ensaiávamos e quando chegávamos lá nós começávamos cantando o sucesso da terra naquele momento. (TASSO, 2014)

Essa trajetória foi o que os fez gravar e lançar discos em países como a União Soviética, Alemanha e Venezuela, discos que nem foram lançados no Brasil. Eles foram o primeiro grupo a projetar nacional e internacionalmente a música gaúcha.

No ano de 1956, lançaram pela Odeon o disco Piazito carreteiro/A chimarrita e em 1957 o disco Gaúchos em HI-FI, pela Columbia, marcando a chegada dos discos LPs de alta fidelidade.



Capa do disco Gaúchos em HI-FI

Na década de 60, as atividades do Farroupilha estavam muito prósperas; além das viagens nacionais e internacionais, do programa de TV e das gravações do conjunto, Tasso Bangel e Danilo Vidal criaram a Gravadora Farroupilha e começaram a dedicar-se a ela. Gravaram com esse selo grandes nomes da música brasileira, como o pianista Pedrinho Matta e Leny Eversong.

HERENCIO, Diego. Conjunto Farroupilha: análise histórica e investigação de suas influências para a música do Rio Grande do Sul. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33, p.114-136, jan/jul, 2017.Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
14 de julho de 2017



Na época do governo de Juscelino kubitschek, viajaram em missão cultural para a União Soviética e China e permaneceram por três meses fazendo shows por muitas cidades.



Apresentação na China

Percorreram os maiores palcos do Brasil e os maiores palcos do mundo, em uma temporada nos EUA tiveram 15 dias de show no Radio City Music Hall, em Nova Iorque, feito nunca alcançado anteriormente por nenhum artista brasileiro. Receberam convite para ir a Cuba, no Cassino Tropicana. Eles foram dois meses antes para Porto Rico, para, no Hotel Hilton, testar a aceitação dos arranjos pelo povo caribenho. Às vésperas de partir para a temporada cubana, Fidel Castro deu o Golpe no governo de Fulgêncio Batista, antigo ditador cubano, e, como novo governante, não mais autorizou a entrada do grupo em solo cubano.

Tasso conta que a intenção deles era fazer como fizeram quando partiram do Rio Grande do Sul e assumiram o grande palco brasileiro, pretendiam ir do Brasil para Cuba e alcançar os palcos internacionais.

> Se tivesse dado certo eles nos venderiam para outros cassinos mas eles seriam os arrendatários da nossa arte, da sua atuação. Só que não deu,



> mudou a nossa vida a entrada do Fidel Castro. Nós havíamos saído do Brasil com a intenção de não voltar mais, tencionamos fazer com a nossa saída do Brasil o que fizemos com a nossa saída do Rio Grande do Sul, fomos para palcos do Rio de Janeiro e São Paulo e deu no que deu, fizemos uma carreira nacional e internacional. Queríamos indo para o tropicana sair para os palcos internacionais, um estrelato internacional, muito dinheiro e tudo mais, mas o Fidel Castro mudou a nossa vida. (TASSO, 2014)

Quando o "Moulin Rouge" veio da França em turnê para a América, convidaram o Farroupilha para que os acompanhassem. Então passaram meses excursionando com o grupo pelas Américas, por conta dessas apresentações. Eles fizeram ainda mais contatos com empresários, o que resultou em mais convites para apresentações fora do Brasil.

No Rio de Janeiro estiveram em contato com muitos artistas e as histórias são as mais fascinantes, segundo Tasso. Tom Jobim tinha um parentesco com o antigo governador do estado, Walter Jobim, e, por conta desse parentesco, se aproximou muito dos integrantes do Farroupilha, tanto que a primeira gravação do "Samba de uma nota só" foi feita pelo grupo no ano de 1959.

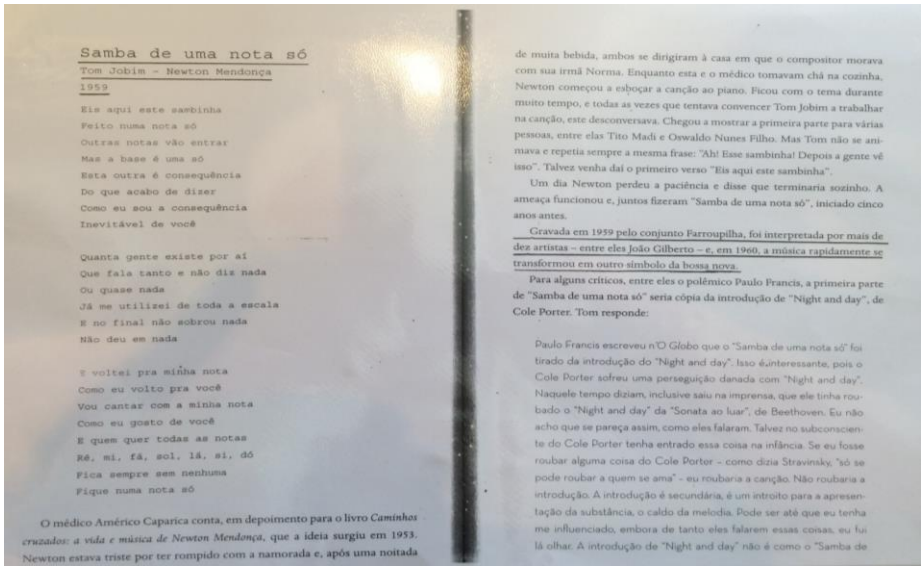
Com as excursões mundiais, conviveram com muitos artistas mundiais. Em Londres, na gravação de um programa para a emissora de Televisão BBC, conheceram os Beatles, que ainda eram meninos e ficaram impressionados admirando os arranjos vocais do Farroupilha.

> […]estávamos na BBC de Londres ensaiando o "Samba de uma nota só" que iríamos gravar no programa e uma outra melodia que tinha o nome de "João Sebastião Bach", era uma composição de Dick Farney, ele me deu e coloquei a letra era tudo feito em *fugata* no estilo de Bach. Era um "baita" samba. Enquanto estávamos ensaiando, e o samba realmente era de uma dificuldade vocal maior porque invadia uma área erudita, aparecem três cabecinhas numa porta e começaram a nos olhar, a Estrela D'Alva perguntou para a intérprete encarregada pelo programa quem estava nos olhando àquela porta, a mulher olhou e perguntou para um e outro e disse: "-Não sei bem quem é, mas parece que o nome deles é Beatles".

EDITORA FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



Farroupilha na BBC em Londres



Samba de uma nota só

Tom Jobim – Newton Mendonça

1959

Eis aqui este sambinha
Feito numa nota só
Outras notas vão entrar
Mas a base é uma só
Esta outra é consequência
Do que acabo de dizer
Como eu sou a consequência
Inevitável de você

Quanta gente existe por aí
Que fala tanto e não diz nada
Ou quase nada
Já me utilizei de toda a escala
E no final não sobrou nada
Não deu em nada

E voltei pra minha nota
Como eu volto pra você
Vou cantar com a minha nota
Como eu gosto de você
E quem quer todas as notas
Ré, mi, fá, sol, lá, si, dó
Fica sempre sem nenhuma
Fique numa nota só

O médico Américo Caparica conta, em depoimento para o livro *Caminhos cruzados: a vida e música de Newton Mendonça*, que a ideia surgiu em 1953. Newton estava triste por ter rompido com a namorada e, após uma noitada de muita bebida, ambos se dirigiram à casa em que o compositor morava com sua irmã Norma. Enquanto esta e o médico tomavam chá na cozinha, Newton começou a esboçar a canção ao piano. Ficou com o tema durante muito tempo, e todas as vezes que tentava convencer Tom Jobim a trabalhar na canção, este desconversava. Chegou a mostrar a primeira parte para várias pessoas, entre elas Tito Madi e Oswaldo Nunes Filho. Mas Tom não se animava e repetia sempre a mesma frase: "Ah! Esse sambinha! Depois a gente vê isso". Talvez venha daí o primeiro verso "Eis aqui este sambinha".

Um dia Newton perdeu a paciência e disse que terminaria sozinho. A ameaça funcionou e, juntos fizeram "Samba de uma nota só", iniciado cinco anos antes.

Gravada em 1959 pelo conjunto Farroupilha, foi interpretada por mais de dez artistas – entre eles João Gilberto – e, em 1960, a música rapidamente se transformou em outro símbolo da bossa nova.

Para alguns críticos, entre eles o polêmico Paulo Francis, a primeira parte de "Samba de uma nota só" seria cópia da introdução de "Night and day", de Cole Porter. Tom responde:

Paulo Francis escreveu n'O Globo que o "Samba de uma nota só" foi tirado da introdução do "Night and day". Isso é uinteressante, pois o Cole Porter sofreu uma perseguição danada com "Night and day". Naquele tempo diziam, inclusive saiu na imprensa, que ele tinha roubado o "Night and day" da "Sonata ao luar", de Beethoven. Eu não acho que se pareça assim, como eles falaram. Talvez no subconsciente do Cole Porter tenha entrado essa coisa na infância. Se eu fosse roubar alguma coisa do Cole Porter – como dizia Stravinsky, "só se pode roubar a quem se ama" – eu roubaria a canção. Não roubaria a introdução. A introdução é secundária, é um introito para a apresentação da substância, o caldo da melodia. Pode ser até que eu tenha me influenciado, embora de tanto eles falarem essas coisas, eu fui lá olhar. A introdução de "Night and day" não é como o "Samba de

Recote de Jornal com a História do Samba de uma Nota Só

HERENCIO, Diego. Conjunto Farroupilha: análise histórica e investigação de suas influências para a música do Rio Grande do Sul. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33, p.114-136, jan/jul, 2017.Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
14 de julho de 2017



Em 1978, o grupo encerrou suas atividades. Tasso e Iná, que sempre desejaram ter um filho, inesperadamente receberam a notícia da gravidez de Iná, que, por esse motivo, se afastou das atividades artísticas e assim o grupo encerrou suas atividades. Mais tarde, no ano de 1983, o grupo retomou suas atividades e se apresentou no programa “Som Brasil”, mantendo da formação original Tasso Bangel e Estrela d’Alva, que veio a fazer parte do grupo, Norma Nagib substituindo Iná e Sabiá substituindo Alfeu, que havia conseguido um emprego na rede Globo e viajava muito; por conta disso, também não pôde mais integrar o grupo. Foram oito meses de ensaio antes da primeira apresentação, para que o grupo mantivesse a mesma qualidade. No mesmo ano, lançaram pela RGE um LP, com destaque para as composições "Viagem de Carreta", "Meu Tesouro", "Sal grosso" e "Tempo de rancheira", de Tasso Bangel, "Jardim da saudade" e “Amargo", de Lupicínio Rodrigues, "Hino ao Rio Grande", de Simão Goldman, "Minuano", de Arthur Elzner e Ney Messias, além de "Gaúcho largado" e "Mariana", de Pedro Raimundo.

Mas, segundo Tasso, o grupo com essa nova formação perdeu a característica principal, que era o fato de ser formado por uma família. E assim foi enfraquecendo até encerrar definitivamente suas atividades.

> Foi terminando pelo tempo, Diego, a falta da Iná, daí já posso te dizer com toda sinceridade, Diego, a família estava fragmentada, quando nós dizíamos vamos ensaiar amanhã de manhã alguém já dizia: "- Não, não, amanhã eu tenho compromisso”, tenho a minha vida”. Porque não dormia junto comigo nem vivia junto comigo. Então na quinta-feira, outro dizia: “- eu não posso, tenho outro compromisso”. Começou a ficar bem difícil, um dia nos olhamos Danilo, eu e a Estrela e pensamos que não daria mais certo e não deu mesmo. Foi isso, já era tempo de parar, paramos em 1992. (TASSO, 2014)

Tasso, além de atribuir o término do grupo à fragmentação da família, também atribui à mutação do mercado, do gosto do público, aparição de novos ins-



trumentos e novos estilos.

> todo artista ao longo de carreiras longas e compridas como foi a nossa sofre com uma mutação do gosto popular, do mercado, nós sofremos muito quando chegou a jovem guarda, as músicas de Roberto, eram tudo uma gurizada, eles nos adoravam mas tinham um outro padrão de música, não por nada mas não é mais um padrão refinado, de uma outra época, a música era diferente, então nós sofremos essa mutação do gosto do povo, não era mais aquele clima romântico, aquelas coisas lindas vocais, era uma coisa agora mais rítmica, muito mais juventude, muito mais guitarras elétricas, que nós não tínhamos, baixos elétricos e bateria. O nosso negócio era mais harmônico, mais romântico. Os empresários todos começaram a contratar muito mais esse sucesso popular e deixar a nossa música. Como ficou, lógico, os grandes cantores[…] (TASSO, 2014)

Uma curiosidade sobre a distribuição de vozes nos arranjos do Conjunto Farroupilha é que quem ocupava a região mais grave era a Estrela D'Alva, contrariando o que todos esperavam de um arranjo vocal, onde normalmente os homens assumem as vozes graves, enquanto as mulheres assumem as agudas. Nesse caso, o Danilo assumia a segunda voz, mais aguda, e a Estrela a mais grave. Os timbres da Iná e do Danilo eram muito parecidos, o que facilitava a harmonia vocal. A distribuição de vozes fica então da seguinte maneira: Iná com a mais aguda, vindo o Danilo logo após, Alfeu, Tasso e Estrela. Quando a região ficava muito grave para Estrela, Tasso e ela invertiam a posição de suas vozes.

Trazem na carreira uma vasta discografia. Seus discos foram gravados e lançados pelas maiores gravadoras do Brasil. Seus discos são:

- ([S/D]) Aconteceu/Muy cerca de ti • Colúmbia • 78
- ([S/D]) Mr. Lee/Clases de chá-chá-chá • Colúmbia • 78
- ([S/D]) Liechtensteiner polka/Ratoeira • Colúmbia • 78
- ([S/D]) Por causa de você/Basta un poco di musica • Colúmbia • 78
- ([S/D]) Tem que ser/Chanson d'amour • Colúmbia • 78
- ([S/D]) Entrevero no jacá/Ein glaeschen wein und du • Colúmbia • 78



- ([S/D]) Eine kleine cha cha cha/Noites de Moscou • Colúmbia • 78
- ([S/D]) Hava naquila/Três chic • Colúmbia • 78
- ([S/D]) Zé Feliz/Papai Walt Disney • Farroupilha • 78
- ([S/D]) Vini-vini (Tahiti tamure)/Moça da chuva • Farroupilha • 78
- ([S/D]) Gaúchos na cidade • Colúmbia • LP
- ([S/D]) Farroupilhas em hi-fi • Colúmbia • LP
- ([S/D]) Temas gaúchos • Continental • LP
- (1983) Farroupilha 35 • RGE • LP
- (1963) Os Farroupilhas • Fermata • LP
- (1961) A mesma rosa amarela/Silêncio • Colúmbia • 78
- (1960) A música da aldeia/Baciare, baciare • Colúmbia • 78
- (1957) Meu benzinho/Conceição • Odeon • 78
- (1957) Sonho azul/Gauchinha bem querer • Odeon • 78
- (1957) Gaúchos em hi-fi • LP
- (1956) Piazito carreteiro/A chimarrita • Odeon • 78
- (1952) Gaúcho • Copacabana • LP

CONCLUSÃO

Quando comecei a pesquisar sobre o Conjunto Farroupilha eu sabia que o grupo tinha uma grandeza significativa, mas, conforme as pesquisas foram evoluindo, fui notando que essa grandeza ia além do que eu imaginava, pois após a criação do grupo, em pouco tempo, eles obtiveram fama nacional e logo internacional.

Refletindo sobre o tema cheguei à conclusão de que isso se deveu a diversos fatores, tais como a qualidade técnica inegável do grupo, o mercado que estava propício para isso. Na época em que se lançaram, a regionalização da música estava sendo muito valorizada no Brasil, época de lançamento nacional


das carreiras de Luiz Gonzaga, Jackson do Pandeiro, entre outros. A flexibilidade do mercado para o produto que o conjunto possuía e a qualidade técnica foram, em minha opinião, os principais aliados para a fama do Conjunto Farroupilha.

Concluo que os legados do Conjunto Farroupilha estão presentes ainda nos dias atuais na música gaúcha, mas principalmente na música folclórica ou tradicional. Os grupos executam as obras do conjunto da maneira como foram gravadas, ou de maneira menos fiel, como por exemplo a formação instrumental dos conjuntos, normalmente uma gaita e um ou dois violões, e nas formações vocais, em que se buscam sempre harmonias em blocos e por vezes contracantos vocais.

A história do grupo foi uma das mais glamurosas dos grupos de música do Rio Grande do Sul, pois eles obtiveram fama nacional e internacional e se apresentaram nos maiores palcos do mundo. Começaram no Rio Grande do Sul, como um conjunto formado para tocar a programação da rádio Farroupilha e em pouco tempo tinham um programa de televisão, apresentado por eles nas maiores emissoras de televisão do Brasil. Mantiveram por todo o tempo de duração do grupo as qualidades técnicas, que tanto chamam atenção quando se ouve a obra do grupo.

Teve seu início no ano de 1948 na rádio Farroupilha, para tocar a programação. A sua primeira formação era composta por Iná, Danilo, Alfeu e Tasso e logo mais tarde, em 1950, Estrela D'Alva passou a integrar-se ao conjunto. O término do grupo se deu por uma sucessão de fatores. Segundo Tasso, a maior característica para o sucesso do grupo foi ele ser formado por uma família: Tasso, esposo de Iná, que era irmã de Danilo, que era esposo de Estrela D'alva e primo de Alfeu. Quando mudou a formação do grupo, com a saída de Iná e Alfeu e a entrada de Sabá e Norma, a família se fragmentou e os ensaios, que antes aconteciam sempre sem avisos prévios, pois todos moravam e ficavam sempre juntos e unidos, passaram a ficar cada vez mais difíceis, pois precisavam



obedecer às necessidades pessoais dos novos integrantes. Outro ponto crucial para o término do grupo foi a mudança do mercado e do gosto do público consumidor. O grupo teve seu último suspiro com o surgimento da Jovem Guarda, estilo musical que se apossou do mercado da época, trazendo novos elementos sonoros. A música de então, com guitarras elétricas e baterias, logo substituiu o estilo romântico, com belos arranjos e harmonias vocais, que era o carro chefe do Conjunto Farroupilha.

A música folclórica do estado do Rio Grande do Sul, que foi pesquisada por Paixão Côrtes e Barbosa Lessa, foi editada em livro pela primeira vez no ano de 1955, no "Manual de Danças Gaúchas". Mas no ano de 1952 o Conjunto Farroupilha já havia gravado algumas dessas danças pesquisadas em seu primeiro LP, *"Gaúcho".* Portanto, é bastante fácil confundir a história da música folclórica do estado com a do Conjunto Farroupilha, porque elas andaram sempre lado a lado e de alguma forma até atreladas uma à outra.

Penso que a história desse grupo foi de grande importância para a música gaúcha e, considerando, ainda, as propostas dos parâmetros curriculares nacionais referentes ao respeito à regionalidade, deve ter destaque e reconhecimento na literatura sobre música gaúcha. A história e obra do Conjunto Farroupilha devem ser abordadas na educação musical, principalmente das escolas gaúchas. Em função das canções folclóricas estarem intrínsecas na obra do grupo, durante toda a sua existência, acredito que talvez esse seja um argumento para trabalhar tanto a importância etnológica do grupo, quanto a relação dos estudantes com a música folclórica.

Referências

COUTINHO, Clara Pereira, et al. *Estudo de caso*. Portugal: Universidade do Minho, 2008.

HERENCIO, Diego. Conjunto Farroupilha: análise histórica e investigação de suas influências para a música do Rio Grande do Sul. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33, p.114-136, jan/jul, 2017.Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
14 de julho de 2017



FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil* – UAB /UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. *As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

OURIQUE, Alexandre. *Danças tradicionais* / Alexandre Ourique, Beloni Bastos da Silva, Francisco de Mattos, Jeferson Camilo, Moacir Gomes dos Santos, Marco Aurelio Machado Ávila, Rinaldo Souto Oliveira e Toni Sidi Pereira. 3.ed. rev. e ampl. Porto Alegre: fundação Cultural Gaúcha - MTG, 2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VENTURA, Magda Maria. *O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa Pedagogia Médica.* Rev SOCERJ. 2007;20(5):383-386 setembro/outubro.

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

HERENCIO, Diego. Conjunto Farroupilha: análise histórica e investigação de suas influências para a música do Rio Grande do Sul. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33, p.114-136, jan/jul, 2017.Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
14 de julho de 2017

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



Educação e Folclore: possibilidades de interlocução no âmbito escolar

Cristina Rolim Wolffenbüttel[1] *(UERGS)*

Resumo: O texto apresenta conceitos de educação e folclore, com vistas a subsidiar a construção de propostas de ensino que considerem aspectos do folclore no ensino escolar, tecendo interlocuções. Quanto à educação, opta-se por apresentar e analisar o ensino escolar a partir dos modelos de ensino, analisados por Pérez Gómez. Os conceitos relativos ao folclore e folclore na escola são apresentados a partir da visão de estudiosos da área. Na perspectiva da interlocução entre o folclore e a educação, procura-se analisar concepções de ensino do folclore na escola, considerando-se a análise das cartas do Folclore Brasileiro de 1951 e 1995. Entende-se que, ao oportunizar a inserção desses saberes culturais dos alunos, a escola possibilita a análise e a reconstrução dos mesmos, resultando numa aprendizagem relevante.

Palavras-chave: folclore; educação; folclore na Escola.

Education and Folklore: possibilities for dialogue in school

Abstract: The text presents concepts of education and folklore, aiming to subsidize the construction of teaching proposals that consider aspects of folklore in school education, weaving interlocutions. Regarding education, we chose to present and analyze school teaching from the teaching models, analyzed by Pérez Gómez. The concepts related to folklore and folklore in the school are presented from the view of scholars of the area. In the perspective of the interlocution between folklore and education, we try to analyze conceptions of teaching of folklore in school, considering the analysis of the letters of Brazilian Folklore of 1951 and 1995. It is understood that, when opportunizing the insertion of the se cultural knowledge from the students, the school makes it possible to analyze and reconstruct them, resulting in relevant learning.

Keywords: folklore; education; folklore at school.

Introdução

O presente texto fundamenta teoricamente aspectos relacionados à educação e ao folclore, procurando tecer perspectivas de interlocução entre

[1] Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS): Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela UFRGS e professora da UERGS. É coordenadora dos grupos de pesquisa registrados no CNPq Arte: criação, interdisciplinaridade e educação e Educação Musical.



ambos. Objetiva potencializar o trabalho pedagógico, a partir de reflexões sobre a inclusão de elementos do folclore e da cultura popular nas propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas.

Inicialmente é apresentada a perspectiva do ensino escolar, tendo em vista os estudos de Pérez Gómez, bem como sua concepção de cultura no âmbito da escola. A seguir, são introduzidas concepções sobre folclore, nas visões de estudiosos da área, os quais têm contribuído para o desenvolvimento das pesquisas nesse campo de estudo.

Por fim, são analisadas as concepções de ensino do folclore no ambiente escolar, partindo de propostas de inclusão do folclore na educação, e tendo como pontos de referência dois documentos existentes sobre o assunto, quais sejam, a Carta do Folclore Brasileiro, de 1951, e a Carta do Folclore Brasileiro, de 1995.

O Ensino Escolar

Ao apresentar uma proposta de interlocução entre educação e folclore, focando as teorias, é oportuno examinar assuntos relativos ao mundo da sala de aula, tendo em vista o ensino escolar e a dimensão cultural. Parece pertinente, nessa medida, aprofundar questões que afetam diretamente o meio escolar, como suas funções, as diferentes concepções de ensino que podem permear as práticas docentes, além da inserção da diversidade cultural como conteúdo curricular.

Nessa perspectiva, Pérez Gómez (1998d) apresenta quatro modelos de ensino que podem orientar as práticas pedagógicas escolares, quais sejam, o ensino como transmissão cultural, o ensino como treinamento de habilidades, o ensino como fomento do desenvolvimento natural e o ensino como produção de mudanças conceituais.



O ensino como transmissão cultural é aquele que entende que a humanidade possui um acúmulo de conhecimentos, o qual foi construído ao longo da história e que deve ser transmitido às demais gerações. Esse conhecimento, cada vez mais complexo em teorias, é apresentado em uma organização disciplinar. Em vista disso, esse modelo considera importante o ensino por meio de disciplinas científicas, artísticas e filosóficas.

Com essa visão de ensino, a escola tem por função a transmissão do conhecimento disciplinar que forma a cultura para as novas gerações. O relevante para a proposta são os conteúdos das disciplinas, ao invés dos saberes, habilidades e interesses dos alunos. O conflito decorrente desse modelo de ensino é a desvinculação entre o conhecimento que o aluno possui, e que lhe serve para enfrentar e interpretar os desafios do seu dia a dia, e o tipo de conhecimento oferecido pela escola, fragmentado e centrado em disciplinas. A esse respeito, Pérez Gómez (1998d) explica:

> O aluno/a que não possui tais esquemas desenvolvidos não pode relacionar significativamente o novo conhecimento com seus incipientes esquemas de compreensão, daí que, frente à exigência escolar de aprendizagem dos conteúdos disciplinares, não pode senão incorporá-los de maneira arbitrária, memorialística, superficial ou fragmentária. Este tipo de conhecimento é dificilmente aplicável na prática e, por isso mesmo, facilmente esquecido. (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 68)

Quando a escola faz a seleção de conteúdos a serem construídos em sala de aula, deveria permitir a participação do aluno nesse processo, a fim de que ele pudesse atuar sobre os mesmos, possibilitando, nesse processo, a construção de significados (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 218).

O ensino como treinamento de habilidades é um modelo que também pode orientar as propostas educacionais. O pressuposto desse modelo está



fundamentado no “desenvolvimento e treinamento de habilidades e capacidades formais desde as mais simples: leitura, escrita e conteúdo, até as mais complexas e de ordem superior: solução de problemas, planejamento, reflexão, avaliação, etc” (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 68).

Um aspecto a ser questionado nessa perspectiva pedagógica é a falta de conexão entre os saberes escolares e a vida cotidiana do aluno, tornando-se a sala de aula e a escola, como um todo, um espaço desprovido de significado. Além disso, alguns autores sustentam que o ensino não deve objetivar a aprendizagem baseada na assimilação de quaisquer conteúdos, pois aprender “é assimilar conteúdos que mereçam ser assimilados e, em segundo lugar, responder aos impactos que essas assimilações causam na capacidade cognitiva, na subjetividade, na estrutura cognitiva” (BECKER, 2004, p. 60).

O ensino como fomento do desenvolvimento natural considera a educação, tanto dentro quanto fora da escola, como facilitadora dos meios e recursos para o crescimento físico e mental, dirigido pelas próprias regras do aluno. Considera negativa a intervenção dos adultos e da cultura no processo de desenvolvimento do educando, pois acredita que isso resulta numa distorção do natural e espontâneo desenvolvimento do indivíduo. Esse modelo de ensino e aprendizagem tem como origem a teoria de Rousseau “sobre a importância e força das distorções naturais do indivíduo para a aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 69).

A vulnerabilidade desse modelo reside no seu caráter idealista. Segundo Pérez Gómez (2001), é difícil prescindir do condicionamento advindo da cultura, ou mesmo das interações sociais e materiais provenientes do mundo, e isso tanto no campo físico, quanto no campo das ideias, dos afetos, bem como do poder simbólico. Para o autor:



> É evidente que o elemento específico do desenvolvimento humano é a capacidade simbólica. Esta capacidade proporciona a possibilidade de representar a realidade, valorizá-la, modulá-la virtualmente, transformá-la, e comunicar suas transformações e valorações. A construção humana de significados se encontra estreitamente ligada à capacidade de simbolização. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 219)

Outra ponderação a ser feita em relação ao modelo de ensino como fomento do desenvolvimento natural reside na ideia de que, se nenhuma intervenção ou pontuação for feita em conjunto com o aluno, as desigualdades sociais, econômicas e culturais continuarão, sem possibilitar que sejam questionadas por eles. Abandoná-lo, sob o ponto de vista pedagógico, significa favorecer a reprodução das diferenças e desigualdades sociais. Para os alunos "que pertencem às classes desfavorecidas, o desenvolvimento espontâneo supõe sua socialização na indigência material e cultural" (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 69) e, por consequência, a continuidade da discriminação.

O ensino como produção de mudanças conceituais, o último dos modelos de ensino e aprendizagem apresentados por Pérez Gómez (1998d), baseia-se na proposição de que a aprendizagem, mais que um processo de acumulação de conteúdos, é a sua transformação. Neste, o aluno é um agente ativo, quem processa a informação assimilada, ao passo que o professor é um instigador que, na dialética do processo, auxilia essa transformação.

Essa perspectiva de ensino e aprendizagem apoia-se em pressupostos de Sócrates e, mais recentemente, nas abordagens de Piaget e dos neopiagetianos. A mudança paradigmática desse modelo encontra-se na concepção de transformação, ao invés de acumulação de conteúdos. Nesse sentido, é vital que o professor conheça o estado de



> desenvolvimento de seu aluno, suas preocupações, interesses e possibilidades de compreensão. O novo material de aprendizagem somente provocará a transformação das crenças e pensamentos do aluno/a quando consiga mobilizar os esquemas já existentes de seu pensamento. (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 69)

Uma dificuldade que pode se apresentar nesse modelo é quando o desenvolvimento das capacidades formais, como o desenvolvimento do pensamento, da capacidade e do interesse do aluno, é superdimensionado, em detrimento dos conteúdos da cultura.

Tendo em vista as ponderações apontadas a cada um dos modelos, Pérez Gómez (1998d) propõe uma outra maneira de conceber o ensino escolar. A razão para isso é oriunda da insuficiência que os demais modelos apresentam quanto à eficácia na efetivação daquilo que o autor define como função educativa da escola. Em vista disso, sua concepção baseia-se no ensino como uma forma de assimilação e reconstrução da cultura experiencial do aluno, bem como do conhecimento público da comunidade social. A partir desta argumentação, passa-se, a seguir, a apresentar este modelo de ensino proposto por Pérez Gómez.

A escola está diretamente ligada aos processos de socialização e humanização, sendo responsável por muitos papéis junto à sociedade contemporânea (PÉREZ GÓMEZ, 1998a). A função educativa exercida pela escola vai além da mera reprodução do processo de socialização, pois se apoia no conhecimento público, provocando o desenvolvimento do conhecimento por parte de cada aluno. Pérez Gómez (1998a) afirma que a função educativa da escola concretiza-se através de dois eixos complementares de intervenção, quais sejam, a função compensatória e a função de reconstrução do conhecimento e da experiência.

A função compensatória diz respeito à busca de atenuantes para os efeitos de desigualdade e injustiça sociais presentes na sociedade, pois a escola não



pode anular de todo a realidade existente. Ao aproximar-se da efetivação de políticas compensatórias, a escola leva em conta a diversidade na sua lógica de ensino. A homogeneidade, então, cede lugar à pluralidade, resultando em diferentes modos e organizações de ensino (PÉREZ GÓMEZ, 1998a). Na perspectiva compensatória, currículo e ensino são comuns e compreensivos. Um ensino comum e compreensivo para todos não significa, porém, a imposição de uma didática homogênea em termos de ritmos, estratégias ou experiências educativas, mas uma diversidade de fazeres, um modelo flexível e plural. De acordo com Pérez Gómez (1998a), se o acesso dos alunos à escola é

> presidido pela diversidade, refletindo um desenvolvimento cognitivo, emocional e social evidentemente desigual, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e intercâmbios sociais, prévios e paralelos à escola, o tratamento uniforme não pode supor mais do que a consagração da desigualdade e injustiça de sua origem social. (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 23)

A realização da função compensatória pela escola permite alcançar o desafio do ensino escolar, do qual se requer cada vez mais flexibilidade didática, diversidade e pluralidade de métodos e organizações, permitindo o atendimento às diferenças de origem e fazendo com que o ensino entre em sintonia com a realidade do aluno.

> A intervenção compensatória da escola deve revestir-se de um modelo didático flexível e plural que permita atender às diferenças de origem, de modo que o acesso à cultura pública se acomode às exigências de interesses, ritmos e motivações e capacidades iniciais dos que se encontram mais distantes dos códigos e características em que se expressa. Assim, a igualdade de oportunidades de um currículo comum na escola compreensiva obrigatória não é mais do que um princípio e um objetivo necessário numa sociedade democrática. Sua realização é um evidente e complexo desafio que requer flexibilidade, diversidade e pluralidade metodológica e organizativa. (PÉREZ GÒMEZ, 1998a, p. 23)



Outra função da escola, a partir do pensamento de Pérez Gómez (1998a), é a que se relaciona à reconstrução do conhecimento e da experiência do aluno. Para tanto, a instituição escolar deve iniciar pelo diagnóstico das concepções iniciais e dos anseios que os alunos têm em relação às suas realidades e práticas (PÉREZ GÓMEZ, 1998a).

Cada aluno, independentemente de sua procedência, tem uma bagagem cultural singular, com um cabedal de informações e concepções iniciais sobre diversos aspectos da sociedade. A escola deve servir para provocar e facilitar a reflexão acerca desses conhecimentos, auxiliando na sua reconstrução e ressignificação. Esses conhecimentos e experiências, oriundos de inúmeras influências, inclusive daquelas que a comunidade exerce sobre a escola, bem como sobre o processo de socialização sistemática das novas gerações, devem

> sofrer a mediação crítica da utilização do conhecimento, em virtude de suas exigências e necessidades econômicas, políticas e sociais. A escola deve utilizar esse conhecimento para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e conseqüências, e oferecer para debate público e aberto as características e efeitos para o indivíduo e a sociedade desse tipo de processos de reprodução. (PÉREZ GOMEZ, 1998a, p. 22)

Nessa perspectiva de análise, é função da escola “fazer a diferença” no processo de ensino e aprendizagem, para que efetive o tensionamento dialético entre a mera reprodução e a mudança, sem descuidar de oferecer instrumentos de análise e compreensão, a fim de que possa ir além das aparências do *status quo* real. Para que isso seja possível, no entanto, é fundamental uma radical transformação nas práticas pedagógicas que permeiam o ensino e a aprendizagem escolar. É relevante, portanto, que exista um incentivo à



participação, tanto crítica quanto ativa, dos alunos na sala de aula. A esse respeito, Pérez Gómez (1998a) explica:

> Provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação nos alunos/as exige uma escola e uma aula onde se possa experimentar e viver a comparação aberta de pareceres e a participação real de todos na determinação efetiva das formas de viver, das normas e padrões que governam a conduta, assim como das relações do grupo da aula e da coletividade escolar. (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 26)

A prática educativa na escola, cuja meta é potencializar a reflexão em torno da realidade, em busca de uma ação frente a ela, é viabilizada através da prática docente em sala de aula, facilitando e provocando o processo de reconstrução do saber. Em se tratando dos conteúdos da cultura e da própria dimensão cultural e, nessa medida, levando em consideração a diversidade de culturas presentes em sala de aula, é importante, pois, que se conheça a cultura experiencial dos alunos (PÉREZ GÓMEZ, 1998c).

Os alunos são portadores de uma série de saberes e, quando da elaboração do planejamento, é relevante que sejam levados em consideração. Assim, o processo de ensino é um processo de reconstrução, e não uma simples justaposição de saberes. “É necessário provocar no aluno/a a consciência das insuficiências de seus esquemas habituais e o valor potencial de novas formas e instrumentos de análise da realidade plural” (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 62).

A cultura que o aluno traz consigo vem repleta da história de sua família, de sua comunidade, e vem imbuída de muitas outras histórias, de muitas outras culturas, impregnadas de significados diversos, positivos ou não (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Ao se considerar a cultura experiencial do aluno, é possível o alcance de uma forma significativa de aprendizado. Nessa perspectiva, os conteúdos que são aprendidos de forma significativa são menos vulneráveis às interferências a curto



prazo, resistindo ao esquecimento (PÉREZ GÓMEZ, 1998b). Esses saberes não estão isolados, mas encontram-se conectados a uma organização hierárquica de outros conhecimentos, os quais são carregados de profundos significados para os alunos. Esse modo de conceber a educação e os processos de ensino e aprendizagem são afetados substancialmente. É o que explica Pérez Gómez (1998d):

> A aprendizagem anterior e posterior não só não interferirá, como, pelo contrário, reforçará a significação e importância da aprendizagem atual, sempre e quando continue sendo válida dentro do conjunto hierárquico… Desta maneira, a aprendizagem significativa produz ao mesmo tempo a estruturação do conhecimento prévio e a extensão de sua potencialidade explicativa e operativa. Provoca sua organização, seu afiançamento ou sua reformulação em função da estrutura lógica do material que se adquire, sempre que existam as condições para sua assimilação significativa. (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 39)

Partindo-se desse pressuposto, torna-se cada vez mais difícil conceber propostas educacionais, independentemente da área do conhecimento, que não levem em consideração as diferentes culturas existentes na sala de aula, pois o ambiente escolar é um rico cruzamento de culturas. E as “diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

Somando-se a essa ideia de cruzamento de culturas, pode-se pensar que, muito além da simples contemplação das vivências culturais do aluno no currículo escolar, está a sua efetiva inserção no planejamento do cotidiano das aulas. A compreensão do significado do ensino requer um compromisso e uma efetiva participação dos alunos, fazendo da aula um espaço aberto à comunicação. Ocorre, porém, que, devido à abertura prevista nesse processo, é inevitável a sua



intrínseca imprevisibilidade. Mesmo assim, não se deve perder de vista os ideais de abertura do espaço escolar, pois, como alerta Pérez Gómez (1998c),

> quando os indivíduos e os grupos se envolvem em processos vivos de comunicação, os resultados e orientações são em certa medida sempre imprevisíveis. Os alunos/as devem participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções como seus interesses, preocupações e desejos, envolvidos num processo vivo, em que o jogo de interações, conquistas e concessões provoque, como em qualquer âmbito da vida, o enriquecimento mútuo. (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 64)

Esboça-se, aí, a ideia de um currículo orientado pelos ideais de democracia, referindo-se aos tipos de capacidades, de experiências ou de aprendizagens que se espera sejam desenvolvidos junto com o aluno, além dos princípios sob os quais deve estar voltada a atuação dos professores, bem como as políticas de norteamento das instituições escolares (CONTRERAS, 1999, p. 93).

O conhecimento, ao ser oriundo de processos de colaboração, participação e partilha de informações, em situação de igualdade de oportunidade, pode ser um instrumento de transformação social (PÉREZ GÓMEZ, 1998e). Essa dinâmica do processo de ensino e aprendizagem oportuniza que o objetivo central da prática educativa na escola seja alcançado, na medida em que é possível

> provocar a reconstrução das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações, oferecendo-lhes como instrumentos ou ferramentas de trabalho os esquemas conceituais que a humanidade foi criando e que se alojam nas diferentes formas de criação cultural. (PÉREZ GÓMEZ, 1998e, p. 100)

Entendendo que seja importante para o bom andamento dos processos de ensino e aprendizagem que as capacidades, as experiências e as aprendizagens



a serem desenvolvidas junto com os alunos façam parte de sua cultura experiencial e, neste sentido, entendendo que esta cultura experiencial possa conter elementos do folclore, passa-se, a seguir, a tratar do folclore, conceituando-o e, posteriormente, articulando-o com a escola.

Folclore

O folclore, como o conjunto de diferentes criações humanas, faz parte da diversidade cultural presente na sociedade, em todos os povos e em todas as épocas. Garcia (2000), a este respeito, explica:

> O folclore é constituído pelos saberes populares selecionados como elementos valiosos e identificadores de cada povo. As diversidades regionais marcam as características predominantes das maneiras de pensar, viver e agir; indicam os padrões culturais aceitos pela maioria dos habitantes; mostram as habilidades desenvolvidas, as soluções criadas/encontradas para resolver seus problemas; evidenciam a adaptação ao meio ambiente e os condicionamentos determinantes deste ou daquele modo de vida. Situam a comunidade no tempo e no espaço; apresentam as contribuições étnicas recebidas. (GARCIA, 2000, p. 16)

O termo folclore foi levado a público no dia 22 de agosto de 1846, em um artigo escrito pelo arqueólogo inglês William John Thoms, sendo publicado na revista londrina *The Atheneum*, sob o número 982 (VILHENA, 1997). Na ocasião, Thoms, utilizando um pseudônimo – Ambrose Merton – escreveu a respeito das antiguidades literárias e da literatura popular, propondo a utilização do vocábulo *folklore* para designá-las. De acordo com o seu artigo, *folk* significava povo, e *lore*, o saber, a sabedoria popular. Unindo os dois vocábulos, resultou *folklore*, que, no português, transformou-se em folclore. Referia-se ele ao estudo dos usos e costumes, cerimônias, crenças, romances, refrãos, superstições e outros aspectos



ligados às antiguidades populares. Vilhena (1997) explica a respeito da historicidade do folclore:

> O interesse que toma por tudo quanto chamamos, na Inglaterra, "antigüidades populares", "literatura popular" (embora seja mais precisamente um saber popular do que uma literatura e poderia ser com mais propriedade designado com uma boa palavra anglo-saxônica, folk-lore, o saber tradicional do povo)… um desses fatos que a palavra do *Atheneum* recolheria em abundância para o uso de futuros investigadores no interessante ramo das antigüidades literárias – nosso *folk-lore*. *Ambrose Merton*. (VILHENA, 1997, p. 307)

A partir do artigo de Thoms, os estudos sobre o folclore foram sendo desenvolvidos nos mais variados pontos do mundo. Em 1875, na França, foi criada a primeira revista sobre folclore, denominada de *Melusine*; em 1878, foi fundada a primeira sociedade folclórica, em Londres; e, em 1889, aconteceu o primeiro congresso internacional sobre folclore (BARROETA, 2004, p. 1).

No Brasil, em 1951, foi redigida a Carta do Folclore Brasileiro, por ocasião do I Congresso Brasileiro de Folclore, realizado de 22 a 31 de agosto, no Rio de Janeiro. No documento, encontram-se os fundamentos, bem como as normas e os princípios para orientar as atividades em torno do folclore no território nacional. Posteriormente, em 1995, no VIII Congresso Brasileiro de Folclore, sediado em Salvador, no período de 12 a 16 de dezembro, a Carta do Folclore Brasileiro de 1951 foi estudada e reelaborada, considerando as mudanças da contemporaneidade, o que resultou em um novo documento, a Carta do Folclore Brasileiro de 1995.

Após essa trajetória inicial, proposta por Thoms e complementada por outros pesquisadores, houve uma ampliação da visão do folclore, o qual veio a configurar-se como uma ciência que se ocupa do estudo das manifestações populares em geral.



A partir desses e de outros posicionamentos, começou-se a estudar e caracterizar o folclore – ou fato folclórico, como também pode ser denominado – cuja análise auxilia na compreensão da sua dimensão e abrangência. Dentre as várias características do fato folclórico, os pesquisadores têm salientado quatro como sendo as principais: a aceitação coletiva, a funcionalidade, a tradicionalidade e a dinamicidade (GARCIA, 2000, p. 18-19).

A aceitação coletiva é a característica do folclore que o identifica como uma prática generalizada e apreciada pelo grupo social em uma determinada sociedade. Folclore é uma ciência que se preocupa em estudar os fatos culturais, criados e adaptados pelas pessoas, sendo que os mesmos podem ser anônimos e tradicionais, porém sempre de aceitação coletiva (LIMA, 1985, p. 15).

Uma possível explicação para a aceitação coletiva do folclore e, desse modo, de sua persistência está relacionada à transformação e adaptação pela qual um fato folclórico pode passar, bem como pelo aproveitamento das ideias populares que permeiam o folclore na vida contemporânea. Pode ocorrer, também, que um determinado fato cultural, não necessariamente folclórico, venha a se folclorizar, devido à aceitação coletiva que tenha na sociedade. Não significa que, para ser folclórico, o fato necessite ser oriundo do passado. Nesse sentido, salientam-se os conceitos de processo de folclorização e folclore nascente, os quais serão abordados a seguir. Mesmo havendo divergências quanto às conceituações, bem como quanto às razões e tempo limite para um fato se folclorizar, a aceitação coletiva é um componente primordial para a ocorrência desse fenômeno. Almeida (1971) defende a ideia de um alargamento do tempo limite para o fato se folclorizar e, além disso, descarta

> qualquer medida de tempo para se saber se um fato se folcloriza ou não. A aceitação coletiva é muito variável e está sujeita a uma série de fatores imponderáveis. Há coisas que, por certos atrativos especiais,



> imediatamente sensibilizam a mentalidade popular e a tornam apta a aceitá-las. Outras são mais demoradas, terminando por merecer igualmente essa anuência do povo, que acaba por torná-las coisa sua. Outros fatos, sobretudo por perderem sua função, desaparecem afinal. Via de regra, esse folclore nascente não é uma novidade, são fatos novos que se adaptam a elementos tradicionais, usos, crenças, superstições, etc., ou resultam mesmo de condições sociais, que favorecem a aceitação pelo povo… O fato folclórico só persiste enquanto tem função marcada, seja a primitiva que o motivou, seja sua reinterpretação. Mas ele morre onde nasce, no seio do povo. Desde que perdeu sua finalidade, é olvidado e desaparece, passa a ser um fenômeno apenas histórico. (ALMEIDA, 1971, p. 30)

O processo de folclorização é uma expressão que se refere a um conjunto de estágios, diferentes e complexos, pelos quais pode passar uma informação cultural, até que venha a se tornar representativa como elemento de identidade de um grupo social. Um fato cultural, portanto, ao ser conhecido e aceito coletivamente, torna-se folclórico (WOLFFENBÜTTEL, 1996, p. 43). Isso pode ocorrer em diferentes épocas, pois cada segmento da sociedade recoloca seus valores, produz novos fatos e recombina elementos diversos para atualizar o que deseja preservar. Essas ações estão presentes na história da cultura da humanidade, explicando os movimentos de renovação e conservação, próprios do processo cultural (GARCIA, 2000, p. 18).

Nessa perspectiva da folclorização, uma música pode se tornar folclórica. Para isso, sofre diversas modificações, até ser considerada de domínio público. Ao cantarem, pessoas passam informações musicais para outras, de uma maneira formal ou informal. Através desses contatos, podem aparecer transições, quando a música vai sofrendo modificações, que podem fixar-se no gosto do grupo social, chegando a ser reconhecida como sua. Pode-se dizer, então, que já é uma música folclórica, pois passou a ser aceita pela coletividade, distinguida num patamar de representação social, adquirindo identidade local, regional ou nacional.



Atualmente, apesar da existência de uma grande quantidade de meios tecnológicos de difusão das músicas e, aliada a isso, a facilidade quanto ao registro de obras, ainda acontece uma transformação das músicas, as quais passam para o domínio folclórico, sendo que, em certos casos, seus autores são conhecidos e, até mesmo, ainda vivem. Segundo Fontoura e Silva (2001, p. 24), uma exemplificação do processo de folclorização são as canções "Mulher Rendeira", de Zé do Norte, e "Coelhinho da Páscoa", de Olga Pohlmann, as quais estão incluídas em coletâneas musicais, sendo que na maioria das vezes já não possuem suas autorias indicadas, aparecendo como de domínio público, ou como canções folclorizadas (FONTOURA, SILVA, 2001, p. 24).

Após a incorporação do fato para o domínio público, sua base vai aos poucos se solidificando. Ainda atuam o tempo e a difusão para outras comunidades, sendo que essas mesmas podem contribuir para as possíveis fragmentações e ampliações (GARCIA, 2000, p. 18). O fato transmuta, é levado a diversos locais, a fim de ser praticado. Mesmo que existam pessoas que não o pratiquem, ainda o reconhecem como pertencente à cultura. Tudo isso devido à dinâmica existente no folclore. O folclore não se limita a conservar, defender e manter os padrões do entendimento e ação. No entanto, ele remodela, "refaz ou abandona elementos que se esvaziaram de motivos ou finalidades necessárias a determinadas seqüências ou presença grupal" (CÂMARA CASCUDO, 1984, p. 334).

O folclore nascente, outro conceito relativo ao fato folclórico, está relacionado ao processo de folclorização. O fato folclórico nascente é aquele que ainda não é folclórico, porém poderá vir a sê-lo. A questão do tempo, já abordada anteriormente, é relativa e dependerá de diversos fatores, podendo levar anos ou décadas, quando, em um dado momento, o fato surge como elemento de identidade, legitimado pelo grupo. Pode acontecer, também, do fato folclórico



apresentar-se combinado a outros, o que não invalida o processo de folclorização. Ao passar para o domínio público, transitando entre as pessoas de uma comunidade, e sendo praticado, diz-se que o fato folclórico é vigente. Quando o folclore deixa, aos poucos, de ser cultivado, quando não mais faz parte do dia a dia, passa a fazer parte do folclore histórico, continuando na memória das pessoas mais antigas que conviveram com ele, porém não mais sendo praticado.

A funcionalidade, outra característica do fato folclórico, está intimamente atrelada à existência do próprio folclore. Na medida em que as manifestações folclóricas são funcionais, constituem-se em culturas vivas e, portanto, vigentes. Se, por outro lado, não atenderem a esse requisito, passam a assumir uma dimensão e um valor histórico para o folclore, constituindo-se em fato folclórico histórico (GARCIA, 2000, p. 19).

Outro aspecto característico do folclore, a tradicionalidade, relaciona-se à passagem de um legado cultural de uma geração para outra. Segundo Almeida (1971), “a tradição é o estilo do folclore e um fato atual pode ser tradicional porque está ligado a esse elemento” e, nesse sentido, a tradição não é algo ligado especificamente ao folclore, mas a todas as ciências sociais. Assim, a “ideia de tradição se associa à de continuidade entre o que se fez e o que se faz e não à de sobrevivência” (ALMEIDA, 1971, p. 23). Contribuindo com essa perspectiva do folclore como uma cultura tradicional, porém viva e dinâmica, é importante considerar que ele evolui com a sociedade. A dinamicidade do folclore está presente em diversos aspectos da vida das pessoas. Esse processo não é o resultado da inexistência de contato entre diferentes culturas, como a cultura oficial e a cultura de massas, pois o uso que cada pessoa destina ao fato é que faz com que este tenha continuidade. A realidade da circulação dos fatos culturais, segundo Benjamin (2002, p. 99), é uma realidade inegável.



Todavia, mesmo sendo a tradicionalidade um fator relevante para o folclore, a dinamicidade é uma característica intrínseca às manifestações espontâneas das pessoas. É através da dinâmica que se dá a interação entre as várias camadas da sociedade. O folclore não é imutável, ao contrário, é essencialmente dinâmico, encontrando-se em constante transformação. Segundo Lima (1985), sendo o fato folclórico oriundo da experiência humana, ele

> encontra-se em constante reatualização. Portanto, sua concepção de sobrevivência, como anacronismo, ou vestígio de um passado mais ou menos remoto, reflete o etnocentrismo ou outro preconceito do observador estranho à coletividade, que o leva a reputar como mortos ou em via de desaparecimento os modos de sentir, pensar e agir desta. (LIMA, 1985, p. 20)

Estudiosos do folclore têm sustentado que, onde estiver o homem, aí estará uma fonte de criação e divulgação folclórica.

> Desde que o laboratório químico, o transatlântico, o avião atômico, o parque industrial determinem projeção cultural no plano popular, acima do seu programa específico de produção e destino normais, estão incluídos no Folclore… Não apenas contos e cantos, mas a maquinaria faz nascer hábitos, costumes, gestos, superstições, alimentação, indumentária, sátiras, lirismo, assimilados nos grupos sociais participantes. (CÂMARA CASCUDO, 1984, p. 334)

Na Carta do Folclore Brasileiro de 1951, também é possível encontrar conceitos que apresentam a matéria numa perspectiva mais atual, contrariamente à ideia de algo apenas “herdado do passado”.

> São também reconhecidas como idôneas as observações levadas a efeito sobre a realidade folclórica, sem o fundamento tradicional, bastando que sejam respeitadas as características de fato de aceitação



> coletiva, anônimo ou não, e essencialmente popular. (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p.112)

Em muitos dos estudos de fatos do folclore sobressaem-se visões que particularizam a característica da tradicionalidade no sentido do passado, do antigo, ou mesmo de relíquia de um tempo longínquo. Nessa concepção, o folclore deveria ser preservado, não apenas porque fosse essencial, mas porque de sua "preservação dependeria a veneração do passado, dos costumes e das tradições do 'povo'" (FERNANDES, 1961, p. 462).

No entanto, teóricos do folclore, em tempos anteriores, já chamavam a atenção para que as pesquisas não se voltassem simplesmente para o resgate do antigo. O folclore e a cultura, então, não são feitos de reconstituições idênticas dos fatos, dos repertórios, dos hábitos, etc. A transmissão ocorre "por gerações reformuladas em função do contexto histórico" e, nessa perspectiva, as culturas vão sofrendo modificações, na medida em que estão "imersas nas turbulências da história" (WARNIER, 2000, p. 23). Ao se falar, portanto, em tradição, tanto no que diz respeito à cultura, quanto ao folclore, deve-se levar em consideração que não se trata de sobrevivência, mas de uma continuidade sociocultural.

O folclore, portanto, constituído das características, variáveis e dimensões apresentadas anteriormente, é cultura em constante movimento.

Passo, a seguir, a discutir propostas de inserção do folclore no espaço escolar.

O Folclore na Escola

As propostas de inclusão do folclore no ensino escolar não surgiram recentemente no Brasil. A Carta do Folclore Brasileiro de 1951 já propunha a



introdução dos diversos conteúdos do folclore no trabalho pedagógico. Essa proposição contemplava toda a escolaridade que hoje representa a educação básica e o ensino superior.

Em 17 de agosto de 1965, através do decreto nº 56.747, o presidente da República, Castelo Branco, instituiu o Dia Nacional do Folclore e a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro.

> Art. 1º – Será celebrado anualmente, a 22 de agosto, em todo o território nacional, o Dia do Folclore.
>
> Art. 2º – A Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro do Ministério de Educação e Cultura e a Comissão Nacional de Folclore do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura e respectivas entidades estaduais deverão comemorar o Dia do Folclore e associarem-se a promoções de iniciativa oficial ou privada, estimulando ainda nos estabelecimentos de curso primário, médio e superior, as celebrações que realcem a importância do Folclore na formação cultural do país. (LIMA, 1985, p. 3)

Na Carta do Folclore Brasileiro de 1995, esse preceito é ratificado, ficando destinado ao tema “ensino e educação” um capítulo especial, composto de 18 itens. Apesar de as duas Cartas do Folclore Brasileiro (1951 e 1995) enfatizarem a necessidade da inclusão do ensino do folclore nas instituições escolares, há uma diferença de concepção pedagógica entre elas.

Na Carta do Folclore Brasileiro de 1951 a concepção de ensino subjacente à proposta de inserção do folclore em sala de aula revela um certo direcionamento quanto a determinados conteúdos, sendo que uns seriam mais adequados ao ensino, em detrimento de outros. Nesse sentido, esse documento propunha que fosse promovida a



> organização de uma antologia de contos populares, lendas, poesias, enigmas e o que mais se enquadre na moderna orientação psicológica da adolescência, à qual se destina. Essa antologia deverá ser constituída de volumes que contenham elementos selecionados em cada região do país, sem o aspecto formal de livro texto. (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p.126)

Pelo teor do texto da Carta do Folclore Brasileiro de 1951, constata-se a concepção de ensino como transmissão cultural (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 67), pois, ao invés de propiciar uma busca das vivências folclóricas do aluno, propunha uma organização de conteúdos oriundos de pesquisas folclóricas que não necessariamente fizessem parte do contexto do aluno ao qual esse currículo seria destinado. Essa proposta, apesar de inovadora para a época, por incluir outros assuntos que não os tradicionalmente legitimados pelo currículo oficial, parece relacionada ainda ao modelo de ensino baseado, apenas, na transmissão cultural. Nessa abordagem, a função da escola e do professor é "transmitir às novas gerações os corpos de conhecimento disciplinar que constituem nossa cultura" (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 68). Esses conteúdos, que não foram vivenciados pelo aluno, ao serem registrados e legitimados pelo registro escrito oficial – como ocorre nos livros – assumem o *status* de conteúdo estranho à realidade do aluno.

Na Carta do Folclore Brasileiro de 1951 também existem referências quanto ao cancioneiro folclórico infantil. Na mesma linha de pensamento do texto anteriormente apresentado, no Capítulo VII, Item 2, encontra-se uma recomendação para as comissões regionais de folclore, orientando-as para que façam um levantamento de materiais musicais existentes de folclore, com vistas à escolha dos motivos "entre as cantigas de uso mais generalizado em todo o país, em suas melhores versões musicais e literárias, observando-se, em particular os seguintes requisitos: a) tessitura conveniente; b) boa prosódia musical; c) texto sugestivo" (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p.118).



Quanto à proposição anterior da Carta do Folclore Brasileiro de 1951, a intenção não é desmerecer o empreendimento de pesquisas com fins de levantamento em torno dos folclores existentes nas regiões. O que se questiona é a utilização desse material recolhido, "cristalizado" em um certo local e em um dado momento, como um conteúdo padronizado de sala de aula para todas as escolas e alunos. A cultura como tradição, sustenta Warnier (2000, p. 22-23), não deve ser a reprodução de um conjunto de hábitos imutáveis.

A Carta do Folclore Brasileiro de 1995, nesse sentido, apresenta alguns avanços em termos de concepção pedagógica. No segundo item do Capítulo III – Ensino e Educação, há uma recomendação no sentido de

> considerar a cultura trazida do meio familiar e comunitário pelo aluno no planejamento curricular, com vistas a aproximar o aprendizado formal e não formal, em razão da importância de seus valores na formação do indivíduo. (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p.132)

Considerações Finais

A partir dessas questões entende-se que a cultura, como um conjunto de significados e de condutas compartilhadas pelas pessoas, não é algo que se aprenda passivamente, tampouco que se possa aceitar através da leitura de textos ou de outros modos semelhantes de transmissão. Ao contrário, cultura é algo que representa um valor para as pessoas, que faz parte de suas vidas e que, por isso, deve ser reconstruída, reelaborada e ressignificada. Nesse sentido, não há uma única cultura, ou um único folclore, mas culturas e folclores diversos, como diversas são as criações humanas.



Numa perspectiva educacional de folclore e de cultura, a diversidade pode estar presente no ambiente escolar (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 16). O currículo não deve ser um terreno de passividade, mas um espaço que possibilite criações e produções ativas de culturas. Essa concepção de cultura é entendida como

> o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17)

Porém, essas produções e criações nem sempre são desprovidas de conflitos. Esses conflitos, no entanto, são importantes para que se possa fazer emergir as diferentes culturas, tanto em se tratando do aluno quanto do professor, bem como dos demais membros da comunidade escolar.

> A cultura que se vive, trabalhada na escola, pode e deve configurar-se como uma concretização da cultura social da comunidade onde são experimentados aberta e conscientemente os problemas, os conflitos, os interesses, as alternativas e as propostas de intervenção da própria comunidade. (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 95)

Sob esse ponto de vista, o currículo passa a ser um espaço de produção e criação cultural, onde é possível a entrada de todos os saberes, inclusive o folclore. A escola, consequentemente, converte-se num espaço de vivência, onde todos os conteúdos da cultura podem integrar o currículo (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 273).



A aprendizagem originada desse processo pode se tornar relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 61), pois estará partindo de uma cultura viva e próxima do aluno, impulsionando transformações e reelaborações de conceitos anteriores provenientes de suas interações no cotidiano, bem como reflexões e questionamentos em torno do senso comum e da manutenção do *status quo*. Ao propiciar essa relação com o ensino, a escola cumpre suas funções de socializadora, instrutiva e educativa (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 261), favorecendo a reconstrução do conhecimento previamente existente, na busca de sua ressignificação, e gerando novos conhecimentos.

A Carta do Folclore Brasileiro de 1995 aponta para a perspectiva da reconstrução dos conhecimentos dos alunos e para a importância da inserção da diversidade cultural na sala de aula. Certamente, ainda é uma tênue abordagem acerca dessas questões, porém já se caracteriza como um avanço na área. É possível que, dentre o manancial de conhecimentos existentes no espaço escolar, o folclore surja como um dos aspectos da cultura oriunda dos alunos. Ao oportunizar a entrada desses saberes culturais dos alunos, a escola possibilita a análise e a reconstrução dos mesmos, resultando numa aprendizagem relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 61).

eferências

ALMEIDA, R. *Vivência e projeção do folclore.* Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1971.

BARROETA, M. *Orígenes del término 'folklor'.* Disponível em: http://www.la-lectura.com/ensayo/ens-18.htm. Acesso em: 6 jan. 2016.

BECKER, F. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese – a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, J. *Ciclos na escola, tempos na vida*: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 41-64.



CÂMARA CASCUDO, L. da. *Dicionário do folclore brasileiro*. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

CONTRERAS, J. Currículo democrático e autonomia do magistério. In: SÉCULO XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. p. 74-99.

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.* São Paulo: Ed. Anhambi, 1961.

FONTOURA, M.; SILVA, L. R. *Cancioneiro folclórico infantil, um pouco mais do que foi dito*. Curitiba: Cancioneiro, 2001.

GARCIA, R. M. R. A compreensão do folclore. In: GARCIA, R. M R. (Org.). *Para compreender e aplicar folclore na escola*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000. p. 16-21.

LIMA, R. T. de. *Abecê de folclore.* 6. ed. São Paulo: RICORDI, 1985.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino.* Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p. 13-26.

_____. Os processos de ensino-aprendizagem: a análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino.* Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998b. p. 27-51.

_____. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino.* Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998c. p. 54-65.

_____. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino.* Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998d. p. 67-97.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I.



Compreender e transformar o ensino. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998e. p. 99-117.

PÉREZ GÓMEZ, A. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

VILHENA, L. R. *Projeto e missão*: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964). Rio de Janeiro: Funarte: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

WARNIER, J. *A mundialização da cultura*. Bauru: EDUSC, 2000.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *A música na região de Montenegro*. Porto Alegre: Mercado Aberto: FUNDARTE, 1996.

_____. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes/PPG-Música, UFRGS, 2004.

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



El estilo compositivo de Yann Tiersen: acercamientos y diferencias con la corriente minimalista

María Sol Causse[1] (Argentina)

Resumen: Dada la multiplicidad de posturas y atisbos de definiciones, se sugiere aquí una mirada abarcativa, que no se centre en dilucidar si el minimalismo es una técnica, una categorización, una descripción o un estilo, sino en considerar parámetros musicales desde un aspecto relacional, usos recurrentes de elementos musicales o devenidos en musicales por su funcionalidad, que acercan a Yann Tiersen a lo que, desde un vasto punto de vista, se considera minimalismo, sin dejar de observar la manifestación particular de aquéllos en la obra de este compositor, que hacen a su esencia y, también, a su diferencia.

Palabras clave: Yann Tiersen; rasgos minimalistas; análisis formal.

The compositional style of Yann Tiersen: approaches and differences with the minimalist current

Abstract: Due to the multiplicity of positions and definitions it is suggested an inclusive view of minimalism, which doesn´t focus on whether it is a technique, a categorization, a description or a style. This view should be centered in musical parameters from a relational aspect, recurrent uses of musical elements or components that became musical because of their funcionality. That brings Yann Tiersen closer to what, from an extended perspective, is considered minimalism.The particular manifestations of those elements in this composer´s work creates their essence and, also, their difference.

Keywords: Yann Tiersen; minimalist features; formal anylisis.

[1]María Sol Causse: Nacida en Bahía Blanca, Argentina. ES Licenciada en Teoría y Crítica de la Música (Universidad Nacional del Litoral), Profesora de Artes de Música (Conservatorio de Música de Bahía Blanca) y Profesora de Lengua y Literatura (Instituto Superior Juan XXIII). Actualmente, se desempeña como docente de Literatura en nivel Secundario y como Profesora de Lenguaje Musical y Práctica de conjunto en el Conservatorio de Música de Bahía Blanca. Es crítica musical del BACIC, Centro de vanguardia artística multidisciplinar de la Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria de la Universidad Nacional del Sur.

CAUSSE, María Sol. El estilo compositivo de Yann Tiersen: acercamientos y diferencias con la corriente minimalista. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33,p. 164-187, jan/jul. 2017.Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
14 de julho de 2017



La complementariedad de opuestos: la unidad de la desemejanza

El minimalismo, como tendencia consumada, no implica necesariamente una convergencia de significados y sí una multiplicidad práctica (Shelley, 2013). La música es *proceso* (Nyman, 1974; Meterns, 1983), devenir y, en tanto tal, no está exenta de influencias. Encuadrar al objeto de estudio dentro de una serie de características, a fin de adscribirlo a una corriente determinada, es una pretensión utópica que reduce , parcializa , excluye los aspectos particulares y las experiencias que el compositor proyecta en sus creaciones. ¿Acaso una obra, más allá de la estética ó género, no adquiere una esencia que la hace irrepetible y, a su vez, posee características que, analíticamente, permiten considerarla cercana o no a una estética? ¿Puede acaso, generalizarse la diversidad desde el lenguaje? Si dos cosas, como lo afirma Deleuze, ue en apariencia pueden ser idénticas, son internamente diferentes (Shelley, 2013). ¿Es posible plantear, desde lo teórico, la posibilidad de rasgos exactamente *iguales?* ¿No consiste esto, acaso, en un intento utópico de universalismos? Desde ya, se deben evitar posturas extremistas: ni la indeterminación total, ni el absolutismo estricto. A diferencia de otros movimientos, el minimalismo, es más que un estilo, una categoría general, (Johnson, 1992), que se ha construido en base al pragmatismo y la diferencia, y ha hecho de ésta una de sus fortalezas.

En el modo composicional general de los minimalistas hay un “regreso” a la tonalidad. Sin embargo, esta evocación del pasado es aparente, porque no hay en el discurso musical un desarrollo en el sentido tradicional. La direccionalidad está dada por la repetición de melodías muy acotadas y por su leve variación, casi imperceptible, ya sea desde la adición de figuraciones rítmicas, o desde la incorporación de algún nuevo elemento melódico, siempre luego de períodos muy prolongados de tiempo. La música, se modifica de modo casi imperceptible.



Bajo el aspecto de aparente continuidad, subyace el cambio. Del mismo modo, el retorno tonal no implica la repetición de un modo composicional ligado a un periodo histórico. Justamente en ello radica la novedad. El contacto con la cultura oriental y las músicas propiamente africanas, -de las que emplearon, fundamentalmente, las concepciones de adición y modelos rítmicos (Morgan, 1999)- empapa a los compositores de la concepción de tiempo no direccional, de movilidad no evolutiva, la que genera una especie de atmósfera que ha sido calificada de "*hipnótica", "de sueño", "puramente trascendental"* (Johnson, 1972), *"estatismo"* (La Barbara,1974), *de "música sin fin*", característico también de la música étnica (Morgan,1999)

A la pluralidad de posturas respecto del origen de esta corriente, se suma la multiplicidad de experiencias: masas sonoras, clusters, música estocástica, exploración de recursos tímbricos, grafías analógicas, música concreta y electroacústica. La incorporación de elementos repetitivos y la aparente simplicidad son recurrentes en los diversos planteos. Otros abordajes menos rigurosos consideran minimalismo a cualquier incorporación de timbres u objetos sonoros con un sentido musical, alturas determinadas y no determinadas, diversos períodos de tiempo y duraciones, los aspectos particulares de cada creación musical y su vinculación interdisciplinaria. Esto amplía el espectro de canon de compositores y obras e incluye nombres como los de: Ken Jacobs, Joyce Wieland, Ernie Gehr, Hollis Frampton, Feldman, Frederic Rzewki, Alvin Lucier, Pauline Oliveros, John Adams, Meredith Monk, Arvo Pärt y Sciarrino, entre otros.



Hacia una definición personal de minimalismo

Minimalismo, por su propia etimología, es una palabra conformada por el prefijo lat. *Minimus, adjetivo* superlativo de pequeño y el sufijo latino *ismus*, formativo de sustantivos abstractos que denota algún tipo de doctrina, tendencia, teoría o sistema. (RAE)

La diversificación que plantea esta corriente constituye su punto de confluencia. En un sentido extendido, puede ser minimal cualquier música cuyos materiales sonoros sean escasos. Cito aquí el concepto de material sonoro y no musical, ya que puede incluirse todo tipo de objeto sonoro, sea éste instrumental tradicional, sonidos de altura definida, de altura determinada o no, emitidos por instrumentos musicales, tonales, microtonales, modales, de culturas africanas, indias ó cualquier sonido de un objeto ó sonido concreto que sea empleado con sentido musical. Los cambios, en estas obras, suele darse de modo casi imperceptible, en períodos temporales extensos. De allí que varios conceptos sobre lo minimal incluya los denominados tonos largos.

El empleo de elementos mínimos genera una sencillez que es sólo aparente, ya que es resultado de la elaboración y el tratamiento – no siempre simple- que el compositor realiza para lograr este efecto. La construcción suele realizarse desde lo micro a lo macro (desde un motivo, una célula, etc.). La austeridad puede generar repetición,-resultado de la exploración de diferentes combinaciones-.De este modo, la experimentación suele ser una propiedad relevante. A nivel formal, todas las características mencionadas originan un tipo de forma continua, cuya textura puede ser por planos, por puntos ó atmósferas sonoras.



Experimentación: el juego de Yann Tiersen

Yann Tiersen (Brest, Francia, 1970), es un compositor cuya particularidad radica en la concepción de música como juego, en el que hace intervenir elementos eclécticos, tanto musicales como tímbricos. La experimentación sonora y la mixturación de géneros constituye una constante en toda su producción.

El empleo de instrumentos como el piano, guitarra, violín, carillón, bajo, clavicordio, acordeón, melódica y la incorporación de otros de juguete, como flautas, panderetas, *piano toy*, campanas, además de sonidos electrónicos, son muestra de su sincretismo. En sus obras se contempla una fusión de elementos provenientes de diversas especies musicales. Esto da cuenta de la capacidad de lograr una producción original, con sentido de totalidad, mediante la confluencia de estéticas en armoniosa cohesión.

La combinación lúdica : un análisis detallado de obras

De sus más de veinte álbumes editados, se ha escogido un corpus limitado de obras, que han sido analizadas en sus aspectos melódicos, armónicos, rítmicos, espaciales, texturales y formales con el objeto de observar aquellos rasgos que hacen a la particularidad compositiva de Tiersen.

Esta selección comprende:

Del Álbum *La valse des monsters (*1995): *Hanako*

Del álbum *Rue de cascades* (1996): *Comptine d´été N°3, Toujours là, Le veux en veut encoré, Prière N°3.*

Del álbum *Le Phare* (1998): *Sur Le fil, La chute.*



Banda Sonora de la película *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (Jean-Pierre Jeunet, 2001) *Comptine d 'un autre été (l'apres midi), Comptine d`un autre été: Le demarche, Les deux pianos.*

Banda sonora de la película *Good Bye Lenin* (Wolfang Becker, 2003): *I saw Dady today, Watching Lara, First Rendez vous.*

Del ciclo *Tabarly* (documental de Pierre Marcel, 2008): *Point Zero, Point mort, Atlantique nord, La corde, La longue route, II, 8mm, Derniere.*

Cinco ejemplos de análisis

a) Point Zero

En **Point Zero**,- obra para piano-, la construcción total se erige sobre un breve motivo simétrico, que es repetido o variado:

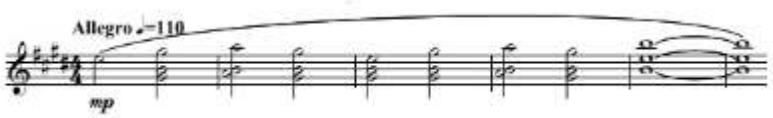


Figura 1: cc. 1-5 pentagrama superior (M. D)

Se parte entonces, de lo micro, para la elaboración de frases, períodos y partes. La forma es A- A´.

La polifonía vertical con predominio de la voz superior (único estrato) se erige sobre el gesto melódico *3asc, 2asc, 2dec* (***mi5- sol#5- la5- sol#5)*** y la *3 desc (**mi5**)* que funciona como elemento que unifica el final de una frase con el



principio de la siguiente (elisión). Como se puede percibir, si se lo divide internamente, es simétrico. En la segunda semifrase, esta 3 descendente es reemplazada por una 3era ascendente

La frase dos, es la repetición de la uno. A nivel armónico, la obra se reduce al empleo del I- IV- I -V7- I. En la primera frase, el acorde es el de I Mi Mayor. En la línea superior, el ***la5*** funciona como bordadura de la 3era del acorde, que es el ***sol#5***

La frase consecuente del período está integrada por una variación de este motivo que es, en parte, contra interválica: -*3desc 2asc y 2asc*- y que se reitera dos veces más en progresión de segunda descendente: ***la5- sol #5- fa#5.*** La culminación está en el **mi5**. De modo que el período parte del ***mi5*** – que es la tónica- y regresa a él. Las otras dos líneas que integran los acordes permanecen prácticamente inmóviles.



Figura 2: cc. 13-18 pentagrama superior (M.D)

En el c. 20, se incorpora un segundo estrato en mano izquierda, mucho más anguloso, que está constituido por un arpegio de cuatro corcheas ***mi2- si2- mi3- si3*** y cuatro corcheas ***Mi4- fa#4-mi4- si3***.

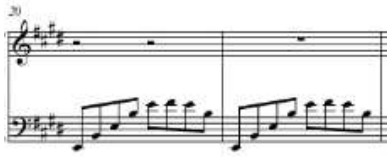


Figura 3: cc. 20-21

Si se realiza un división interna de las primeras cuatro, se observa una relación interválica de quinta, que se dobla a la octava. Esto constituye simetría por repetición. La segunda parte del arpegio, reducida, es el intervalo mi4-si3, ya que, en las primeras tres corcheas hay una bordadura superior de la nota mi. El elemento reiterado sobre el que se construye es, entonces, el intervalo de quinta ***mi- si*** (la tónica y la quinta notas de la escala). La omisión de la tercera del acorde, otorga cierta difusión modal.

Luego, se conserva la estructura, pero se modifican las alturas, de forma sutilmente gradual. A partir del ***la2*** (c.28), ***sol#2***(c.30), ***si2*** (c.32), y regresa a ***mi2*** (c.34). Aquí finaliza la primera parte de la Forma, que es binaria simple y seccional, de movimiento armónico doble (I-I/ I-I), lo que se considera otro rasgo de simetría. No hay compases de silencio. Muchas veces la sección o la frase están enlazadas por el acompañamiento. La repetición es, entonces, una constante: la frase 1 (cc. 1 a 6) y frase consecuente (cc. 13 a 19), se reiteran 4 veces en la totalidad de la obra en el mismo registro. Desde el c. 50, el espacio musical se expande, ya que la polifonía vertical se traslada de la octava 4 y 5, a la octava 5 y 6.

A nivel de activación textural, y en complementariedad con los aspectos rítmicos de densidad cronométrica, los componentes textuales y la cantidad de líneas polifónicas, la textura se va incrementando y densificando progresivamente.



A la figuración de blanca, se le adosa, a partir del c. 20, las ocho corcheas en el pentagrama superior, que operan a modo de ostinato. A partir del compás 36, la figuración de ambos estratos es homorítmica, de corcheas. Sólo que, en el estrato superior, la línea se halla polifonizada. La primera nota de cada cuatro corcheas conforman la misma melodía del inicio.

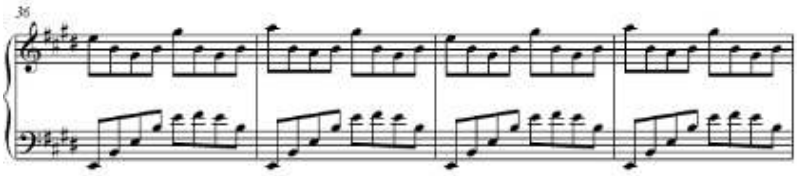


Figura 4: cc.36-39

Entre la figuración de las corcheas de la línea superior y las de la línea inferior se encuentra cierta complementariedad y espejismo: la última de las cuatro corcheas del primer tiempo **si4,** es la misma que la de la línea inferior, pero una octava más grave (***si3***). El ***si4-sol#4-si4*** de la línea superior se continúa en el ***mi4-fa#4-mi4- si3*** de la línea inferior. Este ciclo es el mismo que el de los cc. 36 al 39. De esta manera se recorre por grado conjunto la distancia ***si- mi***, que el intervalo generador de la obra. La tonalidad está bien definida: Mi Mayor. La brevedad del motivo y su repetición otorgan a la obra un sentido concéntrico y de circularidad. Si bien el compás es 4 / 4, se percibe como 2/ 2 ya que la figura que prima es la blanca y las corcheas están agrupadas de a cuatro. Se reconoce la finalización de la composición por el rallentando de los últimos compases y el



acorde final. Si éste estuviera elidido, no habría ni principio ni final: el círculo podría continuar ad infinitum.

b) Atlantique Nord

En **Atlantique Nord**, prima la simetría en todos los aspectos. Ésta se percibe en la forma, períodos y frases de dos partes, en la alternancia de una frase tonal y otra modal, en los ostinatos y la armónia I- III grado por cada compás que constituyen , a su vez, factores que refuerzan la idea de balanceo propio del mar. La estructura formal es A- B

Al igual que en Point mort, hay cuatro compases de 4 /4 de introducción de frase con el ostinato en el pentagrama inferior, (que será constante del inicio al final) conformado por un arpegio de cuatro corcheas que se reitera

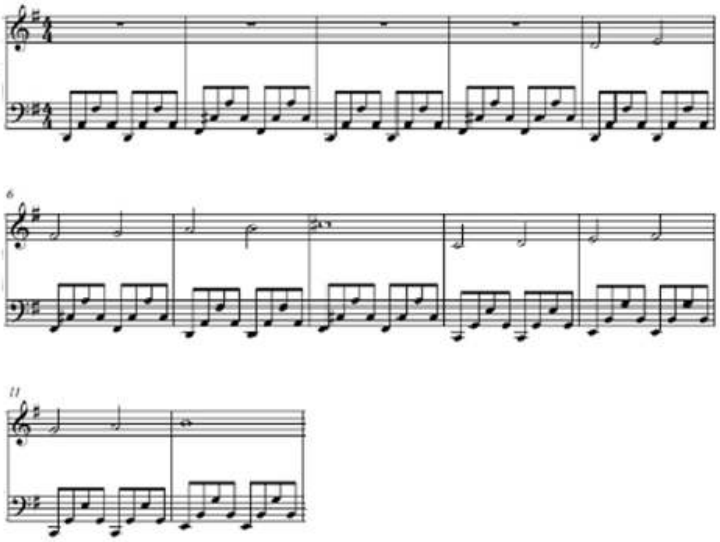


Figura 5: cc.1-12



Aquí queda claramente establecida la tonalidad de RE Mayor. En el compás siguiente, este mismo ostinato se halla a distancia de 3era mayor ascendente ***fa#2***. Posteriomente, el mismo comportamiento, pero a partir de las alturas ***do2*** y ***mi* 2**.

En esta obra, conviven la tonalidad y la modalidad, lo que genera ambivalencia y dualidad: una frase de cuatro compases en ***Re Mayo***r, otra de cuatro compases en ***do modo lidio***.

A nivel melódico, la melodía es escalonada, de figuración de blanca y, por grado conjunto ascendente, recorre toda la escala de Re M y toda la escala de do lidio (ambas en el registro 4). En las repeticiones se adosa una línea polifónica más mediante la duplicación de la melodía a la octava superior.

Los motivos son recurrentes y la obra se construye en base a la repetición, la variación y, como ya se ha mencionado, la alternancia. Las frases están yuxtapuestas. Desde el c. 21 al c.36, se introduce un motivo rítmico melódico que abarca dos compases y está constituido por la modificación del material expuesto en el período 1, con una figuración rítmica de corcheas ***Re5- do#5- la4- re5- do#5- la4- do#5- si4- do#5.*** que se repite una vez y luego, el mismo motivo, pero a partir de do modo lidio.

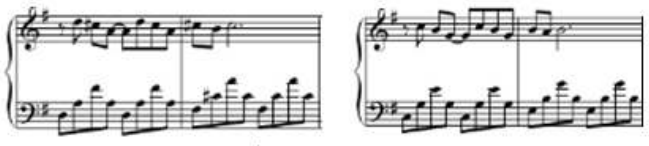


Figura 6: cc.21, 22 y 26 .



A nivel rítmico, el paso de figuración de blanca a corchea, constituye un incremento gradual de actividad rítmica. A partir del compás 45, la figuración es de semicorcheas.

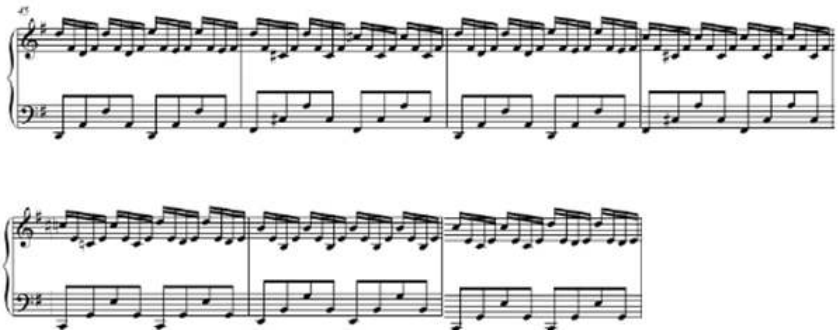


Figura 7: cc.45-51

En lo que respecta al espacio musical, su expansión se produce a través de la incorporación del desdoblamiento a la octava en la melodía en el pentagrama superior (cc. 13- 20) por repetición de motivos a la octava superior- (cc.29-36) y por el paso del registro 2 y 3 en clave de fa, al 3- 4 en el ostinato, en el pentagrama inferior.

A partir del compás 45 hasta el 60, se desarrolla una variación sobre el motivo anterior, a través de la figuración rítmica de semicorcheas en las que se observa multilinealidad. La primera semicorchea de los tiempos uno y tres de la frase de los compases 45 al 48, establece la siguiente línea: ***re5- mi5-re5*** (bordadura superior)- ***do#-(***bordadura inferior) ***re5- mi5 - do#*** (escapada). La segunda y cuarta semicorcheas se mantienen fijas.

En la coda, se retoma el motivo ya expuesto en los cc. 21 a 28. La extensión de la última frase, provoca la culminación de la obra sobre la sensible tonal ***(do#)-*** sin resolución-, de modo que el final no es conclusivo. La



yuxtaposición de frases y la repetición, sugieren, expectativamente, la posibilidad de continuación.

c) Hanako

Es una obra para piano toy, carillón, violín y acordeón. La elección del piano de juguete no es casual: su tímbrica particular y su extensión de registro limitada refiere a la simplicidad, al retorno a lo pueril, aunque su empleo en las obras seleccionadas y en combinación con otros instrumentos produce una sonoridad de suma delicadeza.

A nivel formal, hay dos partes, en las que no se advierte un discurso musical en el sentido tonal direccional, ya que se trata de una textura por planos. Las unidades formales de distintos niveles están establecidas en función de la aparición progresiva de nuevos estratos, que conservan independencia. Cada uno de éstos constituye un motivo rítmico melódico con movilidad y ámbito melódico limitados. El comportamiento, en todos, es igual - a excepción del violín- : motivo (todos tienen una extensión de cuatro compases), ascenso de ese motivo por semitono (cuatro compases), regreso al motivo (cuatro compases). .

El primer estrato está conformado por el piano toy, con el motivo constante en mano derecha de:



Figura 8: cc.1-4 Pentagrama inferior del carillón.

En el compás 7 se incorpora el segundo estrato en mano izquierda del piano toy , cuyo ámbito de extensión es de una 6ta menor. El movimiento es



ondulante. El primer y tercer compás son iguales. El cuarto es una leve variación del segundo:

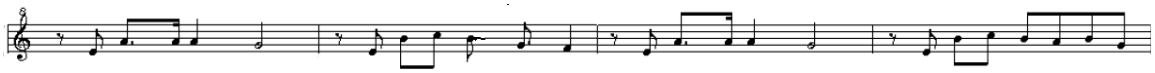


Figura 9: cc.5- 8 Pentagrama superior del piano toy

En los compases 9 al 12, éste se halla ascendido un semitono, para luego regresar al anterior.

En el compás 13 se incorpora el tercer estrato en el carillón, con un nuevo motivo de extensión limitada (5ta justa):



Figura 10: cc.13-16 Carillón.

En el compás 21 se incorpora el violín. El perfil melódico es ascendente, por grado conjunto y saltos. El ámbito es limitado: una 7ma menor:

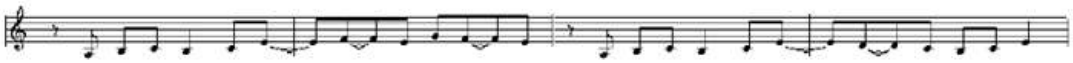


Figura 11: cc. 20-24 violín

El comportamiento de este estrato es particular, ya que se produce un proceso de ascenso. En el compás 29, el motivo se inicia a partir de ***re4*** y en lugar de grado conjunto entre la negra del tercer tiempo y la corchea del cuarto en el primer compás, hay un salto de 4ta justa: ***mi4- la4***.



En el compás 33, asciende un semitono- ***re#4***- Luego desde: ***mi4*** (c.37) ***mi#4***.(c.41) En el 45 se reinicia el ciclo a partir de ***la3*** (motivo inicial), luego, a partir de: ***sib3*** (c. 49), ***re4*** (c.53), ***mib4*** (c.57) ***mi4*** (c. 61) ***fa4*** (c.65). Desde el compás 69 el motivo desaparece y es reemplazado por la figuración de redonda ***re5*** (c.65), ***do5*** (c.66 y 67) y, con figuración de blanca ***si4*** (y cuatro corcheas ***si4- do5- re5- mi5*** (c.68). En el compás 73 se reitera este comportamiento a partir del ***re#5 y*** en el compás 77 hay un regreso al ***re5.***

El último de los estratos, a cargo del acordeón, realiza su aparición en el compás 45

(en los compases 47 y 48 se repite):

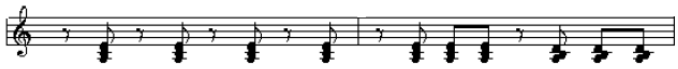


Figura 12: cc. 45-46 Acordeón

En el compás 49, el motivo asciende a ***la#3,*** regresa a ***la3*** (c.53), ***la#3***(c.57), ***la3*** (c.61), ***la#3***(c.65) ***la***3 (c.73) ***la# (sib)*** c.77), ***la*** (c. 81). De este modo, se construye una estratificación textural.

d) Prière N°3

Es una obra a tres partes para piano toy y glokenspiel.

Del mismo modo que en Hanako, los estratos o planos texturales se van incorporando gradualmente y están constituidos por ostinatos rítmico melódicos y motivos que se superponen, sin sentido de desarrollo tonal direccional.



El inicio está compuesto por el ostinato de corcheas en la mano izquierda del piano toy: **sol4*-do5-re5*** (durante un compás) ***la4- do5-re5*** (también durante un compás). Esta alternancia se mantiene en toda la obra.



Figura 13: cc.1-4 Pentagrama inferior del piano toy

En la frase 2(cc.5-6 y su repetición) se incorpora, en el pentagrama superior del piano toy, un motivo con las mismas alturas, pero con otra figuración rítmica:

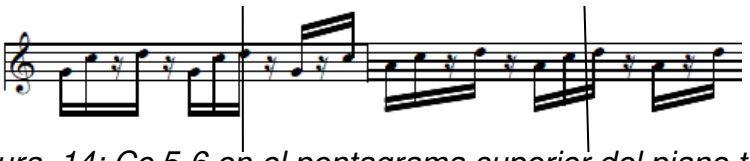


Figura 14: Cc.5-6 en el pentagrama superior del piano toy.

Como puede percibirse, en el primer tiempo, el silencio de semicorchea se ubica en la segunda y tercera corchea y genera así contratiempo. La rítmica, dentro de cada compás, es simétrica. En la frase 3(cc.7 y 8) se mantiene la figuración rítmica y se modifican las alturas: ***sol4- re5-mi5 y la4- re5- mi5***

En la frase 4(cc.9-10), la división del compás es simétrica. El motivo es variado nuevamente y anexiona otras alturas:

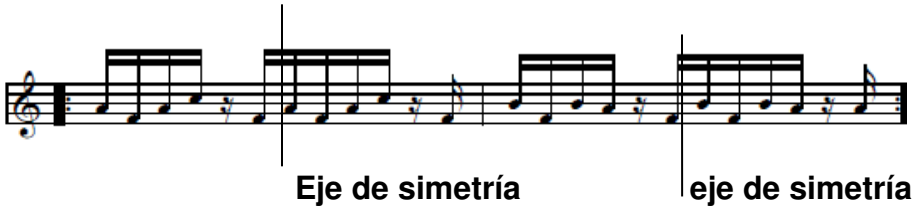


Figura 15: cc.9-10 pentagrama superior del piano toy



La incorporación de alturas es paulatina: ***sol4-do5-re5*** (cc.5y6) ***mi5*** **(C.7),** ***fa4- si4*** (cc.9-10)

En los compases 11 al 13 se regresa al motivo de la frase 3 y, de 14 al 16, al motivo inicial de la frase 2. (Hay un comportamiento en espejo)

A partir del compás 17, aparece otro motivo, con reducción de la actividad rítmica que alterna un compás a partir de ***sol4*** y otro con ***la4***, que será levemente variado rítmicamente desde los cc. 20-24

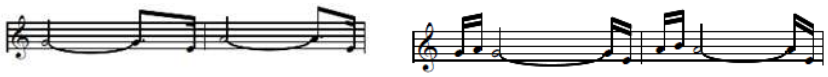


Figura 16: cc.17-18 Pentagrama superior del piano toy y 20-24

El último estrato ingresa en el compás 11 ejecutado por el glockenspiel y se reiterará hasta el final de la obra.

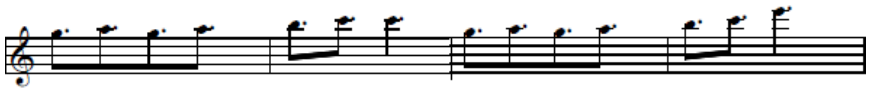


Figura 17: cc.11-14 Glockenspiel

Respecto de la tonalidad, es sol modo mixolidio, ya que la relación entre las alturas es: T- T- ST- T- T- ST- T.

e) Comptine d´un autre été: L´apres midi.

Esta obra para piano tiene como generador formal la repetición. La forma es A- A´



La frase 1(cc.1-4) tiene carácter introductorio, ya que está conformada, en el pentagrama inferior, por el acompañamiento en mano derecha cuya extensión es de cuatro compases, que opera como ostinato rítmico melódico:

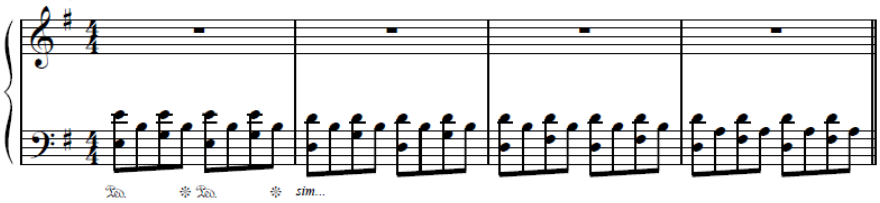


Figura 18: cc.1-4

En éste, hay líneas polifonizadas: una, está dada por las alturas ***mi 4- re4.*** Los cambios son muy graduales, ya que se dan de a uno por compás.En la frase 2 (cc. 5- 9), se densifica la textura mediante la incorporación de la línea melódica en el pentagrama superior. Ésta, está construida a partir de un motivo rítmico melódico cuyo perfil melódico es ondulante: parte de una nota y su bordadura, salto y, nuevamente, bordadura):

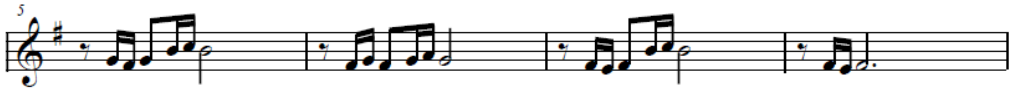


Figura 19: cc.5-8 Pentagrama superior (M. D)

La frase 3 es una repetición de la anterior. En la frase 4, el motivo anterior es reemplazado por otro, de menor actividad rítmica:

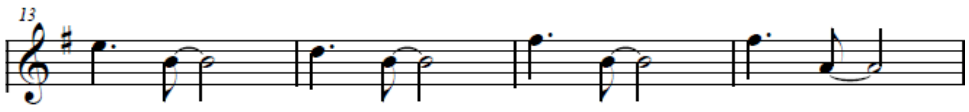


Figura 20: cc.13-16 Pentagrama superior (M.D)



Los movimientos aquí, son ondulantes por salto. Dentro del período, ésta actúa como antecedente y la frase siguiente (la número 5), como consecuente.

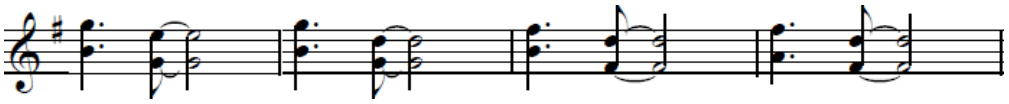


Figura 21: cc.19-22. Pentagrama superior (M.D)

La frases 6, en el pentagrama superior, también hay líneas polifonizadas. Una de ellas, constituye la figura sobre el fondo. A nivel gráfico, aparece señalada con acento:



Figura 22: cc.21-24 Pentagrama superior.

Como puede observarse, la acentuación de esta línea da por resultado la agrupación 3- 3- 3-3- 2- 2-: ***si4- si4- si4-si4- si4- do4 /si4- si4- si4-si4- si4- la4/ fa#4- fa#4- fa#4- fa#4- fa#4- sol4/ la4- la4- la4- la4- la4- sol4***

El perfil melódico es, mayormente, nivelado, con un solo movimiento ascendente ó descendente al final de cada compás, y salto de 3era descendente entre la primera semifrase y la segunda. El segundo y tercer componente están conformado por las línea de ***mi5- si5- mi5- si5- mi5- si5- mi5- si5- mi5- mi5 / re5- si5- re5- si5- re5- si5- re5- si5- re5- re5/ re5-fa#5- re5-fa#5- re5-fa#5- re5-fa#5- re5- re5/ re5- la5- re5- la5- re5- la5- re5- la5- re5- re5*** Como puede advertirse, los movimientos de estos componentes son descendentes, de forma gradual.



La parte **A´ es una repetición de A,** sólo que el registro de las alturas del pentagrama superior se hallan una octava más aguda. En consecuencia, se expande el espacio musical.

Conclusiones finales

La base pragmática y la diversidad de posturas teóricas sobre las que se apoya la historia del movimiento minimalista, permite considerar la riqueza de la divergencia: podrá haber diferencias entre un compositor y otro e, incluso, entre una obra y otra del mismo autor.

Una de las características que hacen a la singularidad de Tiersen y que lo relacionan a la categoría minimalista es, justamente, la **austeridad de materiales**, ya sean éstos rítmicos, melódicos, armónicos, tímbricos o de forma. En varias de sus composiciones, la rítmica no varía, y melódicamente se reiteran las mismas frases, con pequeñas variantes. Y aquí aparece un elemento que puede ser paradojal y complementario al mismo tiempo: la sencillez, es *aparente,* ya que un análisis más profundo de la organización y manipulación de los materiales revela una gran complejidad y precisión combinatoria y a nivel organizativo. La economía de materiales conduce, inevitablemente, a otro de los rasgos minimalistas que es el **generador formal de repetición** a nivel macro y micro (células, ostinatos, pedales, bajo de Alberti, frases). En muchos casos analizados, la repetición de una célula es el elemento constructivo sobre el que se erige y construye la forma. Los **motivos son breves**, reiterados, sujetos a progresiones ascendentes o descendentes, que expanden o contraen el espacio musical de forma progresiva, o por salto, dependiendo de la obra. Estos **motivos** acostumbran ser también **rítmicos (patrones rítmicos).** La actividad rítmica puede incrementarse, devenir en tresillos (lo que puede provocar una sensación de aceleración temporal).



Otro rasgo recurrente, no necesariamente minimalista, es el **equilibrio entre unidades formales**, que suelen estar constituidas por partes equidistantes (en su mayoría **formas continuas** de dos partes). El efecto que produce, es el de *cierta* simetría - no igualdad-, ya que la ubicación de la repetición, en función del discurso[2] anterior y posterior, ocupa diferentes espacios y hacen que, desde la escucha y desde la expectativa aprehensiva, no se las perciba como idénticas. En este sentido, Tiersen suele establecer repeticiones que incorporan un cambio de octava. El cambio registral genera un cambio tímbrico que permite que convivan la similitud con la diferencia y, en este sentido, sí hay acercamiento al minimalismo

Contrariamente a una visión de minimalismo puro (Griffiths,2011) -en el que se distinguen procesos graduales de adición de notas en períodos prolongados de tiempo- en muchas de las composiciones de Tiersen , hay un sentido armónico discursivo de cierta linealidad, más bien a nivel micro- de frase ó período- . Esto significa la presencia de secuencias armónicas y sus resoluciones. Hay frases con un sentido de prolongación o de interrupción. La particularidad radica, en que no hay elaboración de éstas, sino ólo repetición, lo que otorga cierto sentido cíclico.

La simetría del minimalismo, en Tiersen, está dada por el principio estructural estrófico o variación (la repetición exacta ó variada de elementos) y la reiteración de acordes de tríada con leves variaciones introducidas por alturas extrañas a aquéllos. Esto provoca, en comparación interdisciplinaria con las artes plásticas, una especie de juego de *imagen distorsionada*: es y no es al mismo tiempo.

[2] Discurso no necesariamente en un sentido direccional tonal.



Su capacidad como multiinstrumentista (piano, acordeón, guitarra, sintetizador- electrónica- violín, percusión) le otorga un conocimiento del timbre desde otro lugar, que es distinto de aquel que compone para un instrumento que no ejecuta. Su esencia francesa se observa, más que en un elemento particular, en la atmósfera que genera.

En lo que respecta al nivel melódico, suele haber un **número limitado de sonidos**. Las escalas empleadas son mayores, menores armónicas, antiguas y algunas modales – modo lidio, frigio, mixolidio- Algunos críticos, establecen líneas entre el minimalismo y el organum medieval (por el empleo modal) y el renacimiento (en tanto modo estrófico) (Shelley, 2013). En este sentido, en la mayoría de las obras analizadas, se perciben formas estróficas y progresiones descendentes a distancia de quinta, -como, por ejemplo, en *La chute*-.

Un rasgo no necesariamente minimalista, es la **polifonización de una línea** (multilinealidad), que permite un micro tratamiento de cada una de ellas y de su particular funcionamiento. La **textura** resultante suele ser **homofónica, polifonía oblicua** ó **textura por planos.** La densidad textural suele ser acumulativa y de complejidad creciente. En obras como *Hanako ó Prière N°3* – que son las que más se acercan a la concepción de adición y acumulación-, se observa una incorporación paulatina de instrumentaciones y motivos que se repiten.

A **nivel armónico**, se distingue la **omisión de la tercera de la tríada** y su sustitución por otro intervalo, como así también los acordes conformados por quintas (*Poin Mort, La longue Route, II, I saw Dady today, Watching Lara*). Esto provoca un efecto de **indeterminación ó ambigüedad tonal/modal,** o de disolución de la percepción de la tonalidad, que influye en la percepción de cierta atmósfera sonora de ensoñación. Generalmente, suele haber un estrato fijo ó con cambios mínimos y espaciados y otro con una melodía con perfil melódico



escalonado por grado conjunto y pocos saltos. De manera que prima el **equilibro en todos los aspectos.** La repetición se realiza en todos los parámetros y niveles, incluida la armonía. En consecuencia, se advierte cierto **carácter cíclico** y se refuerza la idea de que la obra puede concluir o continuar. En los compases finales, se retoman elementos ya presentados en la introducción o en alguna de las partes anteriores.

De las características detalladas, se infiere que Tiersen es un compositor que posee algunos rasgos que lo vinculan al minimalismo, sin circunscribirlo exclusivamente a él. Su peculiaridad radica en el empleo particularísimo de combinaciones de elementos que provienen de diversos géneros, que lo ubican en una zona de confluencia entre lo popular, lo académico, la música funcional y electrónica. Su vasta producción no admite reduccionismos ni encasillamientos y debe ser considerada como sucesiones de microcosmos, en apertura a la multiplicidad.

Referencias

GRIFFITHS, Paul: *Modern music.* Oxford University Press, USA, 2011. Pág. 176

MORGAN, Robert, *La música del Siglo XX*. Akal Ediciones, Madrid, 1999. Pág. 445.

Johnson, tom: The Minimal slow –motion Approach: Alvin Lucier and Others, en The Voice of New Music: New York 1972- 1982 .Pág. 31-33

La Barbara Joan. *: Phillip Glass and Steve Reich: two from the Steady State School, in Writtings on Glass* Reprinted from Data Arte 13 (Winter 1974).Pág. 39-45



Meterns, Wim: *American Minimal Music: la Monte Young, Terry Riley, Steve Reich and Phillip glass*, Kahn&Averill, London, 1982. Pág 16

Nyman, Michael: *Experimental Music. Cage and Beyong*. Univ. Cambridge, 2da edición, 2009.

Nyman, Michael: *Collected Writtings*, Edit. Ashgate, England, 2013.Pág 17

RAE diccionario online: *http://dle.rae.es/?w=diccionario*

Shelley, Peter: *Rethinking minimalism. At the intersection of music Theory and Art Criticism,* Edit. University of Washington, 2013. Pág 6, 18,

Partituras de Yann Tiersen:

-Atlantique North (transcripción de Romain Mc Flan Idwer Doosje)
http://es.slideshare.net/SamanthadeOliveira/yann-tiersen-tabarly-sheet-colection

-Comptine d 'un autre été (l'apres midi). *(Transcripción Michael Jordan)*
http://: www.ares-woo.com/transcription.html

*-**Hanako** (Transcripción de Paul & Orelo)*
http://tiersen.vladtepesdrac.com/sheetmusic/1995/hanako.pdf
*-**Point Zero** (*transcripción de Idwer Doosje)
http://es.slideshare.net/SamanthadeOliveira/yann-tiersen-tabarly-sheet-colection

-Prière N°3 *(*Transcripción de Vladimir Yatsina) para 2 piano toy y glockenpield
http://tiersen.vladtepesdrac.com/

EDITORA da FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE

ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



ISSN: 2319-0868 On-line

EANSAIO

FUNDARTE
Fundação Municipal de Artes de Montenegro

EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



Interdisciplinaridades artísticas[1]

Fernando Pinheiro Villar[2] (UnB)

Interdisciplinaridade é apontada como conceito-chave em estudos culturais contemporâneos. Nuances interdisciplinares nas artes e nas 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, se focarmos no *Natya-Sastra*, o manual indiano para artistas cênicos, ou nos festivais gregos.[3] Artistas do *quattrocento* renascentista italiano e a ópera barroca apresentam impulsos interdisciplinares claros. Esses impulsos se aceleram de forma radical nas sucessivas transformações estéticas promovidas pelas vanguardas históricas das últimas décadas do século XIX e das três primeiras décadas do século XX e as vanguardas pós-Segunda Guerra Mundial. Pós 1968 e pós *Performance Art*, tanto o omnipresente conceito, metodologia de pesquisa e crítica de performance quanto as performances artísticas

[1] Este artigo foi publicado com o mesmo título em Santana, Arão Paranaguá de (coord.), *Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação* (São Luís: UFMA, 2003), pp. 115-20. Comunicação homônima foi apresentada em São Luís (MA) durante o III Encontro Humanístico/Colóquio Teatro e Contemporaneidade da Universidade Federal do Maranhão em agosto de 2002. A numeração das páginas desta palestra segue a numeração da publicação de São Luís. Por isso alguns parágrafos ou frases foram reformatados para seguir a numeração da publicação mencionada e facilitar a citação, caso necessário. Este artigo/palestra/aula utiliza trechos de outra comunicação, 'performanceS' (2002), publicada nos Anais do VIII Congresso Internacional da ABRALIC, CD-ROM (Belo Horizonte, 2002), S41 – C9.pdf e posteriormente em Carreira, Villar, Grammont, Ravetti e Rojo (2003).

[2] Fernando Pinheiro Villar (UnB): É 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] Nota para palestra: a única breve explanação sobre o *Natya-Sastra* que encontrei em português até 2003 foi no *História mundial do teatro* de Margot Berthold (São Paulo: Perspectiva, 2000).

PINHEIRO VILLAR, Fernando. Interdisicplinaridades artísticas. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33,p. 188-193, jan/jul 2017.Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. 14 de julho de 2017



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. Nem interdisciplinaridades artísticas nem interdisciplinaridade indicam terrenos tranquilos para taxonomias. Nos múltiplos ângulos e mundos simultâneos e paradoxais da supermodernidade, interdisciplinaridade – como performance – também pode ter uso indevido ou diletante.

Também como performance, 'interdisciplinaridade' tem desafiado certezas epistemológicas. Isto é notório no final da década de 1960 e provoca congressos e estudos europeus para delimitar entendimentos dos diferentes usos do conceito. Esses diferentes usos são multiplicados por nuances interdisciplinares relacionadas, tais como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade ou disciplinaridade cruzada. E o uso frequente do termo transdisciplinaridade nas décadas de 1980 e 1990 demanda aqui uma tentativa de diferenciação destes diferentes termos para tentar clarear uma ideia sobre interdisciplinaridade artística.[4]

Antes de tudo, é importante delimitar um entendimento de disciplina como área de conhecimento com seus próprios conteúdos, métodos e práticas. A função anárquica das disciplinas artísticas e seus cruzamentos distanciam este entendimento de disciplina das associações com noções de ordem, subordinação, autoridade, castigo ou rigidez. Como bem diz meu colega Elder Rocha Lima Filho, a história da arte é a história da liberdade. Dentro deste entendimento, as artessão disciplinas enquanto áreas de conhecimento e disciplinas artísticas seriam linguagens com diferentes materiais, procedimentos, métodos e discursos.

Multidisciplinaridade congrega diferentes disciplinas, mas não estabelece conexões entre elas, como alguns currículos escolares e shows multimídia podem ilustrar. Pluridisciplinaridade ou disciplinaridade cruzada caracteriza uma disciplina

[4] Nesta empreitada, os estudos de Japiassu (1976), Fazenda (1991) e Orthoff (1994) foram fundamentais.



apoiando-se em outra para descobertas próprias, como, por exemplo, estudos sobre a matemática da dança ou a história da antropologia. Transdisciplinaridade seria o transitar entre diferentes disciplinas sem perder uma base disciplinar própria.

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' (1996, 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 (1999, 9). Pós-disciplinaridades, anti-disciplinas e umídias atestam todas processos interdisciplinares. Como interdisciplinas artísticas, pós-disciplinas, antidisciplinas e umídias são 'intermídias' (Higgins 1978), são resultantes de disciplinas que dialogaram ou digladiaram-se através de encontro, troca, negociações e/ou choque, gerando uma nova disciplina.

Para deixar claro este entendimento de interdisciplinaridade, Roland Barthes me é precioso em sua contundente definição da mesma:

> Interdisciplinaridade não é a calmaria de uma segurança fácil; interdisciplinaridade começa efetivamente (oposta à mera expressão de um desejo forte) quando a solidariedade das velhas disciplinas é quebrada – talvez mesmo violentamente […] – no interesse de um novo objeto e uma nova linguagem, nenhum dos quais tem um lugar no campo das ciências que seriam trazidas juntas pacificamente: é precisamente o desconforto com classificação que permite a diagnose de uma certa mutação (1977, 155).

Assim sendo, meu entendimento de interdisciplinaridade não confere com o simples juntar de disciplinas diferentes ou, muito menos, com o improdutivo de realidades pseudointerdisciplinares, 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 a já citada *performance art*, dança teatro, *butoh*, música teatro, arte computacional, teatro acústico, teatro digital, instalação, robótica, teatro performance, crítica em performance ou videopoesia.

Procedimentos interdisciplinares nas artes continuam a desafiar taxonomias e a indicar novos desdobramentos ou mutações. Se o hibridismo e migrações artísticas flagrantes durante todo o século XX não podem ser negados, processos e obras interdisciplinares demandam mais estudos. Não comungo da opinião que interdisciplinaridade signifique a redenção do saber, a fórmula do conhecimento ou o encontro da disciplina única e definitiva. Interdisciplinaridade artística pode ser uma importante ferramenta para se entender novas trilhas da contemporaneidade que nos desafia. Termos como fusão, *crossover*, multimídia, rizomas, rede, teia, leque, hibridismo, Espanhês, primitivos modernos, bicuriosos, binacionalidades, glocal e/ou mestiçagem são todos termos que contêm graus de interdisciplinaridade. São nuances de um mundo que se transforma, irradiando outros conceitos étnicos, sexuais, familiares, sociais e artísticos, que, por sua vez, exigem trocas disciplinares complementares e suplementares para o seu entendimento.

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. A pesquisadora independente Lucia Sander me lembra, em



conversa, que 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 antitransformações 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), pp.19-29

Barthes, Roland, *Image-Music-Text*, trad. Stephen Heath (Nova York: Hill and Wang, 1977)

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)

Engler, Balz, ‘Postdisciplinarity’, in *Language and Literature Today* (Brasília: Universidade de Brasília, 1996), pp. 852-9

Fazenda, Ivani Catarina Arantes, *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria* (São Paulo: Loyola, 1991)

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)

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



Villar, Fernando Pinheiro, 'performanceS', *Anais do VIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC)*, Belo Horizonte, julho 2002, CD-ROM, arq. S41-C9.pdf [Nota para palestra: e em Carreira, André; Villar, Fernando Pinheiro; Grammont, Guiomar de; Ravetti, Graziela e Rojo, Sara, *Mediações performáticas latino-americanas* (Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003), pp. 71-80]

Queiroz, Fernando Antonio Pinheiro Villar de, '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).