REVISTA DA FUNDARTE

ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



DIVERSIDADE NA ARTE



ISSN 2319-0868 On-line

DIVERSIDADE

na

ARTE

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



EDITORA DA FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação
especial da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 19, número 38, Abril/Junho 2019.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE
Lisiane da Silva Lopes- Presidente do Conselho Técnico Deliberativo
André Luis Wagner- Diretor Executivo
Julia Maria Hummes - Vice-diretora Executiva Pedagógica
Priscila Mathias Rosa – Vice-diretora Executiva de Comunicação

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 da Editora da FUNDARTE

Ana Terra (UNICAMP/SP)
Ana Sabrina Mora (Universidada de La Plata/Argentina)
Claudia Viviana Dal Santo (CREAe, Sta Rosa/Argentina)
Cristina Rolim Wolfenbüttel (UERGS/RS)
Eliene Benicio (UFBA/BA)
Gabriela Perez Cubas (Univ. Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires/Argentina)
Gilberto Icle (UFRGS/RS)
Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS/RS)
Maria Falkembach (UFPel/RS)
Mônica Ribeiro (UFMG/MG)
Micael Côrtes Gomes (UFAC/Acre)
Marcelo de Andrade Pereira (UFSM/RS)
María Sol Causse (Conservatório de Música Bahía Blanca/Argentina)
Mateus Schimith (UFT/Tocantins)
Maristela Alberini Loureiro Campana (Faculdades Santa Marcelina/SP)
Matteo Bonfito Júnior (UNICAMP/SP)
Rosália Trejo León (UAEH/México)
Solange dos Santos Utuari Ferrari (Drda Universidade Presbiteriana Mackenzie/ SP)
Roberto F. Peralta K. (Escuela Superior der Profesorado de Educación Artística/Argentina)
Tiago Porteiro (Universidade do Minho/Portugal)
Veronica Veloso (USP/SP)
Conselho Editorial da Revista da FUNDARTE

Adriana Bozzetto (UNIPAMPA/RS)
Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE/SP)
Andrea Hofstaeter (UFRGS/RS)
Luciana Prass (UFRGS/RS)
Carmen Lúcia Capra (UERGS/RS)
Eduardo Pastorini (FUNDARTE/RS)
Edgardo Hugo Martinez (UNL/SANTA FE)
Federico Gariglio (UNL/SANTA FE)
Flavia Pilla do Valle (UFRGS/RS)
Josemir Valverde (FUNDARTE/RS)
Maria Eduarda Ferreira Coquet (UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL)
Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres (IPA/RS)
Comissão Científica da Revista

Criação da Capa: Estevão Dornelles
Concepção e composição gráfica: Estevão Dornelles
Foto da Capa: Estevão Dornelles

Júlia Maria Hummes
Editoração Eletrônica e gerenciamento da REVISTA



R454 Revista da Fundarte [Recurso eletrônico]/Fundação Municipal de Artes de Montenegro. – v.1, n.1 (jan.-jun. 2001). - Montenegro, RS: Ed. da Fundarte, 2019.
228 p.

Trimestral
ISSN 2319-0868 Online
<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>

1. Artes. 2. Diversidade 3. Educação. I. Título. II. Fundarte

CDU 7.01
CDD 700

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

DADOS

INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA DA FUNDARTE – MONTENEGRO, RS, BR

Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/0003

Revista da FUNDARTE	Montenegro	ano 19	n. 38	Abril/Junho 2019

Revista da FUNDARTE nº 38

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.



Editorial – Revista Fundarte n.º 38

A Revista nº 38, que tem como tema central **"Diversidade na Arte"**, visita as várias áreas das artes com lentes focadas, tanto na performance como na educação, buscando sintonizar o fazer e o ensinar, sem isolar a apreciação e a literatura sobre os saberes em arte. O professor pesquisador, o artista pesquisador, o professor-artista são os personagens que encontramos nestas falas.

O primeiro Artigo, **Corpos brincantes: o folclore como estratégia de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade e risco social,** de Rejanete Vieira é um estudo que se propôs a investigar como o trabalho corporal, desenvolvido por meio das brincadeiras folclóricas, contribui para o processo de socialização de crianças com este perfil.

Fernanda Marilia Gomes da Rocha e Clóvis Dias Massa trazem o artigo **Navegar o teatro contemporâneo: uma experiência da frustração à autonomia,** que discorre sobre pressupostos do trabalho do espectador de teatro, encarando este fazer como um ato produtivo, a partir dos avanços dos estudos da semiótica teatral ao longo do século XX.

Na sequência, **Processos formativos em teatro: estratégias de criação mobilizando o trânsito da atenção no processo criativo,** de Vanessa Corso Bressan e Marcia Berselli, apresenta a perspectiva de um processo criativo compreendido enquanto formativo, a partir da análise de práticas desenvolvidas por um grupo misto, formado por pessoas com e sem deficiência.

As ideias expostas no Artigo **Vínculos entre o ensino de Arte e a linguagem audiovisual na cultura digital**, evidenciam a cultura digital e seu impacto, causado através da linguagem audiovisual na sociedade contemporânea. Os autores Jéssica Thaís Demarchi e Cláudio Tarouco de Azevedo trazem reflexões que pretendem estabelecer conexões entre o fluxo videográfico na contemporaneidade e o ensino de Arte.

A pesquisa participante e o erro na encenação de agreste (Malva-Rosa), de Railson Gomes Almeida, visa oferecer um estudo acerca do processo de encenação do espetáculo Agreste (Malva-Rosa), desenvolvido na cidade de João Pessoa – PB.

Desenhar a figura humana dita perfeita é um problema didático detectado em aulas de arte, onde alunos, em geral, solicitam "como desenhar uma figura humana perfeita". Este tema é apresentado no Artigo **Uma breve história do desenho da figura humana e seus cânones,** de Anderson Luiz De Souza no qual, ao buscar argumentos contra modos rígidos de representação, o autor questiona a ideia de "corpos certos".

A música na Revista da FUNDARTE: contribuições para o pensamento educativo-musical, de Bruno Felix da Costa Almeida e Cristina Rolim Wolffenbüttel, é um Artigo que ultrapassa as normas técnicas desta Revista, no entanto ele contribui muito para avaliação do periódico na área da música, o que justifica a sua presença nesta edição. O estudo



apresenta o “estado da arte” na Revista da FUNDARTE, em se tratando da linguagem em Arte-Música, e suas possíveis articulações ao campo educativo-musical.

Seguindo na área da música, o Artigo **Formação de professores no curso de licenciatura em música: uma experiência com a prática instrumental e composicional com a flauta-doce,** de Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres e Anete Susana Weichselbaum, apresenta um relato de experiência referente ao desenvolvimento da prática instrumental e composicional, realizado com três turmas da disciplina de flauta doce, em um curso de Licenciatura em Música, ao longo de dois semestres.

Corpos constrangidos em potência de sentidos: Rastros criativos do espetáculo Cacos para um vitral – Grupo Oitão Cênico - Cariri/CE, de Mauro Cesar Alves, trata da extensão criativa do Oitão Cênico, um grupo fundado em fevereiro de 2009, na região do Cariri cearense que, desde sua gênese desenvolve uma linha de pesquisa e criação em continuidade, a partir do questionamento: é possível criarmos uma obra cênica em que a circulação afetiva entre o(a) artista da cena e o público seja potencializada durante uma apresentação?

Os corpos cênicos padrões são exigidos por toda sociedade, que ainda preza por esses corpos. Penetrar nessa bolha de padrões estéticos tem sido o foco de muitos grupos e coletivos de atores e atrizes. Para tratar dessa questão, Tiago Martinelli Nogueira nos traz um Ensaio denominado **Corpos cênicos gordos em uma sociedade excludente,** o qual apresenta reflexões sobre os corpos cênicos gordos e como a sociedade artística gera estereótipos sobre eles.

Finalizando, temos um texto das artistas Leila Groth Ibarra e Anna Paula Rodrigues da Rosa falando, resumidamente, sobre a exposição realizada por elas, na Galeria de Arte Loide Schwambach, da FUNDARTE, a qual une os trabalhos plásticos das artistas gaúchas, na exposição **Séries Gráficas IV**: {Re}costurando o feminino, que conta com a produção de obras híbridas, elaboradas a partir de diferentes linguagens artísticas, como gravura, fotografia, desenho, costura, bordado e crochê.

Convidamos todos os leitores a desfrutarem dos artigos que compõem a presente revista, os quais abordam a arte e a educação, sob diferentes focos, esperando que os temas sirvam de dispositivo para reflexões sobre as diferentes práticas.

Júlia Maria Hummes
Vice-diretora da FUNDARTE do segmento pedagógico
Editora-chefe da Revista da FUNDARTE



BREVE CURRÍCULO DOS AUTORES DA REVISTA Nº 38

REJANETE VIEIRA
Graduada em Dança - Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (2014). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança. Aluna regular no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSul - Pelotas, ingresso 2017/2.

FERNANDA MARILIA GOMES DA ROCHA
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos e bolsista CAPES. Mestra em Artes Cênicas (UFRGS, 2012) com pesquisa intitulada "O Hábito Habitável: a experiência de ser espectador com alunos de uma escola pública de Porto Alegre" com orientação do Prof. Dr. Clóvis Dias Massa. Graduada em Licenciatura em Teatro (UFRGS, 2007). Trabalha como atriz e pesquisadora nas áreas da Recepção Teatral e Pedagogia do Teatro. Como professora, leciona desde 2008 na rede estadual do RS e em oficinas de teatro e palhaçaria.

CLÓVIS DIAS MASSA
Pesquisador acadêmico no campo da dramaturgia e da história do teatro, da teatralidade, da poética e da estética teatrais. Docente orientador de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, em Porto Alegre. Professor Associado do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS, em Porto Alegre/RS, na área de História do Espetáculo, Dramaturgia e Teoria do Teatro. Doutor em Teoria da Literatura pela PUCRS, com a tese Estética Teatral e Teoria da Recepção, com Estágio Doutoral realizado na Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis/França. Mestre pela Escola de Comunicações e Artes da USP, com a dissertação O Paradoxo de Criação do Ator na Encenação Teatral. Graduado em Artes Cênicas: Hab. em Interpretação Teatral pela UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Teoria Teatral: História, Dramaturgia e Estética do Espetáculo, vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Coordenador da pesquisa institucional Dramaturgia e Sociedade: Escrituras do Teatro de Hoje nas Fronteiras da Ficção, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Realizou pesquisa de pós-doutorado sobre o Teatro de Testemunho, entre novembro de 2017 e outubro de 2018 no Institut de Recherche en Études Théâtrales da Université Sorbonne Nouvelle Paris 3/França, sob a supervisão de Joseph Danan, dentro do Groupe de Recherche sur la Poétique de la Scène Contemporaine, coordenado por Catherine Naugrette e Joseph Danan. Coordenador do GT Dramaturgia: Tradição e Contemporaneidade, na ABRACE-Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.

VANESSA CORSO BRESSAN
Tem experiência na área de Artes. Acadêmica do Curso Bacharelado em Artes Cênicas - Habilitação Interpretação Teatral, na Universidade Federal de Santa Maria, com ingresso em 2015. Atualmente realiza um período de mobilidade acadêmica na Universidade do Minho - PT. Participante da pesquisa, "Procedimentos e práticas de colaboração artística horizontal: as quatro funções da cena como mote para o jogo", coordenada pela Profa.



Ma. Marcia Berselli. Tem interesses em: teatro, atuação, encenação, processos criativos, circo, clown, práticas contemplativas.

MARCIA BERSELLI
Possui graduação em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012) e mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal de Santa Maria. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFRGS) com a pesquisa " Abordagens à cena inclusiva: princípios norteadores para uma prática cênica acessível". Líder do Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq/UFSM) e do Laboratório de Criação (LACRI/CNPq). Pesquisadora do Teatro Flexível, investigando práticas de criação com pessoas com e sem deficiência. Coordenadora do Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade. Artista da cena. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: teatro, processos de criação, surdez, educação, Contato Improvisação, práticas corporais, acessibilidade, cena e deficiência.

JÉSSICA THAÍS DEMARCHI
Mestre (2018) em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas - PPGAV/UFPEL (linha de pesquisa: Ensino da Arte e Educação Estética). Durante o mestrado foi bolsista CAPES e participou do Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos/NUTREE liderado pela Drª Mirela Ribeiro Meira. Integrou o grupo de pesquisa " A produção de subjetividade em Félix Guattari: experiências com arte, ecologia e saúde" coordenado pelo Dr. Cláudio Tarouco de Azevedo. Graduou-se no curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Durante a graduação foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID/CAPES, e posteriormente monitora da disciplina de Processos de Criação e Análise de Imagem, ministrada pelo Dr. Marcelo Roberto Gobatto. Atuou como editora audiovisual nas emissoras rio grandinas FURG TV e FM e TV Mar. O foco de seu estudo abrange a Arte Contemporânea, a linguagem audiovisual na cultura digital, o ensino da Arte e a produção das subjetividades através do cinema. Durante o período de 04/2018 até 01/2019 atuou como professora substituta do núcleo de Design no Instituto Federal Sul-rio-grandense (câmpus Pelotas), nos cursos técnicos em Comunicação Visual e Design de Interiores, bem como no bacharelado em Design. Algumas das disciplinas que ministrou foram Fotografia, Teoria da Comunicação e Percepção.

CLÁUDIO TAROUCO DE AZEVEDO
Professor dos Cursos de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e do Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Coordena o Grupo de Pesquisa Arte, Ecologia e Saúde - GPAES. Pós-doutor em Artes Visuais (2016), doutor (2013) e mestre (2010) em Educação Ambiental e graduado em Artes Visuais Licenciatura (2006). Tem experiência nas áreas de Artes e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte e ecologia, arte e saúde mental, ecosofia, fotografia, audiovisual, arte educação ambiental, direito animal e biorrizoma.

RAILSON GOMES ALMEIDA
Experiência como Ator de teatro e audiovisual em geral; Professor de teatro e artes em geral; Diretor e Pesquisador teatral. É atualmente mestrando em Artes Cênicas pela UFRN; e licenciando em Teatro pela UFPB. Tem formação em Bacharelado em Teatro pela UFPB



onde apresentou a monografia intitulada: "Sarapatel atijolado: Apreciação do Concerto de Ispinho e Fulô sob a perspectiva do teatro rapsódico de Jean-Pierre Sarrazac". Realizou intercâmbio com a Universidade de Coimbra em Portugal no ano de 2016.

ANDERSON LUIZ DE SOUZA
Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS, na linha de pesquisa Filosofias de Diferença e Educação (2015). Especialista em Arte Contemporânea e Ensino da Arte - ULBRA (2011). Graduado em Moda (Bacharelado) CESUMAR (2006) - Maringá/PR e Graduando em Artes Visuais (Licenciatura em andamento) UNIP. Professor Assistente da Universidade Feevale, lecionando no curso de bacharelado em Moda, no curso de Artes Visuais (bacharelado e licenciatura) e também no curso de Tecnologia em Design Gráfico, em disciplinas de desenho, processos de criação e computação gráfica. Ministra aulas em cursos de Pós-Graduação (Especialização) nas áreas da Arte, Moda, Design e Educação. Professor líder do projeto de extensão Espaço Cultural Feevale. Integrante do Processo C3 e membro do conselho editorial e colaborador do Informe C3 Periódico Eletrônico ISSN 2177-6954 (www.processoc3.com). Participa do grupo de pesquisa ARCOE: Arte, Corpo e EnSigno na linha de pesquisa Humores artísticos (UFRGS), integrando os projetos de pesquisa: Essa senhora: figuras femininas - incidências em Porto Alegre; Aparelhos disciplinares: poéticas, micropolítica, educação. Participante do projeto de extensão Estudos do Corpo (FACED-UFRGS). Performer e artista visual integrante do Coletivo M.A.L.H.A (Movimento Apaixonado pela Liberação de Humores Artísticos). Atuou como bailarino de dança contemporânea em festivais e mostras de dança. Desenvolve trabalhos como artista visual, figurinista, designer gráfico, ilustrador e fotógrafo experimental. Em suas pesquisas desenvolve temas que abordam processos de criação, o desenhar e o pensamento da diferença.

BRUNO FELIX DA COSTA ALMEIDA
Especialista em Educação Musical pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2016) e em Ensino de Arte pela Universidade Cidade de São Paulo (2015); Bacharel em Música – Habilitação em Piano, pelo Núcleo de Música da Universidade Cruzeiro do Sul (2010), onde estudou com bolsa de estudos por mérito acadêmico; Formado em Piano pela Escola Municipal de Música – Departamento do Theatro Municipal de São Paulo (2012) e em Teclado pelo Conservatório Musical In'Concert (2002); Atualmente é acadêmico dos cursos de Mestrado Profissional em Educação e Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; além de desenvolver pesquisas na área de Educação, Educação Musical, Psicologia da Aprendizagem e Políticas Educacionais.

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL
Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Informática na Educação Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Líder dos grupos de pesquisa registrados no CNPq/UERGS "Arte: criação, interdisciplinaridade e educação" e "Educação Musical: diferentes tempos e espaços". Diretora Científica da Coleção Educação Musical, da Editora Prismas, de Curitiba. Coordenadora da política de leitura na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS.



MARIA CECILIA DE ARAUJO RODRIGUES TORRES
Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Pesquisadora do grupo *Cotidiano e Educação Musical* do PPGMúsica-UFRGS (CNPq), sob a coordenação da profa. Dra. Jusamara Souza e pesquisadora convidada do Grupo de Pesquisa NarraMus - Auto-Narrativas de Práticas Musicais (UFSM). Professora do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista IPA desde 2008. Foi coordenadora do Subprojeto Música do PIBID-IPA-CAPES (2012 a 2017) e coordenadora Institucional do PIBID/CAPES/IPA de julho de 2017 a fevereiro de 2018.

ANETE SUSANA WEICHSELBAUM
É formada em Licenciatura em Música pela EMBAP (atual *Campus* de Curitiba I da UNESPAR), mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (2003) e doutora em Música – Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2013). Professora adjunta na UNESPAR *Campus* de Curitiba I - Embap, leciona atualmente no Curso de Licenciatura em Música, é professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Música, e, desde 2013, lidera o Grupo de Pesquisas EPEM - Epistemologias e Práticas em Educação Musical. É coautora do livro *Sonoridades Brasileiras*: método para flauta doce soprano.

MAURO CESAR ALVES
Mauro Cesar é Ator e Diretor, nº 769 DRT-CE. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia - UFBA - CAPES (2018). Especialista Estudos Contemporâneos em Dança pela Universidade Federal da Bahia -UFBA (2016). Possui graduação em Letras (2006) e Especialização em Literatura Brasileira (2007) pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Graduação em andamento no Programa Especial de Formação Pedagógica - Arte Educação/Centro Universitário UniGrande (2018).

TIAGO MARTINELLI NOGUEIRA
Graduando em Teatro: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Foi colaborador do Grupo Flume: Arte e Educação. Foi bolsista no programa institucional de iniciação à Docência/PIBID. Ator do Grupo ATRITO de Porto alegre/RS. Integrante do coletivo de coordenadores do Espaço Comunitário Vale do Caí: Lugar de arte e cultura.

LEILA GROTH IBARRA
Graduada em Artes Visuais pela Universidade Feevale (2016). Atua como artista visual e curadora. Entre as principais técnicas exploradas estão pintura, desenho, gravura, assemblagem e instalação. Sua produção aborda corpo, visceralidade e acúmulo, trabalhando com processos híbridos. O foco dos seus trabalhos artísticos está no corpo feminino, incorporando materiais e atividades tradicionalmente consideradas parte do universo feminino para ressignificá-los por meio da arte. Visa questionar os padrões impostos às mulheres, principalmente relativos à anatomia feminina, com intuito de naturalizar, desmistificar e desobjetificar eles. Participa do Coletivo Mariposa (2013 -atual), cujo foco é ressignificar contos de fadas por meio de obras contemporâneas, produzindo trabalhos com viés feminista que questiona conceitos ligados à feminilidade.



ANNA PAULA RODRIGUES DA ROSA

Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Feevale (2016). Trabalha como designer, ilustradora freelancer e artista visual. Tem experiência na área de Artes Visuais, onde seu foco são os desdobramentos mestiços entre a gravura, desenho, pintura, vídeo e fotografia. Desde 2013 participa do Coletivo Mariposa, coletivo de arte que ressignifica contos de fadas através de obras contemporâneas, produzindo trabalhos com um viés feminista que questiona conceitos ligados à feminilidade.



CORPOS BRINCANTES: O FOLCLORE COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E RISCO SOCIAL

Rejanete Vieira

VIEIRA, Rejanete. Corpos brincantes: o folclore como estratégia de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade e risco social. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.12-32, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



CORPOS BRINCANTES: O FOLCLORE COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E RISCO SOCIAL

Rejanete Vieira[1]

Resumo: O presente estudo se propôs a investigar como o trabalho corporal desenvolvido por meio das brincadeiras folclóricas contribui para o processo de socialização de crianças em vulnerabilidade e risco social. Neste âmbito, a pesquisa direcionou-se no sentido de identificar a colaboração das relações corpóreas expressas na atuação da brincadeira folclórica de forma que possa interferir, promover e estreitar possibilidades na constituição dessa socialização. A pesquisa, compreendida entre os meses de outubro e dezembro do ano de 2013, ocorreu através da atuação com a Oficina de Folclore, ação do Projeto de Extensão Núcleo de Folclore da UFPel.
Palavras-chave: Folclore; Brincadeira; Corpo.

BRINCANTES BODIES: THE FOLKLORE AS A STRATEGY OF WORKING WITH CHILDREN IN SITUATION OF VULNERABILITY AND SOCIAL RISK

Abstract: This study aimed to investigate how the body work through folk games contributes to the socialization process of children at vulnerability and social risk. In this context, the research is directed towards identifying the collaboration of body relationships expressed in the performance of folk play so that it can interfere, promote and narrowing possibilities in constitution of this socialization. The research , between the months of October and December of the year 2013, occurred through the action with the Office of Folklore, action of "Projeto de Extensão Oficina do Folclore da Universidade Federal de Pelotas" - Extension Project Core Folklore at Federal University of Pelotas.
Keywords: Folklore; Play; Body.

O corpo humano é objeto de estudo e de interferência de diversas áreas do conhecimento. Nos últimos séculos, diferentes vertentes e concepções se fundamentaram no pensamento dualista desenvolvido pelo filósofo francês René Descartes, cuja concepção dicotômica do sujeito vem desembocar no modo como pensamos a ideia de divisão do sujeito até hoje.

O entendimento do dualismo proposto por este filósofo influenciou sobremaneira, e durante muito tempo, as formas de compreensão do sujeito a partir da ideia de mente e de corpo separadamente. Embora se considere que o sujeito é

[1] Graduada em Dança - Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (2014). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança. Aluna regular no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSul - Pelotas, ingresso 2017/2.

VIEIRA, Rejanete. Corpos brincantes: o folclore como estratégia de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade e risco social. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.12-32, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.

uma totalidade, o pensamento ocidental está impregnado de concepções dualistas, sendo que muitas delas são produtos do pensamento cartesiano, que dividem o sujeito em um extrato mental, racional, e outro extrato físico, corpóreo, colocando ambos em uma posição dividida, supondo um conflito entre um e outros campos. Miranda (2008, p. 11) reforça este ponto de vista afirmando que, até pouco tempo, o entendimento acerca do corpo era o de que "habitávamos o nosso corpo e atuávamos no espaço", o que deflagra uma concepção claramente cartesiana.

Nos anos da década de 1960, o homem ocidental descobriu-se enquanto corpo, demarcando um fator de individuação que é assinalado por Le Breton:

> Em nossas sociedades ocidentais, o corpo é, portanto, o signo do indivíduo, o lugar de sua diferença, de sua distinção; e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, está frequentemente dissociado dele, devido à herança dualista que pesa sempre sobre sua caracterização ocidental. (2012, p.11).

O mesmo autor (2012, p. 7) depõe que o corpo se configura em um tema favorável para as pesquisas antropológicas, no sentido de que é a ele concedida a origem identificadora do homem. O autor afirma que: "A existência do homem é corporal". Em sua obra "Antropologia do Corpo e Modernidade", Le Breton define que cada sociedade, de acordo com sua visão de mundo, descreve um conhecimento particular sobre o corpo, conferindo-lhe particular sentido e valor.

Diante disso, o presente trabalho se propõe a refletir acerca do entendimento corporal dos sujeitos desta pesquisa, os quais se encontram imersos num contexto institucional que, de certa forma, nega a condição de subjetividade inerente a cada um. Cabe assim indagar: como um indivíduo que está privado de seu ambiente elementar, a família, poderá se constituir integralmente (ou seja, inclusive corporalmente) e perceber-se socialmente inserido de acordo com as definições e os valores estabelecidos pela sociedade em que atua?

Conforme Gonçalves (1994, p. 13), o entendimento de que o homem é socialmente influenciado pelo contexto onde vive e que esta influência age diretamente nas relações corporais, altera a compreensão de sujeito-corpo e suas expressões na sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, o presente trabalho se



propõe a refletir sobre a condição que o corpo assume no contexto do Abrigo Institucional Casa Carinho, localizado na região central da cidade, mantido pela Prefeitura Municipal de Pelotas, se caracteriza pelo acolhimento de menores em situação de vulnerabilidade social e risco social, entendendo que a realização das atividades e a participação das crianças na Oficina de Folclore, através das brincadeiras, interferem nas relações corporais estabelecidas pelos sujeitos.

Estudos de História da Cultura e Antropologia Cultural, segundo Gonçalves (1994), apontam para uma probabilidade de que os indivíduos se utilizavam menos da comunicação gestual e mais da comunicação verbal durante o processo de desenvolvimento das atividades de sua vida social. Nas sociedades primitivas, o homem dependia mais da habilidade de seus movimentos e da agilidade de suas reações corporais, enquanto que na sociedade moderna a espontaneidade e expressividade corporal passaram a ser mais retraídas.

Ainda segundo esta autora, a relação do homem primitivo com a natureza, gerada por sua vida cotidiana e representada por suas atividades práticas nas condições de trabalho (caça, plantio e etc.), desdobrava-se na expressividade de seus movimentos: “[...] o homem primitivo revela sua íntima união com a natureza. Seu corpo, como parte da natureza, também produz ritmos, que se revelam na harmonia de seus movimentos corporais” (GONÇALVES, 1994, p. 15). Marques (2010a, p. 112) apoia a contextualização de Gonçalves (1994) quando afirma que: “o corpo, assim, como 'parte da natureza'[2], é também a expressão “natural e espontânea” do ser humano, a manifestação de sua 'essência'”.

Entende-se que o folclore é parte desta natureza social das culturas coletivas e que por meio da brincadeira folclórica, os movimentos surgidos nestes artefatos lúdicos podem representar a história das sociedades nas quais os sujeitos estão inseridos. Assim, cabe refletir acerca das expressões corporais surgidas no contexto do Abrigo no qual se desenvolveu o presente trabalho, entendendo que elas são representativas das vivências cotidianas e dos hábitos sociais que permeiam o dia-a-dia dos sujeitos naquele ambiente.

[2] Grifos da autora.

O apontamento trazido por Gonçalves (1994) destaca que o homem modifica e é modificado pela sociedade, no sentido de que o indivíduo vive em um determinado contexto social interagindo de forma dialética. Dessa forma, o contexto é transformado pelo sujeito, bem como o sujeito é transformado pela totalidade contextual a que pertence.

Diante disso, entende-se corpo como uma construção social, como um resultado do meio do contexto onde ele atua. Percebe-se que as relações entre os sujeitos interferem no conceito de corpo, e que estas relações corporais são indicadoras da construção de identidade.

Gonçalves (1994) coloca também que as posturas adotadas pelo homem ao lidar com sua corporeidade, bem como as maneiras de lidar com os princípios e influências do comportamento corporal não são universais e permanentes. Estas se caracterizam pelas intervenções que incidem no indivíduo ao longo de sua construção social, resultante de um processo histórico.

Neste sentido, interpreta-se que o ser humano tem uma identidade construída, também, a partir das relações corporais, sendo o corpo matéria-prima na construção dessa identidade. O estabelecimento da corporeidade no sujeito é atravessado constantemente pelos indicadores estruturados nos diferentes aspectos da cultura. Considerando o folclore enquanto cultura produzida e transformada pelo povo, aqui se salienta a importância do corpo como constituidor dessa cultura e, ainda de acordo com Gonçalves (1994), a cultura registra suas marcas nos sujeitos, compondo sua corporeidade e seu comportamento, influenciando os modos de sentir, pensar e agir.

Desta forma, a cultura assinala regras e estabelece ideais no que diz respeito às esferas afetivas, intelectuais, morais e físicas, ideais estes que podem representar, no que se refere à educação, aquilo que deve ser considerado no processo de socialização. Portanto, a importância do trabalho com o folclore, por meio da brincadeira folclórica, pode configurar interessante ferramenta para o desenvolvimento dos aspectos essenciais na constituição das relações humanas que compõe a formação socializadora do sujeito, um dos focos deste trabalho.

Os movimentos corporais sempre estiveram presentes na formação da história humana, configurando uma primordial interpretação cultural e social do sujeito. Neste sentido, Marques (2010a, p. 107) destaca que a história de cada sujeito não configura uma história singular. A autora afirma que as experiências que constituem a história formadora de cada indivíduo, são experiências influenciadas pelos aspectos sócio-culturais.

Tomando-se por base esta reflexão, melhor compreende-se o contexto de ocorrência do presente trabalho, considerando que cada sujeito traz a sua história, e que esta história o constrói corporalmente. Sabendo-se que durante a infância as brincadeiras fazem parte do cotidiano dos sujeitos, isto significa que o corpo, nesta fase, é muito constituído a partir da corporeidade nas brincadeiras, as atividades desenvolvidas a partir desta prática, podem contribuir para a construção corporal desses sujeitos.

Nesta perspectiva, Gonçalves reforça a ideia de Marques (2010a), assinalando que a condição de corpo de cada sujeito pertencente a determinado grupo cultural, revela suas peculiaridades, reforçando as características de tudo aquilo que diferencia tal grupo. A história da sociedade que exprime valores, leis, crenças e sentimentos e são o fundamento da vida social, é expressa através do corpo, por meio das relações que este corpo traça com um determinado contexto social (GONÇALVES, 1994, p. 14).

Portanto, trabalhar com as brincadeiras folclóricas significa estar trabalhando a história individual e coletiva dos sujeitos, visto que o corpo está no centro da ação individual e coletiva. Coletiva na perspectiva da história da sociedade, pois as vivências que distinguem os sujeitos, falam do homem e das transformações que seus modos de existência conhecem. Considera-se assim, se este sujeito brinca, se brincou ou se brincava, e como isto ocorria; e, ao mesmo tempo, oferece às brincadeiras o caráter individual, concebendo que a brincadeira é daquele sujeito, naquele lugar, naquele dia.

Trabalhar com o folclore, com as brincadeiras folclóricas como via de acesso para a construção de um processo em dança, apresenta diferença de um

trabalho de dança contemporânea ou de dança clássica por exemplo. Visto que a ideia da corporeidade expressa nessas danças já traz uma série de significados que foram construídos sócio-historicamente e que foram passados de geração em geração. Contudo, existe abertura para novas possibilidades de criar utilizando-se dessa ação individual e coletiva.

As brincadeiras folclóricas, diferente de outras brincadeiras, como os jogos de computador, os quais igualmente são uma brincadeira, quase que necessariamente sugerem o movimento, o corpo como este lugar de construção dessa interação, torna-se imprescindível. No sentido de que se exige nessa corporeidade física, sócio-histórica uma complexidade mais ampla de movimentos, do que provavelmente estar sentado na frente do computador jogando.

Através da brincadeira acontece o toque, o qual favorece o contato, e este aproxima os sujeitos. O corpo pode ser entendido como um território e existem fronteiras que permeiam estes territórios. Estas fronteiras delimitam o limite de onde um possa ultrapassar para alcançar o outro; e, ao mesmo tempo, este território diz do lugar que o indivíduo ocupa no mundo. O valor que este sente que tem no mundo é demarcado a partir do corpo.

As performances particulares dos sujeitos denotam este valor que lhes é dado no mundo, ao observar se um indivíduo é mais fechado ou mais expansivo que outro, se acontece o toque em seu próprio corpo, ou ainda, se o corpo do outro é tocado, se este indivíduo se permite sentar no chão, ou seja, os modos de apropriação do mundo passam pela corporeidade.

Nesta perspectiva, Marques (2010b, p. 27) se utiliza da expressão freireana 'impregnar de sentidos'[3] para relativizar acerca das relações cotidianas vividas em sociedade pelos sujeitos, as quais constituem a visão de mundo citada por Le Breton (2012).

Para contextualizar a expressão, Marques acessa o que seria o seu entendimento de sentido e impregnação:

[3] Grifo da autora.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



> O sentido só se configura nas teias trançadas pelas relações sociais, pelos atos políticos, pelas produções e vivencias culturais. São teias de relações que constroem sentidos, que "impregnam de sentidos cada ato cotidiano. [...] A impregnação acontece à medida que nos relacionamos de forma crítica com os outros, com os objetos e com o meio nas tramas sociais .(2010b, p.28).

Por este ponto de vista, se pode assinalar que a socialização possivelmente ocorra no momento em que "impregnamos de sentido" nossas histórias. Isto acontece, quando estabelecemos integrações *"[...] entre nossos pensamentos, sensações, afetos, emoções, atitudes, desejos, sonhos e também os pensamentos, sensações, afetos, emoções, desejos, sonhos dos outros [...]"* (MARQUES 2010b, p. 28).

A comunicação dessa partilha nas relações pode ser ofertada a partir do desenvolvimento da brincadeira folclórica, disponibilizando o corpo dos sujeitos para que, através do toque e do contato sejam traçadas as teias que permitirão a consolidação das relações sociais.

Em um contexto de vulnerabilidade e risco social pondera-se que este impregnar de sentidos, apontado por Marques (2010b), possa estar prejudicado, debilitando a ocorrência das relações por meio do corpo. Segundo Padoin e Virgolin a vulnerabilidade social se origina na área dos Direitos Humanos e se configura pela caracterização de *"[...] grupos ou indivíduos fragilizados, jurídica ou politicamente, na promoção, proteção ou garantia do seu direito à cidadania"* (2010).

O risco é uma variável que aumenta a probabilidade de o indivíduo adquirir determinada doença quando exposto a ela (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005). A partir da década de 1980 o termo risco foi associado aos estudos sobre desenvolvimento humano, definindo e identificando aspectos e fatores que podem classificar determinado indivíduo em situação de vulnerabilidade e risco social. Associam-se essas particularidades no sentido de que nem todo sujeito que se encontra em vulnerabilidade social esteja em eminente risco social, pois um não exclui ou agrega o outro.

Dentre os fatores de risco ou as adversidades que os definem e os identificam, a fim de avaliar sua influência no desenvolvimento de crianças e adolescentes, a resiliência (capacidade que tem uma pessoa ou um grupo de se recuperar perante a adversidade e ultrapassá-la para continuar a seguir com a sua vida), se torna preponderante para que esses indivíduos identifiquem aporte em algumas das inúmeras possibilidades cotidianas, que lhes permita traçar uma perspectiva.

De acordo com Padoin e Virgolin (2010), três categorias podem ser adotadas como embasamento para analisar a situação de vulnerabilidade social: os ativos, que configuram trabalho, educação, lazer e cultura; o conjunto de oportunidades procedentes do âmbito social, que são as oportunidades outorgadas pelo mercado, Estado e sociedade; e, por fim, mas não menos importante, as estratégias, que são as formas como os sujeitos articulam e utilizam os ativos de maneira a se confrontar com o contexto social onde está inserido.

Alguns aspectos dos fatores cognitivo, biológico ou sensório, suas carências ou apresentações, também podem ser considerados de risco, como prematuridade, desnutrição, baixo peso, lesões cerebrais, atraso no desenvolvimento, família desestruturada, minoria social, desemprego, pobreza, dificuldade de acesso à saúde e educação. Portanto, as variáveis que podem ser consideradas iminência de risco na infância e na adolescência, configuram síndrome pós-trauma, depressão, ansiedade, estresse, distúrbios de conduta ou de personalidade, evasão escolar, gestação precoce, problemas de aprendizagem, uso de drogas, violência familiar, desagregação familiar, violência física, abandono, maus-tratos (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005).

Sobre a noção de folclore

Antes de ser gerada a palavra folclore, já havia a existência de estudos a respeito dos conhecimentos do povo, um dos modos de se referir a este tipo de conhecimento é como tradições populares. Edelweiss (1979, p.19) afirma que os

contos de fadas e as lendas, foram as primeiras considerações feitas por pesquisadores, em meados do século XIX, acerca dos estudos, na época, nomeados por tradições populares.

A partir dos registros dos irmãos Grimm (CABRAL, 1978, p.21) as superstições, os costumes, a música, as danças, o artesanato, a culinária, começaram a constituir a cultura popular, entendendo-se cultura pela intervenção humana associada a todo saber e fazer do sujeito. No entanto, somente após o termo *folklore* ter sido cunhado pelo arqueólogo inglês William John Thoms (1803-1885), em 1846 (VAN GENNEP, 1950, p.15) esses aspectos da cultura popular começaram a serem sistematizados, bem como começaram as definições de suas fronteiras.

Ainda de acordo com Edelweiss (1979, p.17), tais fronteiras começaram a ser traçadas levando-se em consideração alguns aspectos que poderiam delimitar o que vem a ser culto em contraposição com as coisas ditas populares, dentre eles estão a linguagem, o direito, a moral, as crenças religiosas, a literatura e a arte. *"Entretanto, por mais que falemos em popular e culto, é impossível definir os limites exatos de cada qual"* (EDELWEISS, 1979, p.18).

Van Gennep (1950, p.15) esclarece o significado de *folklore* (*folk*, povo e *lore*, conhecimento) palavra de origem anglo-saxônica, inicialmente grafada *folk-lore;* portanto, entende-se que folclore é o conhecimento que vem do povo, o estudo gerado a partir dos fatos histórico-culturais advindos de uma comunidade específica, de uma região própria.

É possível identificar como fato folclórico todo conhecimento que é percorrido de geração em geração, através do anonimato, com aprendizado natural. (EDELWEISS, 1979, p.22). Desse modo, se pode entender por folclore todo conhecimento apreendido pelos sujeitos, a partir do legado dos antigos como, lendas, contos, artesanato, música, culinária, festas populares, manifestações religiosas, ditos populares, linguagem, vestimentas, provérbios e brincadeiras, entre outras categorias aqui não especificadas (CARVALHO NETO, 1981).

A conceituação de folclore se origina daquilo que é praticado, arquitetado, compartilhado de forma singela e da direta relação do sujeito com o fato. No Brasil, os primeiros estudos sobre folclore voltaram-se para a poesia, no entanto, Renato Almeida[4], através de suas pesquisas, propõe uma aproximação com a Etnologia ou a Antropologia Cultural (FRADE, [s.d.]). O autor citado, sugere que os estudos não se restrinjam somente à literatura, mas que também, especule-se outros aspectos da vida social, se explore os materiais como artesanato, vestimentas, instrumentos musicais, além das danças e os elementos rituais, assim como se considere os fatores econômicos, políticos, históricos e regionais.

Segundo Fernandes (2003, p. 39), o folclore começou a ser reconhecido como forma de conhecimento científico, durante o século XIX, juntamente com o começo das pesquisas no que diz respeito aos elementos constituintes dessa ciência no Brasil. Neste período, o folclore enquanto conhecimento científico se propõe fundamentalmente a estabelecer a sabedoria característica do povo, através dos elementos materiais que constituem sua cultura. Deste modo, o folclore se propunha a estudar os modos de ser, de agir e de pensar característicos ao povo, tanto por meio de seus afazeres profissionais como o trabalho rural, o artesanato, a culinária, bem como através de fatos de natureza imaterial, ou seja, as lendas, os contos, as danças, os provérbios, as superstições.

Legitimando com a concepção de Fernandes, Marques (2010a) defende que a pesquisa a cerca dos elementos folclóricos a serem desenvolvidos na educação, deve ter como primeiro compromisso a fidelidade com a realidade do contexto, considerando as manifestações ali representadas. É indispensável se considerar que as relações traçadas entre uma manifestação e outra representam muito mais as experiências vividas pelos sujeitos, do que propriamente, as relações com as manifestações típicas de uma região. Ou seja, *"[...] um jovem urbano está muito mais próximo de um jovem norte-americano, por meio do Hip-hop do que do jovem amazonense por intermédio do Carimbó"* (MARQUES, 2010a, p.156).

[4] Biblioteca Virtual do Governo do Estado de São Paulo. Ver referências.



Considerando que a identidade brasileira está mais conectada ao conjunto de experiências dos sujeitos do que com a região onde eles vivem, Fernandes (2003) argumenta a relevância da influência do meio, pois os indivíduos não participam somente de um sistema de ideias, sentimentos e valores, estes agem e pensam em função destes princípios. A partir de uma perspectiva psicológica, etnológica e sociológica, segundo Fernandes (2003), estudiosos verificaram que o folclore não é efêmero, ele denota uma continuidade sociocultural, pois se a brincadeira de roda se faz presente nas atividades infantis até os dias de hoje, este brincar pode representar, para as crianças atuais, a preservação dos significados e a importância psicossocial que teve para as crianças de outrora.

É possível admitir a importância educativa do folclore considerando o plano das relações humanas, pois para realizar a brincadeira de roda, por exemplo, em seus formatos tradicionais, a criança precisa disponibilizar coletivamente seu comportamento, bem como ao efetuar os gestos usuais e as composições habituais que a envolvem. A criança entra em contato com um mundo simbólico, no qual estão mantidos aspectos da vida, sentimentos e valores, os quais proporcionam um ambiente ético que pode se perpetuar através do folclore.

> De um lado, a criança aprende a agir como um “ser social”: a cooperar e a competir com seus iguais, a se submeter e a valorizar as regras sociais existentes na herança cultural, a importância da liderança e da identificação com centros de interesses suprapessoais etc. De outro, introjeta em sua pessoa técnicas, conhecimentos e valores que se acham objetivados culturalmente. (FERNANDES, 2003, p 66).

Sob o ponto de vista de Carvalho Neto (1981), o folclore educacional pode ser explorado de duas maneiras, como informação e como formação, ou seja, pode-se simplesmente ilustrar os elementos do folclore e utilizá-los como fonte de dados, ou ainda ser estudado como disciplina que possibilite ao sujeito a constituição de sua personalidade. No entanto, defende que a adoção de um método não elimina a possibilidade de utilização do outro.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



O objetivo do folclore como informação é a apresentação do fato pelo fato, é a informação utilizada como agregadora aos conhecimentos. Todavia, Carvalho Neto (1981, p. 07) sugere que ao trabalhar com crianças e adolescentes, assim como recomendam Marques (2010a) e Fernandes (2003), se deve proporcionar um conhecimento inerente à sua formação, tendo o cuidado de classificar o material a ser estudado de acordo com os objetivos específicos deste público.

Brincadeira Folclórica

O folclore está associado a diferentes tipos de conhecimento da cultura popular, as crenças praticadas pelo povo, sua culinária, sua vestimenta, seu artesanato, sua música, sua dança. No entanto isto não está associado somente com a produção de conhecimento que é feita pelos adultos e pelos mais velhos, entendendo que as crianças também são produtores de conhecimento e geracionalmente dentro das suas faixas etárias menores também desenvolvem hábitos que estão associados ao cotidiano desta determinada faixa etária. Dentro deste rol de conhecimentos do mundo da criança existe um conjunto de saberes e fazeres que constitui o que Inocente ([s.d.]) chama de folclore infantil. Por folclore infantil entende-se:

> É o mundo folclórico da criança, seus brinquedos e brincadeiras, sua linguagem, canções, etc. Surgido pela necessidade de autopromover o seu lazer; seu desenvolvimento físico-intelectual. Pela necessidade de expressão, trocas afetivas e interação com o meio; e medir a sua capacidade e experiências. (INOCENTE [s.d.], p. 14).

O folclore infantil é expresso a partir de diferentes linguagens, uma destas linguagens manifesta-se através da brincadeira. Segundo Câmara Cascudo no Dicionário do Folclore Brasileiro a brincadeira é definida como *"[...] sinônimos de jogos, rondas, divertimentos tradicionais infantis, cantados, declamados, ritmados ou não, de movimento, etc"* (CÂMARA CASCUDO [s/d], p.170).

A maioria das brincadeiras desenvolvidas no cotidiano infantil pode ser classificada como folclóricas, pois são transmitidas de forma oral de uma geração à outra e por serem brincadeiras de aceitação coletiva que acontecem nas praças, nas ruas, nos parques, nos recreios. Estas brincadeiras folclóricas, em virtude de necessitarem da troca do conhecimento da prática de cada brincadeira, do ensinamento das regras entre os pares, incidem na oportunidade da criança desenvolver suas trocas afetivas, bem como seu desenvolvimento intelectual.

O processo de colonização deixou legados significativos, no que diz respeito ao folclore para a composição e continuidade das histórias dos povos, suas influências e heranças fazem parte do cotidiano dos sujeitos até a contemporaneidade. Dentre as influências e heranças oriundas dos colonizadores, estão os contos de fada, as lendas, a literatura oral, os quais fazem parte dos saberes e fazeres do folclore infantil, bem como as brincadeiras folclóricas.

Em virtude da expressiva diversidade cultural brasileira algumas brincadeiras sofrem variações de acordo com a região e a época em que são desenvolvidas, no entanto, nota-se que, de acordo com as descrições de cada brincadeira, a essência e o objetivo não se alteram. Grande parte das brincadeiras folclóricas envolvem disputas individuais ou em grupos, demarcando o cotidiano da criança.

Friedmann[5] afirma que *"Brincar é fundamental na infância por ser uma das linguagens expressivas do ser humano. Proporciona a comunicação, a descoberta do mundo, a socialização e o desenvolvimento integral".* Assim, brincar pode ser um momento significativo para criança, pode ser a ocasião de reconhecer o mundo do adulto, exercitar sua fantasia, imaginação e criatividade.

Segundo Inocente ([s.d.]), as brincadeiras podem ser classificadas em sensoriais, de azar, de inteligência, dramatizada, de habilidades e motoras. Além desta classificação exposta por Inocente ([s.d.]), as brincadeiras também são

[5] Texto de Marina Azaredo. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/brincadeiras-todas-idades-502871.shtml>. Acesso em: 12 de dez. 2013.

categorizadas como: brincadeiras de rua, brincadeiras de bola, brincadeiras de corrida, rodas cantadas, brincadeira de faz-de-conta (VASCONCELOS et al., 1999).

Análise dos Dados e Discussão dos Resultados

A análise dos dados foi realizada a partir de uma coleta feita na perspectiva do entrecruzamento entre objetivos e hipóteses.

Sobre a condição de inibição/desinibição, disponibilidade corporal e pró-atividade dos alunos

As três entrevistadas, (100%) responderam que no começo das oficinas as crianças demonstraram certa inibição, apresentaram-se um pouco envergonhados, receosos. No entanto, com o decorrer apresentaram considerável disponibilidade e desembaraço.

A cerca deste questionamento as análises do contexto a partir dos vídeos, os quais podem ser acessados na íntegra no Apêndice B (pág. 83), demonstraram que as crianças se tornaram, ao longo do desenvolvimento das oficinas, com expressiva desinibição. Revelaram-se disponíveis corporalmente para o desenvolvimento das atividades, inclusive demonstrando relevante criatividade quando a proposta das brincadeiras se transformou na elaboração de uma composição coreográfica. Um exemplo desta situação ocorreu em uma das oficinas, onde um aluno sugeriu que a utilização de uma configuração fosse agregada a composição, ao ser questionado o motivo pelo qual poderíamos utilizá-la, prontamente respondeu que era uma parte de uma das brincadeiras feitas durante as aulas.

Esta disponibilidade corporal foi comprovada durante as observações. A cada oficina percebeu-se que o entendimento acerca do que seria uma coreografia, palavra complexa tanto na sua verbalização como na sua compreensão, considerando o contexto e a faixa etária, bem como na efetivação da composição da

mesma. Os alunos comprovaram serem proativos, quando a coreografia começou a se delinear a partir das sugestões feitas com base nas experiências vivenciadas durante as Oficinas de Brincadeiras Folclóricas.

As explorações das possibilidades e as transformações ocorridas desde o início da proposta, até o momento em que os alunos não se comportavam nas oficinas como mais uma brincadeira, e sim atuavam como se estivessem em um ensaio da coreografia que estava se compondo, demonstrou que o trabalho desenvolvido com as Brincadeiras Folclóricas possibilitou a disponibilidade corporal necessária para a concepção dos fazeres da dança.

Marques (2010a, p. 156), neste sentido, defende que os elementos folclóricos a serem desenvolvidos na educação, devem ter como primeiro compromisso a fidelidade com a realidade do contexto, considerando as manifestações ali representadas. É indispensável se considerar que as relações traçadas entre uma manifestação e a construção do conhecimento em dança representam as experiências vividas pelos sujeitos, neste caso, as brincadeiras do cotidiano das crianças.

Como suporte para a apreensão das transformações das Brincadeiras Folclóricas em uma coreografia, cabe retomar Paulo Freire:

> É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o principio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE 1996, p.12).

As brincadeiras folclóricas podem ser transformadas pelas crianças, durante sua execução, diferentes modos de fazer podem modificar a atividade. Nesta perspectiva, as oficinas apresentaram-se como facilitadoras das transformações dos conhecimentos, proporcionando um fazer da dança.



Sobre a modificação na relação das crianças com o ambiente

Dos sujeitos entrevistados, (66,6%) responderam que, devido ao fato de as crianças morarem no mesmo local onde eram desenvolvidas as oficinas, pode ter dificultado a transformação da relação com os espaços. Por esse motivo não foram observadas mudanças nas relações com os mais diversos ambientes. Embora a percepção das entrevistadas tenha sido negativa ao questionamento proposto, a observação do contexto sugere o contrário. No princípio das oficinas, estas ocorriam na sala principal da casa, como já fora mencionado no capítulo da Metodologia, com a mudança para a sala denominada Sala de Recreação, onde algumas dificuldades iniciais merecem ressalva. Como o nome da sala já indica, os estímulos disponíveis são apresentados em quantidade significativa, pois nesta sala encontra-se uma televisão com um aparelho de reprodução de CD/DVD e uma estante com os mais variados exemplares de brinquedos.

Logo que as oficinas começaram a ocorrer nesta sala os alunos, ao serem chamados para o início das atividades, primeiro manuseavam os brinquedos, ligavam a televisão, verificavam se havia algum filme à disposição no aparelho, enfim dispersavam-se por alguns instantes, até que a oficina começasse a chamar-lhes a atenção. Cabe salientar que, devido ao fato de estarem na casa deles, as regras a serem colocadas para o período de acontecimento da oficina eram limitadas, cujas regras se restringiam às questões de ordem comportamental, as quais foram listadas pelos próprios alunos.

No entanto, conforme as oficinas foram acontecendo e os alunos foram se apropriando dos conhecimentos em dança, a postura foi se transformando e, por conseguinte, a relação com o ambiente. Já não lhes era necessário dispersar através dos estímulos disponíveis e já familiares a eles. Tornou-se interessante que a oficina começasse logo, para que pudessem ter novos aprendizados e assim, entrarem em contato com novos incentivos estabelecidos através das oficinas. Assim, a Sala de Recreação se transformou naqueles momentos da Sala de Aula de Dança.

VIEIRA, Rejanete. Corpos brincantes: o folclore como estratégia de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade e risco social. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.12-32, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



Sobre a sensação de pertencimento, por parte das crianças, a partir das histórias individuais e sociais

Nas respostas acerca da observação na modificação do comportamento das crianças, a partir da concepção do pertencimento por meio do trabalho com o folclore, através das brincadeiras folclóricas, houve um entendimento de que as crianças se tornaram mais participativas durante as atividades.

Nesta questão, a análise da observação na abordagem acerca das histórias individual e social tornou-se prejudicada. A maioria dos alunos parece negar sua história, embora houvesse atividades potencializadoras, que pudessem instigar relatos referentes às suas vivências anteriores, somente um aluno manifestou o desejo de discorrer sobre sua história antes do acolhimento.

Em contrapartida, quanto à sensação de pertencimento, durante o desenvolvimento das brincadeiras, destaca-se a analogia com as experiências vividas na escola, onde os alunos citavam exemplos de como ocorriam as brincadeiras durante o recreio. Exemplo significativo da percepção de experiências semelhantes, vividas em ambientes distintos: ao se dar início a composição coreográfica, o vocabulário durante as oficinas transformou-se, e palavras incomuns ao cotidiano dos alunos começaram a ser expostas, para um melhor entendimento das práticas da dança.

O ensaio faz parte do universo da dança. Quando a rotina de ensaios começou a fazer parte das oficinas, inclusive a própria denominação de ensaio atribuído à oficina, imediatamente relacionaram com as práticas realizadas na escola para apresentação de uma Quadrilha durante os festejos juninos. Nesta relação pode estar subentendido que, ensaiar nas oficinas e exercer a mesma prática na escola, é parte dos fazeres artísticos deste mundo e, embora não seja declarado com transparência, o pertencimento a este mesmo mundo esteja presente nas entrelinhas da comparação.

A análise dos dados discorreu sobre o cenário do qual fez parte as Oficinas de Brincadeiras Folclóricas, bem como envolveu informações acerca das possibilidades de abrangência do trabalho realizado a partir da temática do folclore. Tendo como ponto de vista a ideia de Fernandes (2003), de que a criança é um ser social, dentro de um mundo simbólico que necessita de meios para estabelecer significados, compreendê-los e, a partir daí ressignificá-los.

Considerações Finais

A ideia de corpo como uma instância de linguagem, que carrega consigo potência para expressar sentido, aparece na proposta de levar as brincadeiras folclóricas para um grupo de crianças moradoras do Abrigo Institucional Casa Carinho. Acredita-se que o trabalho, que é desenvolvido por meio das brincadeiras, tem um direcionamento que provoca um uso mais efetivo do corpo, uma vez que se propõe, por meio delas, um trabalho de folclore que seja dinâmico, na perspectiva da construção de uma corporeidade ativa.

Esta corporeidade ativa é entendida como possível veículo dos elementos propostos pelo folclore, dentro de suas diferentes formas de expressão, entendendo-se que o corpo representa o fio condutor na comunicação e transformação destas expressões.

Para esta ideia, confirmou-se que a possibilidade da corporeidade manifesta nas brincadeiras folclóricas propiciou a comunicação corporal entre as crianças, considerando que, durante o desenvolvimento das práticas, houve a transformação proposta através dos elementos disponíveis na brincadeira.

Ao constatar a carência de aportes que promovessem a esse grupo de crianças referências, no que diz respeito a elementos socializadores básicos da nossa sociedade, a brincadeira folclórica surgiu como possível meio na promoção dessa socialização. Nesse sentido, pôde-se constatar a pertinência do uso dessa linguagem folclórica a partir da análise dos dados, os quais possibilitaram verificar o potencial socializador das brincadeiras.



No decorrer das Oficinas de Folclore, se pode perceber as transformações na atitude corporal das crianças, demonstrando que haviam compreendido que esta rotina, que agora fazia parte de seu cotidiano, necessitava de uma disponibilidade de seus corpos, que provavelmente em outras atividades não ocorria a mesma exigência. Pode-se destacar a intencionalidade do toque, o qual tanto a brincadeira quanto o trabalho em dança, podem pressupor o que, no princípio das oficinas, quase não acontecia.

Referências:

CABRAL, Alfredo do Vale. *Achegas ao estudo do folclore brasileiro.* Rio de Janeiro: MEC-DAC-FUNARTE-Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1978. p. 21-30.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Dicionário do Folclore Brasileiro.* 10 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, (s/d).

CARVALHO NETO, Paulo de. *Folclore e educação.* Rio de Janeiro: Forense Universitária: Salamandra; São Paulo: Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, 1981. p. 5-10.

EDELWEISS, Frederico. *Apontamentos de folclore.* Salvador: Centro Editorial e Didático da Universidade Federal da Bahia, 1979. p. 17-23.

FERNANDES, Florestan. *O folclore em questão.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FRADE, Cáscia. *Folclore/cultura popular*: aspectos de sua história. Disponível em: <http://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_aspectos.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FRIEDMANN, Adriana. *A arte de brincar*: brincadeiras e jogos tradicionais. Petrópolis: Vozes, 2004.

GENNEP, Arnold Von. *Folklore.* Salvador: Livraria Progresso, 1950. Tradução: Pinto de Aguiar. p. 31-47.

VIEIRA, Rejanete. Corpos brincantes: o folclore como estratégia de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade e risco social. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.12-32, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar e agir* - Corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

INOCENTE, Paulo. *Folclore Infantil.* (s/d): (s/l: CEITEC)

LE BRETON, David*. Antropologia do corpo e modernidade. 2*. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARQUES, Isabel A*. Dançando na escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p.155-161.

_____. Isabel A. *Linguagem da dança*: arte e ensino. 1. ed. São Paulo: Digitexto, 2010b.

MIRANDA, Regina. *Corpo-espaço*: aspectos de uma geofilosofia do movimento. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

PADOIN, Isabel Graciele; VIRGOLIN, Isadora Wayhs Cadore. A vulnerabilidade social como uma dificuldade a participação política. In: *Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão*. XIII Mostra de Iniciação Científica. VIII Mostra de Extensão. UNICRUZ (2010). Disponível em: Acesso em: 13 de jan. 2013.

SAPIENZA, Graziela; PEDROMÔNICO, Márcia Regina Marcondes. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo,* Maringá, v. 10, n. 2, p. 209-216, mai./ago. 2005. Disponível em: Acesso em 13 de jan. 2013.

VASCONCELOS, Cátia Barbosa de, et al. *Brincadeira é coisa séria.* 1999. Disciplina (Metodologia da Educação Física). Curso Pedagogia - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 1999.



NAVEGAR O TEATRO CONTEMPORÂNEO: UMA EXPERIÊNCIA DA FRUSTRAÇÃO À AUTONOMIA

Fernanda Marilia Gomes da Rocha
Clóvis Dias Massa

ROCHA, Fernanda Marilia Gomes; MASSA, Clóvis Dias. Navegar o teatro contemporâneo: uma experiência da frustração à autonomia. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.33-45, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



NAVEGAR O TEATRO CONTEMPORÂNEO: UMA EXPERIÊNCIA DA FRUSTRAÇÃO À AUTONOMIA

Fernanda Marilia Gomes da Rocha[1]
Clóvis Dias Massa[2]

Resumo: O artigo discorre sobre pressupostos do trabalho do espectador de teatro, encarando este fazer como um ato produtivo. A partir dos avanços dos estudos da semiótica teatral ao longo do século XX, a noção de recepção ganha relevância e os estudos sobre o espectador se mostram cada vez mais refinados. Neste sentido, o objetivo é buscar princípios fundamentais para a relação teatral na atualidade e analisar que tipo de esforços são requisitados do espectador diante do espetáculo teatral contemporâneo. Este trabalho é fruto de um estudo teórico oriundo da pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS em 2012.
Palavras-chave: Espectador; Relação Teatral; Fazer teatral contemporâneo.

BROWSE THE CONTEMPORARY THEATER: AN EXPERIENCE OF FRUSTRATION TO AUTONOMY

Abstract: The article discusses the assumptions of the theater spectator's work, viewing this as a productive act. From the advances in the study of theatrical semiotics throughout the twentieth century, the notion of reception gains relevance and studies on the spectator show themselves to be more and more refined. In this sense, the objective is to seek fundamental principles for the theatrical relation in the

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos e bolsista CAPES. Mestra em Artes Cênicas (UFRGS, 2012) com pesquisa intitulada "O Hábito Habitável: a experiência de ser espectador com alunos de uma escola pública de Porto Alegre" com orientação do Prof. Dr. Clóvis Dias Massa. Graduada em Licenciatura em Teatro (UFRGS, 2007). Trabalha como atriz e pesquisadora nas áreas da Recepção Teatral e Pedagogia do Teatro. Como professora, leciona desde 2008 na rede estadual do RS e em oficinas de teatro e palhaçaria.

[2]Pesquisador acadêmico no campo da dramaturgia e da história do teatro, da teatralidade, da poética e da estética teatrais. Docente orientador de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, em Porto Alegre. Professor Associado do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS, em Porto Alegre/RS, na área de História do Espetáculo, Dramaturgia e Teoria do Teatro. Doutor em Teoria da Literatura pela PUCRS, com a tese Estética Teatral e Teoria da Recepção, com Estágio Doutoral realizado na Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis/França. Mestre pela Escola de Comunicações e Artes da USP, com a dissertação O Paradoxo de Criação do Ator na Encenação Teatral. Graduado em Artes Cênicas: Hab. em Interpretação Teatral pela UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Teoria Teatral: História, Dramaturgia e Estética do Espetáculo, vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Coordenador da pesquisa institucional Dramaturgia e Sociedade: Escrituras do Teatro de Hoje nas Fronteiras da Ficção, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Realizou pesquisa de pós-doutorado sobre o Teatro de Testemunho, entre novembro de 2017 e outubro de 2018 no Institut de Recherche en Études Théâtrales da Université Sorbonne Nouvelle Paris 3/França, sob a supervisão de Joseph Danan, dentro do Groupe de Recherche sur la Poétique de la Scène Contemporaine, coordenado por Catherine Naugrette e Joseph Danan. Coordenador do GT Dramaturgia: Tradição e Contemporaneidade, na ABRACE-Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.

ROCHA, Fernanda Marilia Gomes; MASSA, Clóvis Dias. Navegar o teatro contemporâneo: uma experiência da frustração à autonomia. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.33-45, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



present time and to analyze what kind of efforts are required of the spectator before the contemporary theatrical spectacle. This work is the result of a theoretical study from the Master's research carried out in the Postgraduate Program in Performing Arts of UFRGS in 2012.
Keywords: Spectator; Theatrical Relationship; Contemporary Theather.

Com o objetivo de buscar princípios para a relação teatral na atualidade e analisar que tipo de esforços são requisitados do espectador diante do espetáculo teatral contemporâneo, pergunta-se: o que mudou em relação à recepção do espectador frente a este contexto cênico atual? Para buscar responder a essa questão, o estudo irá abordar, em um primeiro momento, algumas noções importantes sobre a atividade espectatorial e, ainda, analisar como a percepção e a atividade do espectador passa a se reconfigurar a partir das mudanças ocorridas na cena teatral dos últimos anos. Essa reflexão tem como origem o estudo teórico de autores como Marco De Marinis, Hans-Thyes Lehmann, Edgar Morin e Flávio Desgranges, resultante da pesquisa de Mestrado realizada no cruzamento entre as áreas da Recepção Teatral e da Pedagogia do Teatro, que possibilitaram compreender relevantes transformações do fazer teatral e de seus processos receptivos na contemporaneidade. A pesquisa realizada, de caráter qualitativo, buscou discernir princípios para a construção do gosto estético e analisar as contribuições que a experiência estética pôde trazer para os sujeitos-espectadores (estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre que participaram do estudo e que tiveram acesso a obras teatrais de forma continuada).

A perspectiva escolhida neste trabalho encara o fenômeno do teatro em seu caráter eminentemente relacional, ou seja, sua essência está ligada a um processo comunicativo em presença. Compreende-se a relação teatral como uma *interação significante,* na qual os dois polos da comunicação estão dispostos de maneira cooperativa. Como explicita Marco De Marinis:

> Nesta concepção pragmática da relação teatral, o papel do espectador se revela sempre como decisivo, sendo este, em suma, o único e verdadeiro realizador das potencialidades semânticas e comunicativas da representação. (DE MARINIS, 2005, p. 107, tradução nossa).

Sob esse prisma, o espectador é ativo, atuante no processo criativo de recepção da obra espetacular. No entanto, há vários fatores que influenciam ou prejudicam o processo receptivo por parte do espectador. De fato, a comunicação que se estabelece no encontro teatral não é objetiva, nem determinante. Não há critérios, nem acordos que possam garantir fidelidade às intenções expressivas dos artistas da obra. Afinal, o espectador não é meramente um espelho que possa refletir as qualidades presentes no espetáculo. Suas impressões são singulares e, portanto, parciais. No momento de contato com a cena, o receptor faz um processo individual de escolhas.

A partir dos avanços dos estudos da semiótica teatral ao longo do século XX, desde o momento em que ela passa a analisar o espetáculo relacionando-o ao seu contexto comunicativo, houve uma verdadeira mudança do objeto de análise. Com a relevância da noção de recepção, a relação teatral passa a ser o foco principal da semiótica, permitindo compreender o papel fundamental do espectador, pressupondo-o como cooperador na criação teatral. Entende-se hoje que o espectador constitui a obra junto aos atores, na relação que se estabelece entre ambos, no momento do encontro com o espetáculo.

No teatro, o espectador exerce uma atividade que podemos denominar como *trabalho*, como pontua Flávio Desgranges:

> A especialização do espectador se efetiva na aquisição de conhecimentos de teatro, o prazer que ele experimenta em uma encenação intensifica-se com a apreensão da linguagem teatral. O prazer estético, portanto, solicita aprendizado. A arte do espectador é um saber que se conquista com trabalho .(DESGRANGES, 2010, p.33).

Nesta atividade de ser espectador estão imbricados aspectos ligados a um tipo de envolvimento reflexivo e passional. Ou seja, no ato de recepção, cognição e emoção atuam de maneira conjunta. De acordo com Anne Ubersfeld, *mais do que qualquer outra atividade, o teatro exige um trabalho, uma inscrição complexa,*

voluntária e involuntária, em um processo (UBERSFELD, 2005, p. 27). A complexidade ressaltada por ela, tem a ver com a pluralidade informacional que compõe um espetáculo teatral, no qual estão presentes signos de origens diversas que geram, por consequência, percepções múltiplas e multifacetadas. Em decorrência desse fator é que se indica um tipo de esforço que é próprio do espectador teatral. Como um espectador iniciante se prepara para este trabalho complexo? O que é exigido dele durante o processo receptivo do espetáculo? É o que se pretende discutir e elucidar mais a frente neste artigo.

O trabalho do espectador também se relaciona à busca por sentido: *Para o espectador jamais existe percepção sem interpretação* (DE MARINIS, 2005, p. 91). A "aventura" de ser espectador está no caminho que se escolhe percorrer no momento do encontro com a cena, em uma busca que é pessoal, conforme Josette Féral:

> Anne Ubersfeld mostrou muito bem como o prazer que experimenta o espectador é naturalmente o de re-conhecer, mas também o de descobrir. A nós, os espectadores, não nos agrada que nos indiquem explicitamente o sentido que tal ação, tal gesto, tal personagem deve ter. Não nos agrada que o trabalho de análise e interpretação seja feito em nosso lugar. Nosso prazer provém, melhor, de uma certa busca, de um caminho que a cena nos permite recorrer. A cena traça suas grandes linhas, mas não faz o caminho por nós. Desenha vias e pistas em certas direções, mas nos deixa ali para aventurar-nos. Nesse trajeto que efetua o espectador em solidão que reside um dos prazeres do teatro. (FÉRAL, 2004, p. 125, tradução nossa).

O prazer está ligado, portanto, à descoberta e ao trajeto efetuado por cada espectador. De Marinis aponta que essa possibilidade própria de escolhas pode ser denominada como *autonomia criativa*. Parte deste trabalho, de acordo com o autor, já se encontra pré-determinado pela proposta do espetáculo teatral em si, todavia isso não torna determinante sua recepção por parte dos espectadores. Ou seja, ainda assim, o espectador permanece ativo e autônomo em suas escolhas de como interpretar ou como se relacionar com a obra. Também de acordo com ele, há *precondições receptivas*, ou seja, questões que condicionam a qualidade da relação com o espetáculo. Pode-se dizer que essas questões estão ligadas a fatores sociais (classe, profissão, formação escolar, sexo, idade), psicológicos, cognitivos e não-

cognitivos. Também é preciso levar em conta os conhecimentos que compõem a *competência teatral* do espectador, ou seja, seu grau de formação acerca do teatro. Cabe ainda considerar seu conhecimento sobre a peça assistida, suas expectativas em relação à mesma e as condições concretas em que se deu a recepção do espetáculo.

Em se tratando do teatro em nossa contemporaneidade, não se pode deixar de considerar que ocorreram transformações significativas, que refletiram nos modos de criação dos espetáculos e, consequentemente, na recepção por parte dos espectadores. Neste sentido, o que mudou em relação ao trabalho do espectador frente a este contexto atual? Para refletir sobre a questão, cabe analisar quais foram as mudanças mais relevantes ocorridas, no que se refere à nossa realidade e à cena teatral dos últimos anos.

Nossa presente época, marcada pela incredulidade, a quebra de barreiras, a relatividade, e outros possíveis estigmas, situa-nos em um terreno de constantes incertezas. Contudo, os novos discursos de nosso tempo não compreendem uma visão negativamente reducionista sobre a realidade, ao contrário, revelam o homem e o universo em sua complexidade. A multiplicidade de descobertas científicas, filosóficas e outras, modificou a noção de uma “verdade absoluta”, e ainda possibilitou o diálogo entre as áreas do conhecimento de forma transdisciplinar e a partir da subjetividade dos sujeitos. O ritmo das mudanças revelou o tempo e o espaço como relativos e fragmentados. A harmonia tornou-se coerente a partir do caos. Assim, novas formas de pensamento vão constituindo novos processos criativos e novas formas de ser artista. Alguns princípios do *pensamento complexo*, conceituados por Edgar Morin (2003), podem bem ilustrar os paradigmas do movimento contemporâneo. Primeiramente, tem-se a ideia da *dialógica*, que compreende a convivência de opostos, ou seja, a dualidade possível na unidade. A *recursão organizacional* compõe o pensamento cíclico, capaz de romper com a linearidade simplista de causa e efeito ou ainda processo e produto. Por fim, Morin propõe o conceito do *holograma*, no qual se entende a parte integrada no todo e o todo integrado na parte.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Mas de que modo essa *complexidade* conceituada por Morin pode ser transferida para o jogo da cena? Ou ainda, de que maneira a própria cena é capaz de revelar os princípios desse pensamento? Assim, percebe-se, por exemplo, que o princípio da *dialógica* pode se apresentar na cena a partir do convívio de discursos antagônicos em uma mesma obra, pela presença de referências culturais múltiplas ou, ainda, através do processo de desficcionalização, no qual são colocadas para o público um jogo de ações não-representadas. O princípio *recursivo* aparece, por exemplo, no jogo entre o processo e o produto, no qual ambos estão implicados e reverberam-se mutuamente. Já o princípio da *holografia* vê-se exposto em cena a partir da proposta na qual todos os elementos do espetáculo têm a mesma importância e cada um deles pode representar sua totalidade.

Portanto, é nesse contexto que se situa o fazer teatral atualmente e, por sua vez, não poderia estar à parte deste movimento inquietante, que tem conseguido provocar múltiplas redes de conexões. Aliás, pode-se caracterizar a teatralidade contemporânea com este verbo amplo em suas possibilidades: provocar. O teatro hoje tem, sobretudo, provocado. E isso abrange os propósitos de desafiar, incitar, excitar, produzir. O fazer teatral contemporâneo situa-se nesse terreno instável, de constantes mudanças e descobertas, o qual tem conseguido provocar os artistas a buscar novos recursos e modos de fazer teatro. O que, por conseguinte, acaba por provocar e desafiar os espectadores a não se acomodarem confortavelmente em suas poltronas, traçando caminhos inéditos, a cada nova ida ao teatro.

A proposta cênica atual não se liga necessariamente a um gênero, mas à possibilidade de deslocar o olhar do espectador para o que não havia sido percebido por ele, ou seja, propõe uma *interrupção*. Este conceito, trazido por Lehmann, é abordado nas teorias sobre o *teatro pós-dramático* (LEHMANN, 2007) e busca romper com a noção de teatro vinculado a uma narrativa. Nesse sentido, novas possibilidades cênicas são exploradas, em manipulações sensíveis do tempo, do espaço, do corpo, do movimento, das imagens e dos recursos tecnológicos. A lógica da cena se desvincula da “psico-lógica” de um personagem e a peça como um todo se liberta dos

imperativos do drama. Dessa maneira, são propostos gestos de interrupção ao receptor contemporâneo, como o autor explicita a seguir:

> Esse conceito da interrupção e da cesura é muito simples, mas tem muitas significações. Ele não se relaciona somente com essa percepção do sensível, com a surpresa e com a coisa inesperada. Ele se relaciona também com os nossos conceitos e com o nosso pensamento. Pode funcionar como um choque que faz com que a realidade se torne, de repente, uma coisa não mais possível, e que nos faça pensar a respeito disso. E com isso eu chego ao ponto, que é o fato desse conceito do teatro pós-dramático e das várias formas de teatro pós-dramático serem respostas, de maneiras muito diferenciadas, a uma questão. E essa questão comum é: como podemos numa sociedade como a que vivemos hoje, de mídia e de massa, criar através do teatro essa situação de interrupção? (LEHMANN, 2003, p.11).

Nesta linha de proposição cênica há uma espécie de dinâmica, na qual não existem hierarquias na forma de composição dos signos teatrais (imagem – som – movimento – palavra). Assim, ocorre um processo de mobilidade, do ponto de vista da criação artística e também da recepção. Este tratamento não-hierárquico dos signos, em acordo com Lehmann, visa a uma percepção sinestésica. Dessa forma, a consequência desse processo é uma mudança de atitude por parte do espectador.

Além disso, ainda pode-se levantar o processo de fragmentação colocado em cena, que expõe os mecanismos do fazer teatral e propõe uma prática e uma leitura não-linear da obra. O corpo do ator pós-dramático se coloca de forma a não mais representar, mas a apresentar-se, trazendo a realidade para o palco. O uso de tecnologias também evidencia que o surgimento de novas criações artísticas proporciona novas situações perceptivas destinadas ao espectador de nossa época. O uso de novas mídias, neste sentido, não vem com o objetivo de criar algum tipo de ilusão, mas para alterar a percepção do receptor. A imagem de um corpo projetado é capaz de construir no espectador a sensação de que o corpo ali se faz presente, embora ele não esteja ali, de fato. Ou seja, a imagem virtual e a real produzem um tipo de atrito, já que é o próprio espectador quem acaba por aplicar na tecnologia um sentido de presença. Assim, o espectador aceita a ambiguidade proposta.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Essa multiplicação de estímulos perceptivos oferece uma possibilidade também dinâmica de abertura para variados caminhos de interpretação e de relação com a obra, como uma ampliação do poder do significado. Ocorre, a partir de então, uma mudança da percepção habitual do espectador. Como explica o autor:

> Tudo depende aqui de *não compreender imediatamente.* Ao contrário a percepção tem de permanecer aberta para esperar, em pontos inteiramente inesperados, ligações, correspondências e explicações que fazem o que se disse antes ser encarado sob uma luz muito diversa. Assim, o significado permanece por princípio suspenso. (LEHMANN, 2007, p.145)[grifo do autor].

Dessa maneira, quem se relaciona com esta arte se contamina permanentemente e indiscriminadamente com os referenciais sugeridos pela vivência pós-moderna. A comunicação espectatorial com o artista e sua obra está constituída dessa relação radicalmente interativa, em que todos são criadores e a proposta de obra aberta, só se concretiza através deste encontro.

Neste sentido, a tarefa do espectador tornou-se mais autônoma, mas por consequência, também mais "trabalhosa". Inúmeras possibilidades são colocadas em suas mãos, e, por isso, o jogo torna-se mais arriscado e difícil. O processo independente de escolhas, implica, ao mesmo tempo, liberdade e responsabilidades. O espectador nesse lugar joga com o perigo, propõe-se a erros e acertos. Não há uma interpretação única ou correta sobre os fatos cênicos. Portanto, é possível que ocorra um processo de frustração, por conta desta perda de referências bases, nas quais seja possível se apoiar. De acordo com Lehmann:

> O aparato sensorial humano dificilmente suporta a falta de referência. Privado de seus nexos, ele procura referências próprias, torna-se "ativo", fantasia "descontroladamente", e o que lhe ocorre então são semelhanças, conexões, correspondências, mesmo as mais remotas. O rastreamento de conexões anda junto com a desamparada concentração da percepção das coisas que se oferecem (talvez elas ainda sussurrem seu segredo). [...] o espectador do novo teatro procura, arrebatado, entendiado ou desesperado, as "correspondências" baudelarianas no "templo do teatro". (LEHMANN, 2007, p.141).



O que este trecho aponta é que o “novo teatro” propõe justamente o contrário daquilo a que estamos acostumados enquanto espectadores. Ou seja, não há mais uma linha narrativa, ou um caminho com pistas claras que possam nos nortear. Porém sofremos com a falta de orientação, ficamos à deriva, sentimo-nos perdidos. Contudo a cena pós-dramática contemporânea nos possibilita a realização teatral da liberdade. Podemos nos entregar a uma outra lógica, própria, como aquela dos sonhos. A estrutura onírica (solta, leve e fragmentada) é o modelo dessa estética que deixa portas semi-abertas (indícios) que podem conduzir o espectador, sem jamais induzi-lo, que podem convidá-lo, sem jamais convocá-lo. A sutil diferença entre *impor* e *propor* é o que se torna cada vez mais evidente na experiência do espectador contemporâneo.

Assim, mostra-se possível que a cada nova experiência teatral o espectador iniciante vá habituando-se a essa liberdade e, por conseguinte, se sinta apto a usufruir dela com maior propriedade. O estímulo à constituição de um caminho próprio pode, aos poucos, ir criando o encorajamento necessário para cada espectador assumir seu papel criativo.

Dessa maneira, o que surge a partir daí é um público teatral cada vez mais heterogêneo, que não se aproxima mais por suas semelhanças, mas por suas diferenças. É possível que, após um mesmo espetáculo, cada pessoa da plateia saia com impressões diversas ou até divergentes. Essa possibilidade se mostra radical, na medida em que não se faz mais necessário encontrar e compartilhar de uma mesma interpretação sobre o acontecimento cênico.

Desgranges, em seu artigo *Teatralidade tátil: alterações no ato do espectador*, explica este fenômeno da relação entre o espectador e a cena pós-dramática:

> Em sua relação com a cena pós-dramática, o espectador não encontra orientação de leitura a seguir, que lhe indique pistas para o entendimento da obra e do mundo. De modo que, acompanhando o direcionamento do autor, possa tecer relações racionais, associações lógicas e fechar interpretações. A frustração marca este movimento de leitura na proposta não dramática e, ao mesmo tempo, o estímulo à concepção de percursos próprios, em sua relação com o texto cênico e na relação deste com a vida social. Além do

> que, conteúdos significativos postos em jogo surgem de maneira surpreendente, inadvertida, pois advindos e inventados pelo próprio leitor durante o ato. O espectador não se pergunta “o que isto quer dizer?”, mas sim “o que está acontecendo comigo?”[...]. (DESGRANGES, 2008, p. 19).

De que forma o espectador pode superar essa frustração inicial? É possível que na medida em que o sujeito se aproprie de uma qualidade autônoma e identifique a que se deve seu desejo por teatro, ele consiga superar essa sensação. Cada vez mais, a partir das próprias experiências, é possível que o espectador contemporâneo se sinta apto a percorrer este trajeto, navegando poeticamente pelo oceano de possibilidades do fazer artístico atual e, finalmente, conquistando essa atitude criativa. Ou seja, o desejo de orientação, aos poucos, pode ir dando lugar ao desejo pela autonomia criadora. Pode-se afirmar que ela não é simplesmente adquirida, mas conquistada à medida que o sujeito se põe em contato com o universo teatral, se familiarizando com as convenções dessa arte. Portanto há um olhar muito mais próprio de relação com a cena, a qual lança o enfoque principal na experiência pessoal de cada espectador. O espectador pode olhar para si e questionar suas próprias reações e sensações. Nesse sentido, a cena atual cria acontecimentos em que cabe ao público uma esfera de decisão, cabe a ele fazer suas escolhas e elaborar um sentido próprio e, portanto, singular. Provoca, dessa forma, um estado de alerta que se difere de um estado de relaxamento puramente contemplativo. Assim, o teatro hoje ultrapassa as barreiras da ilusão e, por conseguinte, os espectadores podem identificar aí a porta de abertura para o prazer da liberdade.

Ressalto, a fim de esclarecimento, que todas as obras feitas em nossa atualidade são consideradas contemporâneas. Nesse sentido, mesmo que não se denominem como “pós-dramáticas”, estão contagiadas pelos novos processos de criação e recepção, ou ainda, pelas características de nossa atualidade, tanto de dentro como de fora da cena. Além disso, é importante lembrar que esses avanços em relação ao trabalho do espectador vêm acontecendo desde o Teatro Moderno, quando

lhe foi solicitado uma atitude ativa frente à encenação, especialmente a partir das propostas cênicas de Meyerhold, Piscator e Brecht:

> Se, até então, o espectador podia fruir a experiência teatral inadvertidamente, sem consciência de seu papel no evento, a partir da modernidade, e o teatro épico brechtiano intensifica esse procedimento, se opera a tomada de consciência de sua atividade ante o diálogo que a cena lhe propõe. A atuação produtiva do espectador estaria assim afirmada, caberia a ele, ao dialogar com os signos cênicos e interpretá-los, empreender um ato necessária e explicitamente autoral (DESGRANGES, 2010, p.44).

Denis Guénoun, em *O teatro é necessário?*, aponta para a hipótese de que nos dias atuais, o desejo pelo teatro está ligado à necessidade de jogar. O jogo traz em si a sensação do efêmero e a capacidade de reinventar-se. Ele desvincula o teatro de um papel ou uma trama, necessariamente ou a priori. Agora ele se justifica por ele mesmo. O teatro abraça o jogo e com ele a possibilidade de se mostrar tal como ele é: teatral. Ou seja, não é mais preciso representar "como se tudo fosse de verdade", não é mais necessário "esconder" aquilo que compõe a essência do fazer teatral, aquilo que põe em evidência sua principal característica: a de ser uma arte viva. Nesse momento, o teatro configura-se, mais do que nunca, como uma arte jogadora, movida pela ação (à mostra), através de presenças concretas. Isso não quer dizer que não haja ficção, nem personagens, mas sim que não fazemos mais teatro tão somente para representá-los. E que não vamos mais ao teatro somente para vê-los. Nesse caso, quando vamos assistir a um espetáculo, estamos ansiosos para ver o *como,* ou seja, o "tornar-se-teatro" de uma ação, de uma ideia, de um universo imaginário. Não somente a ação, a história, ou o papel, mas a encenação em si. A necessidade da ilusão deu lugar ao desejo de se ver apresentar, em outras palavras, a verdade do jogo. Como acabamos de ver, é a exigência dessa forma específica de jogar que impulsiona os espectadores hoje em dia. Especificidade feita de verdade, poesia e presença íntegra de seus jogadores. Mas mais do que isso, feita, sobretudo, de entrega.



Portanto, os espectadores de teatro hoje possivelmente seriam aqueles que necessitam, essencialmente, compartilhar desse jogo, livres de respostas prontas e plenos de vontade criadora. Porque dentro deles um desejo os anima: o de que diante dessa entrega jogadora do ator, eles possam entregar-se também.

Referências:

DE MARINIS, Marco. *Comprender el teatro:* Lineamentos de una nueva teatrología. Buenos Aires: Galerna, 1997.

_____. *En busca del actor y del espectador:* Comprender el teatro II. Buenos Aires: Galerna, 2005.

DESGRANGES, Flávio. Teatralidade tátil: alterações no ato do espectador. Revista Sala Preta, 2008, n° 8, ECA-USP, São Paulo.

_____. *A pedagogia do espectador***.** São Paulo: Hucitec, 2010.

FÉRAL, Josette. *Teatro, Teoria y Practica*: Mas Alla de Las Fronteras. Buenos Aires: Galerna, 2004.

GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004.

LEHMANN, Hans-Thyes. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

_____. *Teatro Pós-Dramático e Teatro Político.* tradução de Raquel Imanishi, artigo in Revista Sala Preta número 3, Departamento de Artes Cênicas/USP, São Paulo: 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2003.

ROCHA, Fernanda Marília. *O Hábito Habitável:* a experiência de ser espectador com alunos de uma escola pública de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro.* São Paulo: Perspectiva, 2005.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



PROCESSOS FORMATIVOS EM TEATRO: ESTRATÉGIAS DE CRIAÇÃO MOBILIZANDO O TRÂNSITO DA ATENÇÃO NO PROCESSO CRIATIVO

Vanessa Corso Bressan
Marcia Berselli

BRESSAN, Vanessa Corso; BERSELLI, Marcia. Processos formativos em teatro: estratégias de criação mobilizando o trânsito da atenção no processo criativo.*Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.46-62, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



PROCESSOS FORMATIVOS EM TEATRO: ESTRATÉGIAS DE CRIAÇÃO MOBILIZANDO O TRÂNSITO DA ATENÇÃO NO PROCESSO CRIATIVO

Vanessa Corso Bressan[1]
Marcia Berselli[2]

Resumo: O artigo apresenta a perspectiva de um processo criativo compreendido enquanto formativo, a partir da análise de práticas desenvolvidas por um grupo misto, formado por pessoas com e sem deficiência. O enfoque na diversidade e nas relações estabelecidas entre as funções da cena permitem problematizar a exigência de especializações e competências prévias no processo de criação. Destaca-se o trânsito da atenção enquanto um dos mobilizadores do processo, estimulado a partir de estratégias de criação que enfatizam a acessibilidade. Espera-se contribuir com o campo das Artes Cênicas, destacando modos operativos para processos criativos e formativos que evidenciam as diferenças individuais – de corpos, habilidades e repertórios – enquanto potência criativa.
Palavras-chave: Estratégias de criação; Práticas cênicas acessíveis; Atenção.

FORMATIVE PROCESSES IN THEATRE: CREATING STRATEGIES MOBILISING THE ATTENTION TRANSIT IN THE CREATIVE PROCESS

Abstract: The article presents the perspective of a creative process understood while formative, from analysis of practices develop by a mixed group, formed by people with and without disabilities. The focus on diversity and on the relations between the scene functions allows to problematize the requirement of prior specializations and competencies in the process of creation. Stands out the attention transit while one of process mobilisers, stimulated from creation strategies that emphasize accessibility. It is expected contribute with the field of Performing Arts, highlighting operating modes to creative and formative process that evince the individual differences – of bodies, skills and backgrounds – whilst creative potencies.
Keywords: Creation strategy; Accessible scenic practices; Attention.

---

[1] Tem experiência na área de Artes. Acadêmica do Curso Bacharelado em Artes Cênicas - Habilitação Interpretação Teatral, na Universidade Federal de Santa Maria, com ingresso em 2015. Atualmente realiza um período de mobilidade acadêmica na Universidade do Minho - PT. Participante da pesquisa, "Procedimentos e práticas de colaboração artística horizontal: as quatro funções da cena como mote para o jogo", coordenada pela Profa. Ma. Marcia Berselli. Tem interesses em: teatro, atuação, encenação, processos criativos, circo, clown, práticas contemplativas.

[2] Possui graduação em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012) e mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal de Santa Maria. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFRGS) com a pesquisa " Abordagens à cena inclusiva: princípios norteadores para uma prática cênica acessível". Líder do Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq/UFSM) e do Laboratório de Criação (LACRI/CNPq). Pesquisadora do Teatro Flexível, investigando práticas de criação com pessoas com e sem deficiência. Coordenadora do Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade. Artista da cena. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: teatro, processos de criação, surdez, educação, Contato Improvisação, práticas corporais, acessibilidade, cena e deficiência.

BRESSAN, Vanessa Corso; BERSELLI, Marcia. Processos formativos em teatro: estratégias de criação mobilizando o trânsito da atenção no processo criativo.*Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.46-62, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



A diversidade da cena contemporânea segue alimentando artistas e pesquisadores, que buscam investigar e desvendar outros modos de criação, para além dos tradicionais, nos quais a abertura da cena para a diferença - observada tanto nos corpos quanto nas temáticas - e as relações estabelecidas entre os colaboradores ocupam papel central. Tais investigações se destacam pelo seu caráter formativo, não apenas porque costumam ocorrer nos espaços acadêmicos, mas pela busca contínua de reflexão sobre a prática, de tomada de consciência sobre seus processos, de contínuo desenvolvimento de habilidades e conhecimentos proporcionados pelos processos criativos. Nesse sentido, o presente artigo, escrito a quatro mãos, busca destacar investigações que se centraram em processos de criação desenvolvidos em espaço universitário, por um grupo misto, formado por pessoas com e sem deficiência, com e sem repertório anterior no campo do teatro. No ano de 2017 iniciou-se o período de experimentos práticos da pesquisa: Procedimentos e Práticas de Colaboração Artística Horizontal[3], com enfoque nas quatro funções da cena (atuação, “espectação”, encenação e design cênico)[4] como mote para o jogo. A pesquisa tem por objetivo investigar procedimentos, práticas e estratégias de criação cênica que possibilitem o desenvolvimento e a manutenção de um espaço de jogo, promovendo a criatividade compartilhada entre sujeitos com diferentes habilidades, em proposições cênicas nas quais se estimula o trânsito dos jogadores entre as diferentes funções da cena.

Em dois semestres de trabalho voltados à experimentação de estratégias de criação cênica que promovessem a flexibilidade de hierarquias entre as quatro funções da cena, entre os corpos das colaboradoras e entre seus saberes, pode-se perceber e analisar características específicas que constituem o modo de operar no

[3] A pesquisa é parte das investigações do Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq/UFSM). A edição de 2017 foi nomeada Procedimentos e práticas de colaboração artística horizontal: as quatro funções da cena como mote para o jogo (Bolsa PEIPSM/PRPGP/UFSM). Já em 2018, na continuidade da pesquisa, a mesma recebeu um novo subtítulo de acordo com o enfoque atual: corpos, repertórios e saberes.

[4] Parte-se da definição de quatro funções primordiais da cena teatral. Segundo o teatrólogo argentino Jorge Dubatti (2008, p. 28): “Chamamos convívio ou acontecimento convivial à reunião, de corpo presente, de artistas, técnicos e espectadores em uma encruzilhada territorial cronotópica (unidade de tempo e espaço) cotidiana". Optamos por atualizar o termo “técnicos” por “design cênico”, de modo a atualizar a noção compreendendo seu caráter de criação e não apenas operação técnica.

contexto em que essa pesquisa escolhe para se desenvolver. Coloca-se como central para a pesquisa, a perspectiva da ampliação do acesso aos modos de produção cênica, problematizando especializações e competências prévias. Assim, é necessário e de extrema importância que se descreva o meio no qual o estudo se desenvolve e se orienta, de outra maneira não se poderia descrever suas especificidades.

O presente artigo também se pretende como um registro e compartilhamento do que o grupo de pesquisa vem praticando e refletindo, destacando os modos como trabalhamos na prática e como buscamos a sua compreensão através de articulação teórica. Ainda, tal postura revela nossa compreensão acerca do fazer teatral, que não é considerado de um modo global, mas territorializado, ou seja, pertencente a um determinado contexto geográfico (DUBATTI, 2008). Trata-se do teatro de um grupo de pesquisa vinculado à Academia, em uma universidade localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul. Para ampliar o reconhecimento inicial sobre as origens do grupo, nos parece necessário destacar também a maneira como o coletivo de pessoas participantes se estabeleceu, quais são os princípios do grupo e o intuito de cada estratégia utilizada.

O coletivo se estabelece pelos princípios do modo de operar dos processos colaborativos, que pressupõe a participação horizontal de todas as colaboradoras para/com o ato criativo. Pauta-se a horizontalidade pela proposição de que não exista uma figura detentora do poder no processo, o que não pressupõe que inexista uma figura-líder, porém, a liderança é flexibilizada e as informações são compartilhadas com as integrantes, tornando visíveis as etapas do processo e as decisões sobre o mesmo. As funções da cena existem, mas, estando relacionadas aos interesses e habilidades de cada jogadora. O que é reconfigurado nos processos que se enquadram no modo colaborativo são os interesses de cada participante, que saem da esfera da individualidade e se estabelecem pelas propostas do grupo, alcançando o caráter da coletividade. Dessa forma, estabelecemos um coletivo híbrido, composto por pessoas com e sem deficiência,

com e sem repertório prévio no campo teatral, estudantes de teatro e de outras áreas do conhecimento.

Uma das práticas de base do grupo é o Contato Improvisação, forma de dança extremamente acessível e democrática, desenvolvida por Steve Paxton junto a colaboradores, e que se concretiza através de pontos de contato físico compartilhados entre duas ou mais pessoas que se movem pelo espaço. Já o *Cycles Repère* é uma das estratégias de criação exercitadas, tendo em vista o compartilhamento dos princípios do modo de trabalho colaborativo. Sua proposta foi organizada por Jacques Lessard a partir dos princípios do *RSVP Cycles* desenvolvidos por Lawrence Halprin[5]. Esse procedimento tem um caráter cíclico pela forma que se constitui e que pode ser aplicado/executado. Sua estrutura é composta por quatro etapas: recursos, exploração, avaliação e representação que servem como um caminho maleável a ser percorrido durante o processo criativo, podendo, as etapas, serem ou não seguidas conforme a ordem indicada (BEAUCHAMP; LARRUE, 1990).

Um segundo procedimento utilizado são as Funções flutuantes, proposta criada por Marcia Berselli e Natália Soldera (2014), aqui abordada com intuito criativo pedagógico de desenvolver as habilidades das participantes nas quatro funções da cena. Esse procedimento promove o desenvolvimento das competências de cada participante nesses espaços por fundar-se na demarcação espacial das quatro funções, sendo que, para iniciar o jogo cada uma das participantes deve ocupar uma das demarcações espaciais, entendendo que duas ou mais pessoas podem compartilhar um mesmo espaço de função, mas nenhum deles deve ficar vazio. Ao longo do desenvolvimento da proposta, as jogadoras podem se deslocar para o espaço de outras funções e experienciá-las. Só existe a necessidade da verbalização desse deslocamento, como por exemplo: X da atuação para a encenação. Ou seja, ocorre o deslocamento de alguém que ocupava a função da

[5] Lawrence Halprin, em 1968, sistematiza a metodologia *RSVP* – ciclos de respostas (*Répondez, s'il vous plâit*), em uma relação estreita com Anna Halprin, performer e coreógrafa. Essa sistematização envolve quatro etapas de desenvolvimento. Cada uma delas se refere a uma das letras das siglas que dão nome ao ciclo.



atuação e passou a ocupar a função da encenação. Dessa maneira, percebe-se que constantemente esse trânsito é realizado pelas participantes, acarretando um fluxo contínuo de experimentações de cada indivíduo em todos os espaços.

Este fluxo contínuo, alcançado por meio desse procedimento, gera grande importância no desenvolvimento das proposições cênicas e competências das participantes. A constante transição entre os espaços cênicos acarreta na experimentação das habilidades individuais das participantes e no seu desenvolvimento durante o executar das propostas. As diferenças entre os corpos das colaboradoras e seus repertórios se caracterizam como potências criativas, posto que tentamos entender a relação do indivíduo com si próprio, com o meio e com os outros indivíduos de uma maneira particular. Inicialmente, ou fora do contexto dessa pesquisa, as limitações corporais de uma pessoa podem ser vistas como um impedimento, uma condição que restringe o indivíduo a possibilidades reduzidas, mas aqui escolhe-se olhá-las por outra perspectiva, aquela que vê outras alternativas e está decidida a descobrir a liberdade dentro das limitações corporais de cada um. Estamos dispostas a promover o uso criativo da imaginação das participantes, fazendo com que sejam encontradas novas formas de desenvolver o trabalho com o reconhecimento dos limites de cada uma. Entendemos também a noção de limitação de uma maneira expandida. Os limites não estão restritos às participantes com deficiência física, facilmente identificados pelo olhar, mas concernem a todas as participantes de diferentes maneiras, e não só fisicamente.

Aprofundando a reflexão sobre as limitações, é possível traçar um paralelo com o discurso de Pascal Chabot, citado por Neto, ao tratar da individuação: “a individuação é transcendental, ela diz respeito às estruturas formais do sujeito” (CHABOT *apud* NETO, 2017, p. 212), já a individualização “é o modo como cada um atualiza e estiliza a individuação, a partir da sua história e preferências” (NETO, 2017, p. 212). Só entendemos que uma pessoa tem limitações porque ela não atende à individuação, à estrutura, ao modo padrão de realizar um movimento. Então ela encontra a individualização desse movimento, que é o modo como ela adapta a individuação às características que a constituem como indivíduo. E é

exatamente por isso que faz-se o uso da imaginação criativa. Enquanto os indivíduos que são capazes de executar os padrões existentes pela individuação continuam a reproduzi-los, aqueles que não respondem dessa maneira descobrem novas soluções.

A descoberta de novas soluções, em nosso projeto, está interligada a abordagens não dramáticas da cena. No processo de criação do grupo, a relação a ser buscada não permanece em um nível dramático. Lehmann (2003) afirma que entre a série de formas dramáticas existentes, sendo algumas muito diferenciadas, entre elas, há uma única coisa em comum: terem atrás de si uma história, que é o teatro dramático. Assim, na abordagem criativa operada pelo grupo, não há a necessidade de manter um vínculo com o teatro dramático - da decorrência de fatos, da existência de uma lógica ou desencadeamento de ações por causa e consequência, de um início, meio e fim aristotélico. Essa relação pode ser uma negação dos jogos propostos, pode ser uma quebra que não atenda às expectativas de narrativas, que muitas vezes costumamos criar. Podendo, assim, ir ao encontro de propostas vinculadas ao teatro não-dramático, sobre o qual viemos aprofundando alguns entendimentos através de leituras e reflexões em nossos encontros teóricos.

O jogo com as funções revelando processos de ensino-aprendizagem

Entendendo esse local de trabalho com as funções e percebendo o contexto em que elas estão inseridas, pensando-as colaborativamente, constata-se que efetivamente elas são mote para despertar nosso olhar para o jogo. Quando se está trabalhando com as funções flutuantes, todos os espaços são promotores do jogo, tendo em vista suas constantes ocupações e interferências. Diferentemente de um processo que se funda na ideia tradicional de encenador, que é considerada a pessoa responsável por determinar e delimitar a cena sendo a única promotora de modificações e indicações ao ator. Aqui, o encenador não é o único a estimular os demais e também não se limita à figura de uma única pessoa, a técnica, a atuação e a "espectação" também são espaços que ganham potência propositora. Todas as funções estão em jogo umas com as outras e dessa forma se retroalimentam pelos

olhares de quem as ocupa para promover o jogo. Os estímulos não têm efeito em um único ponto, eles reverberam entre todas as jogadoras, fazendo com que, por exemplo, a técnica estimule uma nova indicação a ser dada pela encenação ou então dois estímulos possam ser lançados juntos para a atuação e nisso quem ocupa esse espaço terá de se relacionar com o que lhe é proposto.

As funções, por si só, são disparadoras de ação na improvisação. Ao ocupar uma determinada função, a jogadora é incutida a disparar ações relacionadas às competências daquele espaço. Dessa maneira, existe a constante busca por respostas, aquilo que as funções nos propõem a olhar. Ao responder, a jogadora exercita e amplia seu repertório em relação à função ocupada, ou seja, desenvolve seu processo de aquisição de competências necessárias para operar na função. O desenvolvimento de competências técnicas não ocorre, assim, separado do momento de criação, mas durante as improvisações e composições.

Dada essa estrutura, é possível afirmar que compomos um organismo que se mantém vivo por simbiose, pela associação dos conhecimentos, competências e habilidades de cada indivíduo, que se relacionam em conjunto e compartilham experiências e aprendizados. Estes últimos são assimilados de uma forma não tradicional e verticalizada (elocução - receptor), mas pela experimentação prática e visualização da ação do outro e de sua reverberação no experimento. Esse modo de entender os processos formativos e criativos destaca uma perspectiva que permeia práticas cênicas e estratégias de criação em que se reconhece uma flexibilidade na relação de instrumentalização dos conteúdos a serem desenvolvidos. Lisa Nelson, por exemplo, performer e bailarina norte-americana envolvida no movimento pós modernista da dança, indica uma compreensão sobre a prática (no caso específico, sua pesquisa *Tuning Scores*) em que a própria prática vai se modificando naturalmente através da relação entre as pessoas que praticam, sem a necessidade de estabelecer uma pedagogia. “O corpo tem todos os conhecimentos, não precisa e não tem uma forma certa de mover”[6].

[6] Material advindo de anotações de Marcia Berselli durante o “Encontro prático com Lisa Nelson”, realizado no Atelier Dudude, em Brumadinho/MG, em abril de 2014.

Entretanto, enquanto processo formativo, há também a presença de obstáculos. Percebemos, por exemplo, a existência de dificuldades distintas às outras funções abordadas quando operamos com o design cênico, tendo em vista a falta de repertório anterior das participantes. Ao mesmo tempo, entendendo o que Nelson fala sobre a modificação natural da prática, constatamos que a formação anterior ao jogo não é necessária, justamente pelas relações que se estabelecem no espaço de criação e por ele próprio fornecer material para instrumentalizar as participantes a partir dos recursos disponíveis. Dessa maneira vislumbramos a perspectiva de formação que não está focada em resultados específicos, mas em adquirir competências a partir da ampliação do repertório das participantes desenvolvido nos processos criativos através do jogo. Assim, os obstáculos tornam-se estímulos para que as participantes encontrem sua resolução através da própria prática.

Lisa Nelson (2003) centra sua pesquisa criativa nos modos como cada sujeito organiza seu próprio movimento. Compartilhando desse interesse de Nelson em entender os modos de organização de cada indivíduo, percebe-se que a atenção de cada colaboradora dentro dessa pesquisa se organiza de maneira distinta e os espaços de criação são diretamente influenciadores dessa organização, por exemplo: as funções geram grande influência àquilo que direcionamos a nossa atenção no ato criativo porque elas propõem para quem as ocupa o que devem perceber naquele momento.

A partir do instante que nosso interesse migra para outro ponto de percepção e começamos a criar uma tensão com esse novo ponto ao qual queremos responder, nos deslocamos intuitivamente à função que nos imbui de olhar para ele, que é responsável por aquele aspecto do processo. Berselli faz alusão ao *Tuning Scores* para destacar esse sistema de retorno:

> Na pesquisa *Tuning scores*, Lisa Nelson busca uma abordagem do movimento com uma grande importância para a auto-observação. Levando cada bailarino a perceber suas próprias estratégias de movimento, há a possibilidade de o bailarino reverter o que achava ser bom para si mesmo.



> Uma proposta para interrogar como “vivo no meu corpo” e como “organizo os meus movimentos” em “um sistema de retorno, de *feedback*, sua ação sempre tem uma consequência que você mesmo pode perceber” .(BERSELLI, 2014, p. 106).

Focamos nosso sentido naquilo que as funções propõem em seu espaço e no que o jogo que se estabelece começa a propor e, a partir deste momento, estamos em constante adaptação para ocupar o lugar/as funções a qual estamos focados. Os movimentos/ações, entre as colaboradoras e as funções, não acontecem individualmente, mas, sim, em reciprocidade. Cada indivíduo coloca questões e apresenta problemas a serem resolvidos junto aos outros.

O trânsito da atenção no processo criativo

A partir do *feedback* de espectadores convidados para o compartilhamento de uma experiência cênica - resultante da organização de partituras sintéticas[7] -, bem como das primeiras percepções obtidas como resultantes da investigação acerca do trânsito da atenção, os entendimentos sobre a atenção neste contexto foram sendo formatados. Inicialmente buscava-se entender qual a potência desse trânsito para o processo criativo, ou mesmo, se existia alguma potência, tendo em vista o que seria percebido a partir da prática.

Em consequência da visibilidade adquirida pelas funções flutuantes, do fluxo entre as funções da cena, alguns entendimentos sobre o modo de operar aqui implicado surgiram em relação ao primeiro recorte, sendo um deles: a atenção que não está ligada somente a um ponto, mas está relacionada a todos as jogadoras e funções, gerando uma constante manutenção do jogo durante o processo criativo. Isso evidencia que o estado de jogo[8] das participantes também está em constante

[7] No *Cycles Repère,* as partituras sintéticas são resultantes da fase inicial de exploração de recursos por improvisações, considerada a fase das partituras exploratórias. A partir delas são feitas anotações e selecionados os materiais a serem desenvolvidos posteriormente, dando origem às partituras sintéticas.

[8] Por “estado de jogo”, compreendemos o estabelecimento da dimensão ficcional da cena, sem estarmos restritos ao que tradicionalmente tem se denominado teatro dramático, mas na compreensão do espaço de atuação enquanto espaço que comporta o jogo, a atmosfera instaurada em cena pela relação entre criadores, elementos e espaço, instaurando uma dimensão para além do real imediato.



manutenção, justamente pelo fato de a jogadora ter de se adaptar e relacionar a todos os recursos do processo.

Em meio a essa procura e ao alcance de algumas indicações, surge o questionamento sobre ser mesmo a atenção que deve ser estudada/analisada, sobre o que mais deve ser lido sobre ela para esclarecer essa dúvida e por meio de quais definições a entendemos.

O direcionamento da atenção no trabalho do ator é ponto de destaque no trabalho de importantes expoentes do teatro, sendo evidenciado em Stanislavski (2000) através, por exemplo, dos círculos de atenção, e em Grotowski traduzido (ou ampliado) para a noção de contato (GROTOWSKI, 2010, p. 155). Em ambos os casos, a atenção está vinculada a objetivos do ator, focalizando todo o seu ser a pontos específicos de modo a estimular reações direcionadas. No Contato Improvisação, prática de base do grupo de pesquisa, a atenção é competência fundamental que permite a continuidade de movimentos improvisados proposta na prática de dança.

> Atenção é organização do corpo de alguma forma, por força de circunstâncias ou objetivos, para lidar com algo. Entretanto, a atenção no fluxo da dança de Contato não traz o propósito de estender o raio de decisões a ponto do controle excessivamente voluntário dos movimentos. A atenção aqui deve estar mais envolvida com o testemunho sobre o fluxo do que com o seu controle. (SILVA, 2014, p. 103).

Ou seja, não se trata de realizar uma reflexão aprofundada a cada tomada de decisão, nem de uma busca por nomear o que está acontecendo, mas de focalizar a percepção no momento presente de modo a reagir e, com isso, provocar a manutenção do estado de jogo. Através da proposta das Funções flutuantes, o que se observa é que a atenção das jogadoras é direcionada para a cena ao mesmo tempo, porém com objetivos diversos que estão conectados às funções ocupadas no momento atual. Assim, a atenção de todas converge para as ações no espaço delimitado da atuação, porém cada colaboradora opera com objetivos específicos que influenciam suas respostas ao jogo. Ainda, sabendo da possibilidade de flutuar de uma função a outra, a opção de operar em outro espaço que não o atualmente

ocupado deixa as jogadoras em uma espécie de suspensão das outras funções - que ficam em segundo plano e que podem passar ao primeiro plano rapidamente, caso a resposta definida assim o exija. É possível ponderar que o objetivo geral das jogadoras seja a manutenção do jogo, enquanto que os objetivos específicos sofrem alterações constantes, de acordo com as propostas nascidas do próprio jogo.

Sobre a organização da atenção, podemos ir ao encontro do que Lisa Nelson, nas palavras de Neto, denomina como atenciografia: "a atenciografia é o mapeamento sensível da atenção como suporte da imaginação do corpo que se posiciona no espaço e se prepara para responder aos estímulos dos elementos através dos quais se move" (NELSON *apud* NETO, 2017, p. 206). Em nosso caso, podemos entender como elementos promotores de estímulos às participantes, os recursos sensíveis[9], as funções e o acontecimento. Dessa forma, a atenção das participantes está constantemente em movimento, por consequência dos diversos estímulos citados, que promovem sua organização e reorganização, destacando a relação entre a atenção e a imaginação.

Responsabilidades do espectador

O lugar do espectador nessa prática pode ser compreendido a partir de Lehmann (2003, p. 12), quando, ao tratar do Teatro pós-dramático, expõe: "nesse tipo de apresentação, o espectador é imbuído de uma responsabilidade por aquele processo. E, ao mesmo tempo, é parte do espetáculo". Obviamente o que ele diz está relacionado a outro fazer, mas aproximamos dessa prática pela maneira como trabalhamos, por atribuirmos responsabilidades explícitas ao espectador, mas não necessariamente verbalizadas. No caso da citação, ele expõe uma situação em que o público vivencia a experiência de uma performance, da qual poderia intervir da maneira que quisesse, fazendo parte do acontecimento. Entendemos que, em nossa prática, quem ocupa a função da "espectação" está continuamente se relacionando com o acontecimento. Dessa maneira, estamos constantemente imbuídos da

[9] São as fontes de diversas naturezas que impulsionam a criação e que cada participante sugere no início do processo. Elas devem tocar o criador, convocando-o para o jogo, e podem ser, por exemplo, um som, uma performance, um objeto, um texto.

responsabilidade pelo desenvolvimento do processo e da criação e devemos estar disponíveis a isso.

Tal disponibilidade por parte do espectador é criada pela forma que constituímos as práticas, visto não ser uma competência visualizada em qualquer processo, da mesma maneira que o espectador não necessariamente é ou se sente responsável pelo processo quando inserido em outro contexto. No teatro tradicional, dificilmente entende-se a "espectação" como uma função dentro do processo criativo, estando restrito à existência de somente duas funções primordiais: a atuação e a encenação. Tendo em vista que no teatro dramático tradicional existe uma série de convenções que fazem com que não haja espaço para o espectador ativo. Na experiência dessa forma teatral o público está condicionado a visualizar a representação dos atores como uma justaposição da vida, ignorando o fato de se estar em uma sala de teatro, entendendo a história que ali se passa como real e instantânea e não como a representação de um universo ficcional. Nesse sentido, a representação depende da empatia dos espectadores em relação ao que está sendo apresentado, sendo que a teatralidade depende da abstração por parte dos espectadores[10]. Por outro lado, evidenciar os mecanismos da cena é uma característica do trabalho de importantes expoentes do teatro ocidental, tais como Meyerhold e Brecht. Apesar das diferenças em relação às estéticas propostas, é importante ter em vista que destacar os aspectos da teatralidade em oposição à manutenção da ilusão não é uma proposta nova.

Ainda, em relação ao espectador, e a sua importância na participação dos processos criativos, é importante destacar que os modos de observar, de se colocar em relação a um objeto que se dá a ver, alteram o que será visto. Para a diretora e pedagoga Anne Bogart (2011, p. 77),

> A física quântica nos ensina que o ato de observação altera a coisa observada. Observar é perturbar. "Observar" não é um verbo passivo. Como diretora, aprendi que a qualidade de minha observação e atenção pode determinar o resultado de um processo. Nas condições corretas, a observação e a atenção do público podem afetar significativamente a

[10] A impossibilidade de abstração compromete a instauração da teatralidade enquanto um contexto diferenciado do acontecimento cênico (FÉRAL, 2003).



> qualidade da interpretação de um ator. Os atores respondem ao poder de observação das plateias. É o ciclo contacto/resposta no centro da apresentação ao vivo que torna o fato de estar ali presente algo tão extraordinário.

Bogart afirma que o contato/resposta entre o espectador e o espetáculo é extraordinário no momento da representação, então, entendendo que essa relação se estabelece em nossa prática, já no processo criativo[11], ela se caracteriza como uma grande potência a ser pensada e mantida. Novamente indo ao encontro de Bogart, a potência dessa relação acontece pela qualidade de observação e atenção, já discutida nesse artigo, que o espectador disponibiliza ao ato criativo e da qual está imbuído a assumir efetivamente. Anne Bogart (2011) continua a falar sobre o ato de observar e diz que ele é capaz de alterar o que está sendo observado. Ou seja, existindo a constante observação por parte de todas as funções dentro desse processo, mas pensando ainda, pontualmente, na função da "espectação", esta que é destinada, especificamente, ao ato de observar, pode-se entendê-la como fundamental à promoção de alterações.

Conclusões parciais

Em relação à atenção, é possível concluir que os objetivos específicos de cada colaboradora sofrem alterações que estão diretamente ligadas à organização da atenção de cada jogadora para/com o processo. Tal organização tem relação direta com as funções, tendo em vista que o interesse das participantes é cativado por aspectos diferentes dentro de cada experimentação, gerando movimentos e ações distintos uns dos outros. Reafirma-se, assim, o aspecto da manutenção do estado de jogo pela atenção das participantes e por aquilo que lhes é despertado a partir do momento que estabelecem uma linha de tensão entre um objeto/ação ou entre pessoas. Essa tensão está relacionada com a leitura do que está em nosso entorno, conforme destaca Lisa Nelson (2003, p. 01-02):

[11] Vale destacar que nos exercícios de criação desenvolvidos, sempre há a presença de jogadoras enquanto espectadoras, ou seja, o processo já destaca a presença ativa de tal função.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



> Somos especialistas em movimento de leitura. Nós dependemos da leitura dos detalhes para a nossa sobrevivência. [...] Nós até mesmo lemos ações antes que elas apareçam. Com um olhar imperceptível, podemos sentir que alguém a quem não queremos que nos veja está prestes a virar para nos encarar. Antes que nós saibamos, nós compomos nosso corpo para ser invisível, ou compomos nossos olhos para estar em outro lugar na chance de que vamos ser ignorados. Nós estamos constantemente recompondo o nosso corpo e nossa atenção em resposta ao meio ambiente, para as coisas conhecidas e desconhecidas. Esta dança interna é uma improvisação – uma leitura mais básica e responde aos scripts do meio ambiente. É o diálogo do nosso corpo com a nossa experiência.

Estamos atentas ao momento presente. Todos os dias participamos de um novo experimento. A atenção, imaginação e emoção estabelecem a relação do sujeito com o mundo a partir da sua orientação no espaço e sua organização corporal em movimento e no movimento (NETO, 2017). Assim, a orientação no espaço, especificamente com a presença das quatro funções, estabelece a relação que o sujeito terá para com o experimento.

O acontecimento se dá no tempo presente a partir da relação com os recursos sensíveis. Esses últimos podem reaparecer ou serem anulados nas retomadas das cenas. Dessa forma, existe a necessidade de contínua atenção para que a reação ao que está sendo criado seja efetiva, visto que, segundo Bogart (2011, p. 79):

> A qualidade de atenção que se oferece no ensaio é a chave para um processo fecundo. O ensaio é um microcosmo do relacionamento de atenção oferecido de forma ampliada pelo público. É o local onde existe a possibilidade de arrebatamento.

Sobre as retomadas, entende-se que não é necessário que elas sejam feitas como na primeira vez e que existe uma margem para o surgimento de novas propostas. Sabendo que não queremos simplesmente reproduzir o que já foi feito anteriormente, o mais importante é a retomada do jogo entre as participantes. Tal possibilidade/necessidade de retomar o jogo está vinculada com a espontaneidade que se mantém ao longo das retomadas das composições. Isso se dá pelo fato de não estarmos interessadas em recriar acontecimentos/circunstâncias/imagens iguais

às da primeira experimentação. Não estamos limitadas pela forma das ações ou preocupadas em atingir sempre o mesmo estado e intenção.

Conclui-se, por fim, que no contexto em que esta pesquisa está sendo desenvolvida, privilegiando o coletivo em detrimento ao individual, as diferenças de corpos, habilidades e repertórios dos participantes são compreendidas enquanto argumento potente para a criação. A pesquisa, assim, destaca o aperfeiçoamento coletivo de saberes, a partilha de vivências e a disseminação de práticas teatrais que entendam o indivíduo, com todas suas particularidades, enquanto agente mobilizador do processo de criação.

O eixo teórico da pesquisa é fundamental, tendo em vista os entendimentos que são compreendidos através da escrita e compartilhamento de processos criativos. Dessa forma, destacamos a necessidade de reflexão sobre as práticas realizadas e de partilha dos escritos advindos de tais práticas. O processo criativo em teatro, sempre um espaço formativo, é efêmero e, de modo geral, acontece em pequenos contextos de salas de ensaio ou de aula. Assim, a escrita é a forma encontrada para que a pesquisa desenvolvida - híbrida de práticas, teorias e reflexões - possa chegar a terceiros e apontar possíveis caminhos, da mesma forma que em muitos momentos a leitura de pares iluminou nosso trajeto.

Referências:

BEAUCHAMP, Hélène; LARRUE, Jean-Marc. Les cycles Repère: entrevue avec Jacques Lessard, directeur artistique du Théâtre Repère. In: *L'Annuaire théâtral:* revue québécoise d'études théâtrales, Numéro 8, automne, p. 131-143, 1990.

BERSELLI, Marcia. *Processo de criação do ator:* a busca pela organicidade a partir do contato. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BERSELLI, Marcia; SOLDERA, Natália. Funções flutuantes e o artista multidisciplinar. Paper apresentado em: Ciência, desenvolvimento, sociedade*. X Salão de Ensino UFRGS;* 20 a 24 de outubro de 2014, Porto Alegre.

BOGART, Anne. *A preparação do diretor:* sete ensaios sobre arte e teatro. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.



DUBATTI, Jorge. *Cartografía Teatral:* introducción al Teatro Comparado. Buenos Aires: Atuel, 2008.

FÉRAL, Josette. *Acerca de la teatralidad.* Buenos Aires: Nueva Generación, 2003.

GROTOWSKI, Jerzy. [Maio, 1969]. A voz. In: FLASZEN, L e POLLASTRELLI, C. *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969:* Textos e materiais de Jerzy Grotowski e Ludwik Flaszen com um escrito de Eugenio Barba. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, p. 137-162, 2010.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro Pós-Dramático e Teatro Político. *Revista Sala Preta.* São Paulo, v. 3. p. 09-19, 2003.

NELSON, Lisa. Before your Eyes: seeds of a dance practice. *Contact Quarterly Dance Journal,* New York, v. 29, n. 1, p. 01-05, Winter/Spring, 2003.

NETO, Francisco de Assis Gaspar. Atenciografia do Corpo: interseções entre Lisa Nelson e Gilbert Simondon a partir de um fragmento de relato. *Revista Brasileira de Estudos da Presença.* Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 205-221, jan./abr, 2017.

SILVA, Hugo Leonardo da. *Desabituação compartilhada:* Contato Improvisação, jogo de dança e vertigem. Valença: Selo A Editora, 2014.

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator.* [Tradução de Pontes de Paula Lima]. 16ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



VÍNCULOS ENTRE O ENSINO DE ARTE E A LINGUAGEM AUDIOVISUAL NA CULTURA DIGITAL

Jéssica Thaís Demarchi
Cláudio Tarouco de Azevedo

DEMARCHI, Jéssica Thaís; AZEVEDO, Cláudio Tarouco de. Vínculos entre o ensino de Arte e a linguagem audiovisual na cultura digital. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.63-78, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



VÍNCULOS ENTRE O ENSINO DE ARTE E A LINGUAGEM AUDIOVISUAL NA CULTURA DIGITAL

Jéssica Thaís Demarchi[1]
Cláudio Tarouco de Azevedo[2]

Resumo: As ideias expostas no presente texto evidenciam a cultura digital e seu impacto causado através da linguagem audiovisual na sociedade contemporânea. Por intermédio de algumas reflexões levantadas nesse sentido, pretende-se estabelecer conexões entre o fluxo videográfico na contemporaneidade e o ensino de Arte. O objetivo a partir daí consiste em estimular o desenvolvimento de ações pedagógicas, contextualizadas no âmbito da Arte, que explorem a prática audiovisual. Para tanto, ao final do artigo será descrita, ainda que brevemente, uma possibilidade de explorar o vídeo experimental através de oficinas.
Palavras-chave: Audiovisual; Ensino de Arte; Cultura digital.

LINKS BETWEEN ART TEACHING AND THE AUDIOVISUAL LANGUAGE IN THE DIGITAL CULTURE

Abstract: The ideas presented in this text highlight the digital culture and its impact through audiovisual language in contemporary society. Through some reflections raised in this direction, it is intended to establish connections between the videographic area in contemporaneity and the Art teaching. From that point, the objective is to stimulate the development of pedagogical actions contextualized in the scope of Art that explore audiovisual practice. Therefore, at the end of the text, a possibility to explore the experimental video through workshops will be briefly described.
Keywords: Audiovisual; Art teaching; Digital culture.

---

[1] Mestre (2018) em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas - PPGAV/UFPEL (linha de pesquisa: Ensino da Arte e Educação Estética). Durante o mestrado foi bolsista CAPES e participou do Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos/NUTREE liderado pela Drª Mirela Ribeiro Meira. Integrou o grupo de pesquisa "A produção de subjetividade em Félix Guattari: experiências com arte, ecologia e saúde" coordenado pelo Dr. Cláudio Tarouco de Azevedo. Graduou-se no curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Durante a graduação foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID/CAPES, e posteriormente monitora da disciplina de Processos de Criação e Análise de Imagem, ministrada pelo Dr. Marcelo Roberto Gobatto. Atuou como editora audiovisual nas emissoras rio grandinas FURG TV e FM e TV Mar. O foco de seu estudo abrange a Arte Contemporânea, a linguagem audiovisual na cultura digital, o ensino da Arte e a produção das subjetividades através do cinema. Durante o período de 04/2018 até 01/2019 atuou como professora substituta do núcleo de Design no Instituto Federal Sul-rio-grandense (câmpus Pelotas), nos cursos técnicos em Comunicação Visual e Design de Interiores, bem como no bacharelado em Design. Algumas das disciplinas que ministrou foram Fotografia, Teoria da Comunicação e Percepção.

[2] Professor dos Cursos de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e do Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Coordena o Grupo de Pesquisa Arte, Ecologia e Saúde - GPAES. Pós-doutor em Artes Visuais (2016), doutor (2013) e mestre (2010) em Educação Ambiental e graduado em Artes Visuais Licenciatura (2006). Tem experiência nas áreas de Artes e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte e ecologia, arte e saúde mental, ecosofia, fotografia, audiovisual, arte educação ambiental, direito animal e biorrizoma.

DEMARCHI, Jéssica Thaís; AZEVEDO, Cláudio Tarouco de. Vínculos entre o ensino de Arte e a linguagem audiovisual na cultura digital. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.63-78, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.

Contextualizando a cultura digital

A cultura digital manifesta profunda transformação na sociedade contemporânea. Também chamada de *cibercultura*, pode ser definida pelo autor André Lemos (2009, p. 135), quando diz que mesmo sendo a tecnologia algo fundamental no funcionamento da sociedade, é preciso ter cuidado ao nomear a cultura de acordo com os dispositivos tecnológicos. Ele explica que é necessário considerar que somos seres da política ou da comunicação e que precisamos reagir contra as dificuldades de expressão. Somos pessoas que precisam de artefatos para que seja possível ter controle em relação ao mundo externo, ao contrário de outros animais que vivem sem alterações muito refinadas no ambiente natural.

A nossa existência depende das transformações que operamos na natureza. Sendo assim, definir o nosso papel na sociedade significa compreender que somos seres políticos e da comunicação capazes de transformar o mundo por meio das tecnologias. Partindo de tal ponto de vista, Lemos diz que a "cibercultura seria a cultura contemporânea, onde os diversos dispositivos eletrônicos digitais já fazem parte da nossa realidade" (2009, p. 136).

Nesse sentido, as tecnologias que figuram a cultura digital não referem-se simplesmente aos processos de metamorfose energética e material do meio no qual vivemos. Para além disso, a sofisticação tecnológica viabiliza, de maneira mais fluente a cada dia que passa, transformações efetivas no campo da cultura, da política, da comunicação, e no âmbito social de maneira ampla. Em decorrência desse fenômeno, somos capazes de fazer com que a informação e multíplices tipos de significações sejam disseminados através de um "tráfego" tão ágil e célebre, como nunca havíamos presenciado em qualquer outra fase de nossa história.

Lemos (2013, p. 100) cita Breton para definir uma cronologia básica das primeiras etapas no tratamento automático da informação, dizendo que entre 1940 e 1960, as inovações e preceitos essenciais são delineados pela cibernética. Já a segunda fase, da década de 1960 até 1970, é representada por sistemas

centralizados ligados à pesquisa militar e às universidades. O período entre 1970 até os dias atuais seria caracterizado pelos microcomputadores e redes telemáticas.

Para distinguir a sociedade informatizada da década de 1970 da sociedade do século XXI, Lemos sugere uma quarta fase posicionada na metade da década de 1980 pontuada pela popularização do ciberespaço e sua integração na cultura contemporânea. Assim, tendo sido a terceira fase caracterizada pelo computador pessoal, a década de 1990, bem como o século XXI, indicam a era do computador conectado. Para melhor compreender a situação na qual ocorriam estas transformações que afetaram intensamente a cultura, Lemos define o surgimento da *cibercultura*:

> Vamos situar o nascimento da cibercultura no surgimento da microinformática na metade dos anos 1970. A cibercultura, embora a expressão deva muito à cibernética, não é, no sentido exato, correlata a esta ciência. Antes, a cibercultura surge com os impactos socioculturais da microinformática. Mais do que uma questão tecnológica, o que vai marcar a cibercultura não é somente o potencial das novas tecnologias, mas uma atitude que, no meio dos anos 1970, influenciada pela contracultura americana, acena contra o poder tecnocrático. (LEMOS, 2013, p. 99).

Logo após o computador e a internet, surgem vários outros dispositivos tecnológicos: *smartphones, tablets*, aparelhos GPS que adquirem cada vez mais funções, *videogames* e jogos eletrônicos dinâmicos com novas possibilidades imersivas e aparelhos portáteis para escutar música. A sociedade passa a estar em rede, vivenciando uma espécie de cultura descentralizada e realidade virtual.

Esse conjunto de mudanças no campo tecnológico também atribui novas preocupações para os educarores, considerando que os indivíduos passam a ter acesso a uma participação intensa na cultura midiática. Levando em consideração que espectadores são também consumidores, é de grande relevância que as tramas tecidas pelo uso de tais tecnologias na cultura digital sejam esmiuçadas nos processos pedagógicos. Neste trabalho, discutiremos um recorte mais específico desse cenário: o audiovisual. Dessa forma, pretende-se instigar algumas conexões entre a linguagem do vídeo na contemporaneidade e o ensino de Arte.



Conectando a linguagem audiovisual e o ensino de Arte

A relação entre o espectro das linguagens visuais e o ensino de Arte pode parecer um tanto quanto óbvia. Para levarmos adiante a reflexão proposta no presente trabalho, é imprescindível que saiamos do lugar comum dessa obviedade e pensemos em uma dilatação dos limites dessa relação contextualizada no âmbito do tratamento da Arte em processos pedagógicos.

Assim, pretende-se contribuir com micro intervenções que promovam a cultura das imagens[3] e midiática no contexto pedagógico da Arte, mas com um enfoque mais específico no campo audiovisual.

Cláudia Zamboni de Almeida (2006) explica que a valorização da imagem é consenso pela grande maioria dos profissionais da educação comprometidos com a exploração das habilidades estéticas e artísticas. Dessa forma, é extremamente importante que esses educadores se perguntem se os conteúdos selecionados a serem trabalhados em Arte "estão dando conta das imagens divulgadas na televisão, publicidade, e outros meios que usam a imagem para comunicar" .(ALMEIDA, 2006, p. 73).

Segundo a autora, as relações entre humano e tecnologia podem muitas vezes passar despercebidas pelo homem e nesse sentido, a arte desempenha um papel fundamental: o de desvelar essas relações, conectando o homem e as tecnologias em enlaçamentos sensíveis. O convívio com uma vasta rede de mídias torna ainda mais evidente a afirmação da importância da consideração desse contexto pelo ensino de Arte. Isto posto, Almeida (2006, p. 82) constata que:

> Nas últimas décadas, o avanço tecnológico provoca os sentidos e desafia o homem contemporâneo, que se vê aturdido e seduzido com o que é possível e permitido pelo desenvolvimento científico. Este homem navega em espaços virtuais simultâneos, não lineares. Informações flutuam e recriam-se no imaginário. Situações interativas que o video game, a Internet, o CD-ROM exploram e que a arte contemporânea traz para o

[3] Os autores Raimundo Martins e Pablo Sérvio (2012) caracterizam a cultura das imagens ou midiática através dos repertórios midiáticos (estes repertórios envolvem imagem e sonoridades, além da palavra escrita e oralizada) difundidos pelos meios de comunicação midiáticos, que por sua vez, operam como agentes sociais e educativos que disseminam padrões, comportamentos e valores.

> mundo sensível, exigem capacidades perceptivas e intelectuais diferenciadas das de outros tempos.

Ao prosseguir no rumo desta linha de pensamento, Almeida nos alerta sobre a relevância de estruturar as ações desenvolvidas no bojo do ensino de Arte, de maneira que estas contribuam com uma formação conectada ao tempo em que o sujeito constitui sua existência. E é nos cordões da malha da *cibercultura* que os indivíduos instituem-se, mais do que nunca, nos liames de uma trama que prolifera informações visuais, audiovisuais, sonoras e midiáticas em geral.

Esse cenário edifica-se sob as égides de velozes transformações tecnológicas que, ao estabelecer parcerias com as grandes corporações ao redor do mundo, contribuem com a velha fórmula da indústria cultural a fim de manter o fluxo do consumo tão intenso quanto for possível. Destarte, evidencia-se a relevância de repensar a Arte em suas extensões educacionais para que seja possível acompanhar as inovações tecnológicas da comunicação da atualidade. Ao mesmo tempo, pretende-se buscar a criação de mecanismos que constatem e problematizem os artifícios de um pretenso controle sobre a mentalidade da população através da imageria midiática.

A televisão e a fluência do audiovisual na contemporaneidade

A manifestação audiovisual constitui parte das inovações tecnológicas contemporâneas responsável pela ampliação das redes sociais. São diferentes as formas como ela marca essa experiência, de uma maneira ainda mais pluralizada através do acesso a diferentes categorias de conteúdos propiciadas pela internet. Assim, tentar restringir ou classificar o vídeo, cuja presença é inegável na atualidade, a uma ou mais esferas específicas da vida da população seria um esforço vão.

O campo do audiovisual contextualizado na fase contemporânea exerce um papel alargado e em numerosas instâncias da experiência anfêmera. Ele marca presença, só para citar alguns casos, no cinema, nos *videogames*, nos telões



publicitários, na grade televisiva, nas inúmeras plataformas *online* de hospedagem de conteúdo audiovisual, nos aplicativos de dispositivos móveis de comunicação, na videoarte e em multiformes manifestações artísticas e culturais às quais o vídeo é de alguma forma agregado.

Segundo Marcia Nogueira Alves (2008), a importância do papel exercido pela comunicação audiovisual no organismo social em que vivemos atualmente alcança níveis supremos de atividade. Os indivíduos tornam-se seres audiovisuais de forma que as experiências que compõem o percurso de suas vidas são transpassadas pelos mais variados fenômenos mediados pela tecnologia audiovisual.

O vídeo nos acompanha em grande parte do cotidiano. Na maioria dos estabelecimentos que frequentamos existem um ou mais televisores exibindo diferentes tipos de programação televisiva, filmes ou mesmo um circuito de campanhas específicas que promovem o serviço prestado pelo estabelecimento. Nas redes sociais somos bombardeados por vídeos aleatórios, os quais muitas vezes assistimos sem nem ao menos ter tido a intenção, mas a reprodução automática dos mesmos acaba nos atraindo para sua mensagem. Em galerias de arte, cada vez mais podemos ver o trabalho de artistas que se propõem a desenvolver poéticas em vídeo. No celular que carregamos conosco, ao qual direcionamos grande parte de nossa atenção diária, recebemos e assistimos diversificados tipos de conteúdo audiovisual. E é também através deste dispositivo, cada vez mais sofisticado, que produzimos vídeos para compartilhar com tantas pessoas quanto desejarmos. Nesse sentido, Alves (2008, p. 19) comenta:

> Vivemos numa época em que o audiovisual é o modo de expressão predominante. Na mídia, na arte, na ciência, na tecnologia, na forma como nos comunicamos, o audiovisual está presente em tudo. Novas mídias audiovisuais se multiplicam ao mesmo tempo em que mídias tradicionais são convertidas em formato digital. [...]Mediados pela cultura do audiovisual, cada vez mais interagimos e fazemos parte do mundo por meio dele.

Tendo em mente as multifacetadas funções do trânsito audiovisual na sociedade contemporânea, se faz interessante pensar no aparelho televisor, o precursor da disseminação massiva da linguagem audiovisual. Alves (2008, p. 65)

explica que no Brasil, ao contrário do rádio que foi introduzido através de uma proposta mais voltada à cultura, a televisão apresentou-se como um sistema primordialmente comercial. Após a sua inauguração na década de 1950, ela tornou-se muito rapidamente o difusor de maior sucesso das campanhas publicitárias das principais multinacionais. A televisão precisou de apenas um ano de funcionamento no país para que seu montante de verba designado para a projeção dessas publicidades comerciais se tornasse muito superior ao do rádio.

A partir daí, o papel ocupado pela televisão em nosso cotidiano cresceu energicamente. Aos poucos, chegamos em um tempo presente no qual podemos assistir a todo tipo de conteúdo, seja ele de caráter fantástico, violento, divertido e por aí se segue em um catálogo infindável. Alves (2008, p. 60) diz que a verdade é que a televisão configura um extraordinário meio audiovisual que, através de sua incorporação assídua em nosso cotidiano, tornou-se capaz de influenciar intensamente nossas opiniões e modos de apreender a vida. Dessa forma, o aparato midiático atrai para si até os dias de hoje diversas críticas.

Atualmente é possível assistir a conteúdos audiovisuais em outros dispositivos, como o celular e o computador. O atual e veloz trânsito simultâneo e interativo das mídias que evidencia uma convergência tecnológica vem transformando as formas de criação, produção e disseminação das informações. Assim, a televisão, ao contrário de esgotar-se em si mesma, busca criar atrações e mecanismos inéditos, tanto para não perder aqueles que já são espectadores de sua programação, quanto para atrair um novo público.

Um caso que pode exemplificar essa dinâmica é o *Globo Play*, um aplicativo inaugurado pela Rede Globo no final de 2016. Na interface do mecanismo, além de serem oferecidos outros recursos, é possível acessar conteúdos da emissora com exclusividade. Dessa maneira, configura-se uma mescla entre a televisão e outros dispositivos nos quais o aplicativo pode ser acessado (celular *smartphone* e computador), podendo abranger assim um público mais diversificado, tendo em vista que atualmente muitas pessoas utilizam o celular, por exemplo, com uma frequência

bastante superior em relação ao televisor. A autora Alves (2008, p. 125) sintetiza a convergência das mídias dizendo que:

> Juntamente com as mídias, o telefone e o computador escrevem um novo capítulo da história da comunicação e dos homens, no qual as novas tecnologias são protagonistas, afetando diretamente nossas vidas e a forma como nos comunicamos. Nesse contexto, não seria descabido dizer que o audiovisual tornou-se uma linguagem universal. Afinal, a performance de todas essas novas mídias e tecnologias incorpora o audiovisual como base.

Entendendo a comunicação audiovisual como uma linguagem universal, portanto, extremamente participante da vida cotidiana, fica evidente mais uma vez, a importância de sua exploração nas tramas do ensino de Arte. Na próxima seção, discutiremos o vídeo por intermédio do viés experimental, para que na sequência possamos introduzir uma possibilidade de trabalhar com essa expressão em oficinas de vídeo experimental.

Hibridismo e experimentação audiovisual

O audiovisual, além de absorver a linguagem da televisão, herdou também certa tendência a movimentar-se como uma espécie de instrumento a serviço de outros encadeamentos de subjetivação. Não seria desmoderado presumir que mesmo depois de uma evolução alucinada em termos tecnológicos no meio audiovisual, sua linguagem ainda seja empregada inúmeras vezes de maneira reducionista, talvez como simples aparato a serviço do consumo, como acontece corriqueiramente na indústria cultural.

Referindo-nos, especialmente, ao viés experimental do vídeo, o espectro das formas videográficas é extremamente amplo e não precisa delimitar-se a sistematizações que classifiquem suas figurações como certas ou erradas, como acontece na gramática das línguas naturais, por exemplo. Nesse caso, a linguagem audiovisual é maleável e não depende de um conjunto de normas para que se faça entender, mesmo porque sua “mensagem” se vislumbra aberta a múltiplos impulsos de significação. O vídeo, em sua flexão de vetor artístico, não tem a necessidade de



se fazer compreender de maneira unilateral, muito menos de ficar enclausurado no interior de um conjunto de regras que ditam a sua qualidade.

Estamos falando do alcance das possibilidades dessa expressão, o que não significa que não existam audiovisuais que optem por obedecer a uma série de regras e por limitar ao máximo a sua latência enquanto dispositivo de significação. Basta olhar para o audiovisual na publicidade, onde os comerciais utilizam e desenvolvem recursos para disseminar mensagens que não se distanciem da noção de que o produto ou ideia anunciada é conveniente e que seu consumo garante sucesso e maior qualidade de vida.

Portanto, nosso objetivo é trabalhar na perspectiva do vídeo experimental, do seu vasto e mutável leque de possibilidades de produção. Assim, entendamos esse tipo de vídeo no sentido de criações que não se curvam a padrões visuais ou de conteúdo, e que não necessitam firmar compromisso com o circuito comercial. Mais do que isso, a videografia experimental abrange as produções marcadas pelo protagonismo do ato de experimentar, de arriscar, testar materiais e operações diferentes a fim de desvelar novas possibilidades, novos sentidos e sensações.

Os autores Arlindo Machado (2011) e Christine Mello (2008) compartilham da visão de que o vídeo opera como um complexo híbrido entre outros códigos de expressão como o cinema, a música, o desenho e a computação gráfica. Nessa lógica, Mello (2008, p. 28-29) afirma que o movimento videográfico colhe estilhaços em multíplices manifestações da arte e "encontra formas muito mais complexas de extrapolar a sua própria pluralidade interna e produzir um alargamento de sentidos". Ou seja, a prática do vídeo se esgueira por entre outras expressões artísticas sendo capaz de dilatar seu alcance de significação, desembocando em poéticas singulares e inovadoras.

Segundo Machado (2011, p. 176), nos meandros da década de 1960, quando a linguagem audiovisual inaugura a sua prática como uma nova forma de manifestação artística, já estava em queda a ideia de uma linguagem pura ou específica na esfera videográfica.

A videoarte já em seus primórdios encontrava válvulas de escape que se opunham às configurações televisivas, das quais havia herdado o idioma. O audiovisual engendrava-se em um contexto artístico determinado a superar regras e tendências da linguagem convencional. Machado (2011, p. 183) afirma que:

> Longe de se deixar escravizar por uma norma, por um modo padronizado de se comunicar, por uma "linguagem" no sentido restritivo do termo, cada obra, na verdade, reinventa a maneira de se apropriar de uma tecnologia enunciadora como o vídeo. Nesse sentido, as "possibilidades" dessa tecnologia estão em permanente mutação e crescem na mesma proporção de seu repertório de obras.

A constante presença do dinamismo audiovisual na paisagem de outras manifestações, faz com que seja comum ter a impressão de que “tudo é vídeo na contemporaneidade" (MELLO, 2008, p. 27), evidenciando assim a expansão de seu alcance e aplicações.

Apesar de seu trânsito ser mais frenético entre as vias eletrônicas/digitais, o vídeo consegue imbricar-se também por entre inúmeras outras manifestações no campo das ações políticas, ambientais e toda uma variedade de enunciados pertinentes ao desenvolvimento do organismo social. Isso ocorre tanto por intermédio dos métodos mais tradicionais quanto dos mais alternativos e avançados tecnologicamente, caracterizando assim uma descentralização das formas de expressão, já que as linguagens são mescladas através de diferentes processos e em ambientes distintos.

Oficinas de vídeo experimental

Tendo em mente as reflexões anteriormente colocadas no presente artigo, foi desenvolvido um programa de oficinas de vídeo experimental como protótipo de ação pedagógica a ser realizada no contexto do ensino de Arte. A proposta foi criada tendo em vista a possibilidade de ser aplicada em diferentes ciclos e ambientes de



ensino, desde que realizadas algumas adaptações de acordo com faixa etária e necessidade dos participantes em questão.

O programa conta com sete oficinas[4] e cada uma delas é dividida em quatro etapas principais. A primeira etapa consiste em explorar alguns fragmentos audiovisuais provenientes dos repertórios midiáticos consumidos diariamente, sobretudo os da televisão aberta brasileira. A partir daí, vislumbra-se uma análise desses materias no sentido de uma via dupla. Há uma tentativa de entender de que forma as mensagens propagadas por essa mídia retratam a realidade da sociedade em que estamos inseridos. Por outro lado, são propostos diálogos e experiências que visam perceber alguns mecanismos presentes nesses conteúdos para questionar a forma como eles possivelmente pretendem influenciar nosso comportamento e, consequentemente, surtir uma padronização das subjetividades. O princípio da exploração da mídia no decorrer das oficinas vai de encontro à visão de Martins e Sérvio a respeito da escola e dos processos educacionais:

> [...] cremos que a escola deve engajar-se num projeto de inclusão que seja responsável contribuindo para uma crítica das imagens que nos circundam. Uma inclusão que considere pensar a multiplicidade de imagens, a complexidade dos interesses a partir dos quais são produzidas e a relação ambígua, de amor e resistência que podemos, como receptores, ter com elas. (MARTINS; SÉVIO, 2013, p. 274).

Nesse sentido, a análise dos materiais da mídia audiovisual que serão abordados na proposta das oficinas de vídeo experimental não pretende condenar a televisão. O que se deseja é constatar, através de um olhar questionador, alguns artifícios da mídia que podem contribuir com a uniformização das subjetividades, a fim de desnaturalizá-los e compreender como o sistema econômico capitalista os emprega a favor de sua manutenção. Para além disso, também pretende-se investigar algumas possibilidades presentes nessa mesma mídia, de enxergar o

[4] Cada uma das sete oficinas trata de um assunto diferente, sendo alguns deles: Representatividade na mídia; Consumismo e geração de lixo no sistema capitalista; Formas de preconceito; Padronização das subjetividades através da grande mídia televisiva; Empatia. Para conferir o detalhamento de cada oficina, basta consultar a dissertação intitulada "*Videografias experimentais no ensino de Arte:* frames da produção de subjetividades"[1] (DEMARCHI, 2018).
[1]Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4421?mode=full

diferente e de propiciar diálogos que se coloquem na contramão das padronizações e demais formas de preconceito e exclusão. Por intermédio dessa dualidade, a mídia audiovisual é evocada como um disparador de problematizações que visam produzir dispositivos de luta contra as opressões que compõem o bojo das desigualdades.

Além de analisar os materiais audiovisuais provenientes dos veículos midiáticos e os vídeos produzidos pelos próprios participantes das oficinas, é interessante que também se trabalhe com videoartes experimentais. Destarte, será viável enriquecer o repertório dos integrantes da proposta, de modo que estes possam conhecer possibilidades da prática videográfica que diferem dos padrões imagéticos audiovisuais que consumimos incessantemente no dia a dia.

Depois de assistir e debater os materiais selecionados, na segunda etapa são propostas algumas dinâmicas práticas como uma espécie de laboratório de experimentação dos pensamentos e ideias levantadas durante a discussão que as antecedem. Essas atividades pretendem também entrosar os discentes e educador (es) para que seja possível relacionar os debates em pauta com as situações do cotidiano de cada participante das oficinas, tornando esse diálogo mais convidativo.

Por sua vez, estas experiências alimentam a terceira fase das oficinas, que é a produção dos vídeos experimentais. O material audiovisual produzido pelos participantes das oficinas é uma tentativa de expressar de maneira artística e experimental as significações engendradas durante a análise dos conteúdos midiáticos, bem como nas dinâmicas realizadas posteriormente, conectando essas ideias com suas vivências cotidianas. É importante que os alunos tenham bastante liberdade no processo para experimentar diferentes técnicas de composição visual, sonora e narrativa, de captação de imagem e de edição. São trabalhos que nascem do desejo de desvelar subjetividades que se esquivam de padrões prefixados através do ato de experimentar o novo e o desconhecido.

Já a quarta etapa das oficinas propõe uma exibição dos trabalhos realizados pelos discentes, seguida de uma troca de ideias sobre os vídeos apresentados. Nesse momento não só os realizadores dos trabalhos podem falar sobre os conceitos e etapas de seus processos de criação, mas também os colegas devem

dar sua opinião sobre aquilo que assistiram. Dessa forma, os autores podem conhecer novas possíveis interpretações e potências de seus trabalhos, já que o olhar do outro é capaz de revelar ideias até então não pensadas pelo idealizador do vídeo.

Para melhor exemplificar o funcionamento das oficinas integrantes do programa em questão, abaixo encontra-se a descrição de uma delas, denominada como "*oficina do elemento secreto*":

Nessa ação, um mesmo acontecimento é analisado pela turma participante através de fragmentos audiovisuais de dois ou três diferentes veículos midiáticos, podendo ser de canais televisivos em comparação com alguma plataforma de disseminação de informação online, por exemplo. Depois de assistir esses materiais e discutir as variadas maneiras que um mesmo fato pode ser retratado, de acordo com a intenção do veículo que propaga aquele conteúdo, é proposta uma experiência.

O (a) educador(a) que ministra a oficina, apresenta dois recipientes para a turma, cujo conteúdo não pode ser visto de fora e os participantes devem tentar adivinhar, de acordo com as pistas dadas pelo (a) professor (a), qual é o conteúdo de cada recipiente. A respeito do primeiro receptáculo, o (a) educador (a) atribui algumas características pejorativas, já em relação ao segundo, são conferidos elogios que o prestigiem. As tentivas de adivinhar o conteúdo de cada recipiente devem ser anotadas, e caso alguém arriscar dizer que ambos possuem o mesmo objeto em seu interior, o (a) ministrante da oficina deve negar.

Depois de já terem sido dados vários palpites acerca do que poderia estar dentro de cada recipiente, o (a) professor (a) mostra para a turma os elementos secretos que estavam no interior de cada um: eis que ambos os invólucros guardavam objetos iguais. A dinâmica pretende reforçar a ideia de que uma mesma ideia ou produto pode ser "vendido" de diferentes maneiras, indo ao encontro da análise dos fragmentos audiovisuais midiáticos feita anteriormente. Faz-se também uma alusão ao fato de que muitas vezes a mídia distorce a situação dos acontecimentos, como acontece na dinâmica do elemento secreto, no caso da

resposta negativa em relação ao palpite de que ambos recipientes possuíam o mesmo conteúdo.

O próximo passo consiste na produção dos vídeos experimentais, que devem buscar manifestar audiovisualmente as reflexões discutidas no decorrer das experiências. Depois que os vídeos estiverem prontos, é importante que haja um momento para que os partipantes da oficina possam assistir os vídeos uns dos outros. Nesse momento, há um diálogo sobre o processo de criação de cada um e sobre como as discussões engendradas durante a oficina resultaram em diferentes poéticas artísticas através da prática videográfica.

Breves considerações em trânsito

O objetivo basilar da proposta aqui apresentada se refere a propor a produção audiovisual de caráter experimental contextualizada no ensino de Arte, como um canal que possibilita a criação de experiências e diálogos críticos e responsáveis socialmente, em relação ao imagético midiático que protagoniza o cotidiano de todos nós. Esse olhar e posicionamento crítico, por sua vez, é expresso através da Arte com a prática experimental do vídeo.

Espera-se que este trabalho seja capaz de demonstrar a potencialidade do audiovisual experimental na cultura digital e o impacto que ela causa em nossos modos de ser e estar no mundo hoje. A partir daí, fica evidente a responsabilidade que o campo do ensino de Arte tem de abordar os fluxos audiovisuais a fim de contribuir para que os indivíduos sejam capazes de entender de fato como a imageria midiática audiovisual nos atinge.

Levando em consideração a importância da manifestação do vídeo na vida contemporânea, também é necessário que as pessoas, além de aprender a interpretar de maneira mais profunda e crítica os conteúdos que assistimos diariamente, saibam se apropriar dessa linguagem para utilizá-la em prol da expressão das próprias opiniões, afinal somos seres da comunicação. Dessa forma,

seria possível contribuir cada vez mais com o processo de descentralização do lugar de fala, democratizando assim o direto individual à expressão.

A breve explicação do mote central que dirige o funcionamento do programa de oficinas de vídeo experimental não se coloca como um modelo a ser seguido, mas apenas como uma ideia propulsora para que outros Arte-educadores possam desenvolver suas próprias ações pedagógicas com a prática artística do vídeo.

O programa em questão não é aprofundado no presente trabalho, tendo em vista que a meta principal da escrita que compõe este texto é o desejo de demonstrar o papel vital exercido pelo audiovisual na cultura digital, a fim de instigar outros educadores e educadoras a desenvolver elos de conexão entre a prática videográfica e os processos pedagógicos concernentes ao campo da Arte.

Referências:

ALMEIDA, C. Z. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 71-84.

ALVES, Marcia Nogueira. *Mídia e produção audiovisual:* uma introdução. Curitiba: Ibpex, 2008.

DEMARCHI, Jéssica Thaís. *Videografias experimentais no ensino de Arte:* frames da produção de subjetividades. 193 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

LEMOS, André. *Cibercultura:* tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6. ed. São Paulo:Editora Sulina, 2013.

_____. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN. Sergio (Orgs.). *Cultura digital.br*. São Paulo: Azougue Editorial, 2009. p. 134-149.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas e pós cinemas*. 6. ed. Campinas: Papirus: 2011.

MARTINS, R; SÉRVIO, P. P. Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual. In: MARTINS, R; TOURINHO, I. (Orgs.). *Culturas das imagens:* desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012. p. 255-282.

MELLO, Christine. *Extremidades do vídeo*. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2008.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



A PESQUISA PARTICIPANTE E O ERRO NA ENCENAÇÃO DE AGRESTE (MALVA-ROSA)

Railson Gomes Almeida

ALMEIDA, Railson Gomes. A pesquisa participante e o erro na encenação de agreste (Malva-Rosa). *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.79-94, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



A PESQUISA PARTICIPANTE E O ERRO NA ENCENAÇÃO DE AGRESTE (MALVA-ROSA)

Railson Gomes Almeida[1]

Resumo: A pesquisa em questão visa oferecer um estudo acerca do processo de encenação do espetáculo Agreste (Malva-Rosa), desenvolvido na cidade de João Pessoa – PB no ano de 2017. A observação do espetáculo terá como objetivo estabelecer relações com a pesquisa participante, obtido por meio de uma viagem do elenco no meio do processo; e com a ideia de erro (desvio do padrão) que permeou os ensaios, gerando instabilidade ao coletivo. Ao final do estudo, pretende-se refletir acerca dessas convergências entre a encenação de Agreste (Malva-Rosa) com as premissas de pesquisa participante e erro.
Palavras-Chave: Agreste (Malva-Rosa), Pesquisa Participante, Processo de encenação.

THE RESEARCH PARTICIPANT AND THE ERROR IN THE STAGING OF AGRESTE (HOLLYHOCK)

Abstract: The research in question aims to offer a study about the process of staging the Agreste (Malva-Rosa), developed in the city of João Pessoa - PB in the year 2017. The observation of the show will aim to establish relations with the participant research obtained by middle of a cast trip in the middle of the process; and with the idea of error (standard deviation) that permeated the trials, generating instability to the collective. At the end of the study, we intend to reflect on these convergences between the staging of Agreste (Malva-Rosa) with the premises of participant research and error.
Key-words: Agreste (Malva-Rosa), Participant Research, Process of staging.

APONTAMENTOS PRÉVIOS

> Eu não confio na pesquisa solitária, confio na pesquisa solidária. (PIAGET apud BRANDÃO & STRECK. In: BRANDÃO & STRECK, 2006, Pag. 12).

Essa escrita parte do interesse de relatar o processo de criação do espetáculo Agreste (Malva-Rosa), sob o olhar de dois elementos metodológicos que podem ser visualizados dentro da peça: A pesquisa participante, vivenciada por meio de uma viagem para uma região semelhante à descrita do texto base; e a ideia de erro como elemento que desestabiliza e ao mesmo tempo ajuda e compõe a montagem colaborativa do espetáculo em questão.

[1] Mestrando em Artes Cênicas da UFRN

ALMEIDA, Railson Gomes. A pesquisa participante e o erro na encenação de agreste (Malva-Rosa). *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.79-94, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



Além do relato do processo de criação do espetáculo que foi vivenciada pelo autor da escrita (que se coloca em terceira pessoa), serão inseridas leituras de outros escritos. A priori, *O que é pesquisa participante?* de Luis R. Gabarrón e Libertad Hernandez Landa; e *A "escrita dos erros": sobre os possíveis modos de registro na pesquisa em artes da cena* de Moacir Romanini Junior e Mateo Bonfitto.

A escrita poderá ser visualizada em cinco partes: a primeira dará conta de relatar os principais acontecimentos do processo de encenação do espetáculo Agreste (Malva-Rosa) com influência do texto *Sistematização das experiências: algumas apreciações* de Oscar Jara Holliday; no segundo momento, pretende-se falar acerca da pesquisa participante, procurando uma síntese do assunto; na terceira parte, a escrita focará na ideia do erro e de como esse ato mesmo tendo estigma negativo por parte da sociedade, consegue gerar bons frutos; o quarto momento focará na relação entre o espetáculo e as premissas metodológicas explicitadas, apontando assim relações convergentes entre a pesquisa participante, o erro dentro do processo e do espetáculo em si; e finalizando a escrita, algumas considerações finais externando algumas reflexões acerca dessa pesquisa.

O PROCESSO DE ENCENAÇÃO DE AGRESTE (MALVA-ROSA)

> As experiências são sempre experiências vitais, carregadas de enorme riqueza; e mais, cada experiência constitui um processo inédito e irrepetível [...]; por isso é fundamental extrair seus ensinamentos e por isso é também importante comunica-los, compartilha-los. (HOLLIDAY. In: BRANDÃO & STRECK, 200.6, p. 229).

Antes de iniciar a escrita do relato em questão, é importante frisar que ela se afeta do texto *Sistematização das experiências: algumas apreciações,* em que é discorrido sobre as experiências e suas formas de sistematização e desenvolvimento num trabalho de pesquisa. No texto, o autor entende que "a experiência [...] é constituída por *ações* [...] e *percepções* e é constituída também por *sensações, emoções e interpretações* das pessoas que vivem essas experiências

[...] não há somente fatos e coisas [...] há pessoas que sentem, vivem e que fazem coisas" (HOLLIDAY. In: BRANDÃO & STRECK, 2006, Pag. 228); assume-se assim, que se trata de uma escrita contaminada pela experiência do autor que vivenciou todo o processo de encenação em questão.

No ano de 2017, na cidade de João pessoa - PB inicia-se o processo de montagem cênica do texto Agreste (Malva-Rosa) [2] do escritor pernambucano radicado na cidade de São Paulo, Newton Moreno. Inicialmente, o processo foi requisito da disciplina de Estágio Supervisionado do Bacharelado em Teatro da Universidade Federal da Paraíba. O resultado gerado foi um espetáculo teatral de nome homônimo ao texto e foi apresentado durante todo ano de 2017 em diversas situações.

O processo teve inicio no mês de fevereiro quando os alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado do Bacharelado em Teatro da UFPB se encontram nas dependências da universidade, juntamente com professor e coordenador/diretor do processo Everaldo Vasconcelos, docente do Departamento de Artes Cênicas da instituição.

Os encontros do grupo foram diários e se davam entre as 14:00 e 17:30, sempre na Sala 06 do Prédio conhecido por Abacatão (oficialmente DAC – Departamento de Artes Cênicas), no próprio Campus central da Universidade. Inicialmente, a montagem contava com onze alunos, no entanto as pessoas foram abandonando o processo, restando assim um elenco de quatro atores: Maria Bethânia; João Fernandes; Jofran di Carvalho e Railson Almeida, que juntos terminaram o processo de montagem em questão.

---

2 SINOPSE DO TEXTO: A história de Agreste (Malva-rosa) se passa numa cidade do interior. Começa com um flerte entre um casal de lavradores, um de cada lado de uma cerca, através da qual eles descobrem o amor. Mas eles percebem que há algo neste sentimento "que não deveria acontecer". Apesar disso, um dia, rompem a cerca e fogem, sertão adentro, para viverem juntos, num casebre. Porém, pressentem que algo de perigoso paira sobre eles. A esposa compreende o porquê, depois de 22 anos, quando perde subitamente o esposo. Durante o velório, as idosas carpideiras, ao prepararem o morto, descobrem que o "marido" é uma mulher. Após esta reviravolta, sucedem-se levantes de repulsa e homofobia. Machucada pela perda, sem entender a dimensão de seus atos, a esposa acaba sendo vítima do horror e da intolerância do povo.
FONTE: <http://www.funarte.gov.br/teatro/funarte-apresenta-agreste-malvarosa-em-cinco-cidades-do-rj/> Acesso em: 26 jun 2018 às 14:10

Muitos textos foram lidos, até que Agreste (Malva-Rosa) de Newton Moreno fosse o escolhido por unanimidade pelos envolvidos. Como dito, o processo se deu numa sala específica e os encontros eram diários. A direção era colaborativa, mas sempre mediada e observada pelo diretor, os atores propunham as cenas por meio de improvisos e a direção partia das proposições para tomar a decisão final.

A sala 06 nunca era trancada e por muitas vezes algumas pessoas adentravam no espaço, acompanhavam os ensaios, falavam suas impressões e davam algumas sugestões, que eram inseridas no processo na medida do possível. Depois, esses mesmos convidados passaram a doar elementos cenográficos e figurinos, que também foram incorporados no espetáculo. Sendo assim, o processo foi duplamente cooperativo, primeiro entre direção e atores; e segundamente entre os envolvidos no processo e público externo.

O processo em si não foi algo linear e contínuo, houve alguns percalços e fatos que alteraram o andamento dos ensaios, como por exemplo, uma crise da saúde de um dos membros que o obrigou a se afastar por duas semanas dos ensaios. Aconteceu também uma viagem para o interior da Paraíba, que será relatado mais a frente que também veio a modificar o espetáculo, entre outros contratempos.

Uma de nossas grandes características foi a utilização da sala não apenas como sala de ensaios, mas também como um lugar de “morada” dos atores, da direção e das pessoas externas que acompanhavam o processo continuamente. De forma que a sala também servia como depósito do material cênico e como cozinha do grupo, quando se adquiriu de um fogão elétrico, no qual os presentes faziam refeições no final do ensaio. A aproximação com esse espaço tornou-se tão forte que aquela pequena sala abandonada foi transformada no palco de todas as apresentações da primeira temporada.

A estreia e a temporada se deram no mês de junho do mesmo ano dentro dessa sala agora chamada de Sala Preta ou Teatro Depósito. Essa primeira série contou com dez apresentações, todas no mesmo espaço. Após a temporada, o grupo não encerra com as apresentações, mas adentra novamente em processo

para retomar e remodelar a encenação, pois um dos atores precisou afastar-se sendo preciso substituí-lo; no mês de setembro do mesmo ano Agreste é reestreia com a presença da atriz Fabíola Ataíde, sendo feita apresentações em diferentes ambientes acadêmicos. O grupo se batiza e passa a se chamar de Mulungu e busca a autorização oficial de Newton Moreno (autor do texto) para apresenta-lo em âmbito profissional, tal investida não obteve resposta acerca dos direitos autorais, então o coletivo decide finalizar o espetáculo ainda no final do mês de novembro do ano de 2017.

APONTAMENTOS SOBRE A PESQUISA PARTICIPANTE

> Fazer ciência popular [...] "é criar uma ciência em um duplo sentido. Primeiro, porque está comprometida com a causa popular; segundo, porque pensa a partir da lógica do povo, buscando construir sua verdade com base nas experiências políticas e na maneira em que percebe sua realidade" .(BRANDÃO[3], 1987, p. 39 apud GABARRÓN & LANDA. In: BRANDÃO & STRECK, 2006, p. 13-114).

A pesquisa participante emerge por volta dos anos 1960 e a América Latina[4] teve papel fundamental no desenvolvimento da modalidade. A grande problemática que esse método vem sanar é da dificuldade de algumas pesquisas, a priori, das ciências humanas (principalmente as ciências sociais) de fazer seus estudos com métodos científicos positivistas e funcionalistas, como se fazia na maior parte das

[3] Trata-se da seguinte referência: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; e BORDA, Orlando Fals. *Pesquisa participante.* 2ª Ed., Montivideo: Edições da Banda Oriental. 1987, 73 p.

[4] O grande fator levantado, é que os países da América latina estariam passando por um processo de "crise estrutural, social e política" (Pag. 99). E estariam assim, questionando as estruturas metodológicas vigentes, procurando métodos que se encaixassem nesta realidade (PINTO, 1988, pag. 42 apud GABARRÓN & LANDA. In: BRANDÃO & STRECK, 2006, pag. 101). Assim, se inicia "um amplo movimento latino-americano de reação e recuso ao predomínio esterilizante do positivismo empirista na prática das ciências sociais". Havendo então uma série de estudos nessa região entre os anos 1960 e 1970: "Trata-se da teoria da dependência, de Cardoso, Faletto e outros; a efervescência popular em vários países que culmina com a revolução cubana e o histórico de 1968; a sociologia da exploração de Pablo González Casanova; a vida e a morte do subversivo Camilo Torres; e de Che Guevara; também se destacam no mesmo período a Educação Popular libertadora de Paulo Freire, a revolução sandinista na Nicarágua" (GABARRÓN & LANDA. In: BRANDÃO & STRECK, 2006, pag.101).

“ciências” exatas e biológicas. Como seria possível, por exemplo, analisar uma determinada região ou uma determinada comunidade em uma sala de estudo ou num laboratório?

Era então preciso uma abordagem diferente de objetos de estudo que tratassem das relações humanas, sociais e afins. Para entender determinados contextos e realidades é preciso uma apreciação daquela sociedade ou individuo em estado puro, considerar as experiências e o saber popular dentro do conhecimento cientifico. Logo, a pesquisa participante surge tentando resolver algumas questões como está:

> Seu compromisso [...] é colocar o conhecimento a serviço dos interesses populares para a transformação da sociedade em geral [...] representando uma resposta ao problema de conhecer e atuar numa realidade concreta para resolver problemas específicos (GABARRÓN & LANDA. In: BRANDÃO & STRECK, 2006, Pag. 109).

De modo geral, a Pesquisa Participante tem principalmente dois vieses. A primeira é a observação e o ato de conhecer e entender a realidade que se pretende estudar, logo, não basta apenas o estudo bibliográfico e o saber cientifico, é preciso visitar, interagir e se debruçar sobre outros tipos de conhecimentos e os variados saberes populares e entender as relações históricas que levaram a realidade visualizada e sua presença/participação em relação a outros processos distintos, pois,

> [...] se, ao estudar os processos, os fenômenos ou os sistemas sociais, não for considerada sua dimensão histórica e as operações ideológicas subjacentes, perder-se-á o caráter essencial, sua natureza.(GABARRÓN & LANDA. In: BRANDÃO & STRECK, 2006, Pag. 97).

O segundo viés está no caráter de transformação da realidade observada. Sendo assim, não cabe apenas observar, coletar dados e analisa-los, é preciso também procurar intervir e buscar sanar os problemas encontrados. Como Gabarrón e Landa colocam, é preciso *Conhecer transformando*.

Uma pesquisa participante pode ser dividida, a priori, em três grandes modalidades. O primeiro seria a *ação transformadora*, estando este relacionado os problemas encontrados e a busca por soluções que venham sanar ou auxiliar o coletivo. A segunda seria a própria *produção de conhecimento,* que seria o ato de conhecer determinados saberes e contextos e confrontá-los com a produção cientifica, podendo um agregar o outro. A terceira categoria é a própria *participação*, estando ligado ao nível de engajamento e intimidade do pesquisador participante com o objeto de estudo e quanto isso afeta a pesquisa.

Assim, esse método não possui um determinado roteiro a ser seguido pelos pesquisadores, pois cada estudo tem sua abordagem especifica deixando a cargo do investigador a definição de sua rota. No entanto, a pesquisadora Marcela Gajardo, irá citar uma série de premissas acerca das necessidades e funções da pesquisa participante:

> -O ponto de partida é a realidade concreta dos grupos com quem se trabalha;
> -a luta por estabelecer relações horizontais e antiautoritárias;
> -a prioridade dos mecanismos democráticos na divisão de trabalho;
> -o impulso dos processos de aprendizagem coletiva através de práticas grupais;
> -o reconhecimento das implicações políticas e ideológicas subjacentes a qualquer prática social, seja de pesquisa ou de educação;
> - o estímulo à mobilização de grupos e organizações para a transformação da realidade social, ou para ações em benefício da própria comunidade, e
> -a ênfase á produção e comunicação de conhecimento.
> (GAJARDO[5], 1983, pag. 73-78 apud GABARRÓN & LANDA. In: BRANDÃO & STRECK, 2006, Pag. 112).

A conceituação ou definição da pesquisa participante não é algo tão simples de propor, no entanto, Gabarrón e Landa se sustentando em outros autores, talvez

[5] Trata-se da seguinte referência: GAJARDO, Marcela. *Investigación participativa: propuestas y proyectos.* Revista Latinoamaericana de Estúdios Educativos., vol. 13, n.1, 1983, p.49-83. Centro de Estúdios AC. México DF.

consigam propor uma síntese ou um conceito do que viria a ser esse método de pesquisa:

> A pesquisa participante [...] se define [...] como *uma proposta metodológica inserida em uma estratégia de ação definida, que envolve seus beneficiários na produção de conhecimento.* [...] É um processo que combina pesquisa científica e a ação política para transformar a realidade social e econômica para construir o poder popular em favor dos explorados (BORDA[6], 1986, P. 126; GAJARDO[7], 1986, P.8). Busca compreender a situação concreta e objetiva da dominação de classe e a percepção dela têm as pessoas dominadas para, junto com elas, produzir os conhecimentos necessários dirigidos a definir ações de transformação da realidade; esta compreendida como uma totalidade (PINTO[8], 1988, P.43). (GABARRÓN & LANDA. In: BRANDÃO & STRECK, 2006, Pag. 113-114).

APONTAMENTOS SOBRE O ERRO

A palavra *erro* deriva de *errar* e segundo o dicionário de língua portuguesa *Mini Aurélio,* elas têm o seguinte significado:

> **er.ro** (Dev. de errar] 1. Ato ou afeito de errar. 2. Juízo falso. 3. Incorreção, inexatidão. 4. Desvio do bom caminho. 5. Fís. Qualquer medida da flutuação ou da incerteza associada a uma medição.
> **er.rar** [Lat. *Errare*] 1. Cometer erro, enganar-se. 2. Não acertar. 3.Errar. 4. Andar a esmo; vagar. 5. Percorrer. 6. Cometer erros(s); falhar. 7. *Vagabundear*. (FERREIRA, 2010, p. 299).

De modo geral, a sociedade tende a recriminar o erro em diferentes lugares, no âmbito familiar, no ambiente da escola, na universidade, no trabalho, na vida em si. O ser humano moderno tem no *errar* uma grande mácula que grita por ser

[6] Trata-se da seguinte referência: BORDA, Orlando Fals. *Conocimiento y poder popular: lecciones com campesinos de Nicarágua, México, Colômbia.* Bogotá: Século XXI, 1986, p.117
[7] Trata-se da seguinte referência: GAJARDO, Marcela. *Pesquisa participante na América Latina.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1986, 94 p.
[8] Trata-se da seguinte referência: PINTO, João Bosco. *La investigación-acción como práctica social.* Cadernos de Sociologia, 6, janeiro-abril de 1988, p.42-54. Escola de Sociologia da Universidade Centroamericana. Manágua, Nicarágua.

resolvida. Demoniza-se o erro esquecendo que ele é apenas uma tentativa de se chegar a um acerto. Castigar o erro é a castração das possibilidades de sucesso. Procurar não errar é uma censura no pensamento humano. E talvez o maior erro seja justamente essa procura "inchegável" do não errar, uma procura pela perfeição utópica e sempre distante da nossa realidade.

Se o erro faz parte da vida humana, naturalmente errar está imbuído em qualquer ação do homem. E o fazer artístico, uma ação tão antiga não está livre do erro. No entanto, diferente de alguns campos de estudo que trabalham com o descarte do errado, a prática artística consegue não apenas superar, mas também abarcar e utilizar o erro em seus produtos. Logo, o erro pode tornar-se uma ferramenta a ser considerada nesse fazer artístico ou até mesmo uma aliada nesse processo de expressão da arte.

Do ponto de vista da pesquisa em artes, o erro também merece consideração principalmente nas pesquisas que tenham como objetivo a produção de produtos artísticos, como bem colocam Romanini Junior e Bonfitto no artigo "A escrita dos erros", onde eles relatam experiências artísticas onde os desvios do objetivo, os erros, foram considerados e até incorporados. "Trata-se então de uma permissão ao registro das imperfeições, das arestas, das indecisões e hesitações, como indicadores de um processo vivo de investigação sensível. A constatação de um percurso vi(í)vido." (ROMANINI JUNIOR & BONFITTO, 2015, p. 112).

Afinal, um processo artístico é uma longa estrada que muitas vezes não tem sinalização ou mesmo marcação do trajeto. O clima pode ser hostil e para prosseguir muitas vezes é preciso parar, voltar ou até reconfigurar a rota; em alguns momentos perder-se e às vezes acha-se; então como não considerar esses deslizes e desvios? Toda experiência afeta o artista de algum modo, de forma que é impossível desassociar o produto do caminho que foi passado. Uma solução viável é colocada: cabe ao artista inventar seu próprio modo de criar. Ou seja, é preciso que o artista-pesquisador tenha autonomia e ciência de suas escolhas e suas

implicações. (PAREYSON[9], 1991, p. 59 apud ROMANINI JUNIOR & BONFITTO, 2015, p. 113).

> Opta-se por diferentes caminhos, "quebra-se a cara", coisas são jogadas fora, outras são guardadas. Durante esse percurso, um turbilhão de processamentos psicofísicos. Ao longo dos meses, a constatação de quantos inesperados surgiram e somaram-se à criação e de como estes atravessamentos foram benéficos ao processo, mesmo que ao final não tenham sido incorporados à cena. Mas a permissão do pesquisador ao inesperado, a retirada do próprio tapete, já é indicativo de um processo livre de paralisia, um cultivo do desconforto. Abrir espaço para a manifestação do inusitado soa, então, como um ato de coragem do pesquisador. (ROMANINI JUNIOR & BONFITTO, 2015, p. 114).

É preciso assim, entender as pesquisas e processos artísticos numa perspectiva do "(Re)fazendo-se" como coloca Romanini Junior e Bonfitto, estando aberto a outros rumos, aos desvios, acidentes de trajetos, diferentes e inimagináveis lugares que o produto pode acessar. Errar é tentar. "O erro no processo de instauração da obra, não é engano: é aproximação. Errar é a dissipação das possibilidades da obra, apontando caminhos para aquela, ou talvez, para outras obras que virão." (REY[10], 2002, p.129 apud ROMANINI JUNIOR & BONFITTO, 2015, p. 116). Logo, é preciso tentar até encontrar o acerto ou considerar o erro como o próprio caminho desse acertamento.

AGRESTE (MALVA-ROSA): "PARTICIPATIVIDADE" E ERRO

> Qual será a "verdade" na interpretação de uma experiência? [...] O mais importante, o decisivo é, depois que está tudo registrado e reconstruído, saber o que fazemos com isso. Temos de entender, compreender, interpretar a fundo o que ocorreu, quais foram suas causas, quais as consequências, quais os efeitos secundários e as raízes desses fenômenos. Devemos também interpretar quais têm sido as contradições, as continuidades e as descontinuidades, as coerências e as incoerências. (HOLLIDAY. In: BRANDÃO & STRECK, 2006, Pag. 231; 230).

[9] Trata-se da seguinte referência: PAREYSON, Luigi. Estética, teoria da formatividade. Petrópolis: Vozes, 1991.

[10] Trata-se da seguinte referência: REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes. In BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.) O meio como ponto zero : metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: E. Universidade/UFRGS, 2002.



Como colocado anteriormente, a pesquisa participante prevê a ida do pesquisador a um determinado lugar em busca de uma melhor relação com o espaço e temática. Um processo parecido ocorreu no meio do processo de Agreste. No mês de abril o grupo inteiro viaja para a cidade de Boa Vista – PB, a cerca de 180 km da capital paraibana. O município encontra-se na região Cariri, tendo como bioma a caatinga[11], cenário que remete ao citado no texto de Newton Moreno. Assim, o coletivo consegue "ter uma compreensão mais profunda da experiência com o fim de melhorar [...] a prática", nesse caso, da atuação no teatro. (HOLLIDAY. In: BRANDÃO & STRECK, 2006, Pag. 232).

Na cidade de Boa Vista, o grupo foi à zona rural fazendo então uma visita ao Sítio Bravo, a 12 km do centro do município, fazendo então uma trilha em meio à caatinga O grupo observou a fauna e flora, tentando compreender a forma como ela se relaciona com o espaço e o clima da região. Observou também os moradores, sua forma de falar, andar e se comportar. Após a exploração no ambiente, o grupo procura alimentar-se de iguarias típicas da região, procurando vivenciar e se aproximar daquele contexto especifico. Assim, o coletivo que já havia estudo a dramaturgia, viaja em busca de elementos que venham a compor o espetáculo, para poder oferecer uma experiência mais próxima do real na encenação.

Após a viagem, os atores afetados com a observação propuseram algumas cenas que remetem diretamente ao espaço visitado, cenas que foram inseridas e absorvidas na encenação; cito algumas das novas proposições dos atores: O ator Jofran Di Carvalho procura estabelecer uma corporeidade e composição vocal próxima a do bode, um animal típico da região por sua capacidade de resistir a longos períodos de seca. O ator Railson Almeida passa a utilizar de um cajado encontrado no espaço remetendo aos idosos da região e procura um corpo com traços do galo, outro animal comum em regiões de estiagem. Os atores João Fernandes e Maria Bethânia inspiram-se nas pessoas mais velhas da região

[11] "Caatinga é um tipo de vegetação formada de árvores de pequeno porte, arbustos tortuosos e plantas cactáceas. De modo geral, quase todas as plantas da caatinga possuem espinhos. É uma vegetação tipicamente brasileira, não existe em nenhum outro local".
FONTE: < https://www.significados.com.br/caatinga/> Acesso em: 26 jun 2018 às 14:00

contando histórias, numa cena que tem essa característica de relato de história. O diretor Everaldo Vasconcelos, que também assina a sonoplastia do espetáculo, busca inserir ruídos e músicas que remetem ao que foi ouvido e vivenciado.

Todas essas mudanças citadas acabaram sendo incrementadas, no entanto, nada se deu de modo automático ou direto. Desde o inicio do processo, tudo foi um minucioso e continuo misto de repetição e novidades, até que o texto fosse, não apenas decorado, mas encarnado, de modo que os atores sabiam os textos um do outro e se ajudavam quando algum trecho era esquecido ou quando algum membro faltasse ao ensaio.

Procurando refletir sobre o papel da ideia de erro dentro do processo, é possível observar que dentro dele houve uma grande e rica relativização dos erros, ou seja, desvios do padrão esperado que ocorriam, mas que naturalmente se resolvia sem que fosse preciso o retardamento do processo. Então, por exemplo, quando no começo dos ensaios o texto não estava bem decorado, geravam-se algumas longas pausas em virtude do esquecimento das falas, porém muitas dessas pausas foram inseridas dentro da partitura vocal dos atores. Essas pausas deixam de ser lapsos da memória transformando-se em silêncios conscientes.

Outros “erros” também percebidos foram as entradas e saídas dos atores da cena para fora dela. Quando, no inicio, as marcações cênicas não estavam bem definidas era comum que algum ator adentrasse na cena errada. Isso também virou marcação no espetáculo final. O uso errado do figurino ou a falta dele também foram incluídos.

Outra variável, era a cenografia do espetáculo, que se tratava de objetos doados e achados, os quais eram ressignificados para compor as cenas. Isso obrigou os atores e a direção a encontrar modos cabíveis de inserção desses elementos. Houve ainda a adaptação da sala em si que se transformou em palco do espetáculo, gerando nos atores a necessidade de alterar corpo e voz ao público reduzido e próximo do palco.

Todos esses desvios poderiam ter sido considerados como erros, no entanto foram utilizados pelo coletivo como gatilhos para o crescimento do espetáculo. Os

atores improvisaram mais e o diretor tornou-se mais aberto à sugestões para as mudanças de última hora. Foi nítido que a pesquisa no solo do cariri paraibano também abalou o processo, no entanto tratou-se de um abalo positivo, gerando modificações, abandono e criação de cenas. Enfim, todos esses "erros" só vieram a causar instabilidade, as quais potencializaram a encenação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> O dia amanhecia e as fagulhas resistiram queimando por dias. Cinzas. Silêncio. As fagulhas, em suspenso, como um eco, pairavam, sobre lavouras, varais e gerações.
> [...]
> Cruel, a natureza é
> Dá o sol na desmedida
> Dá um corpo na desmedida
> Dá o amor na desmedida.
> (MORENO, 2004, p. 104).

Refletindo acerca da pesquisa participante dentro da encenação é possível se aproximar da fala de Brandão e Streck (In: BRANDÃO & STRECK, 2006, Pag. 9) "o pressuposto [...] do processo de conhecer o mundo anda de mãos dadas com sua transformação"; na qual se conclui que o ato transformador na encenação acabou sendo a viagem de campo, ou melhor, a pesquisa participante. Esse ideal converge também com a ideia de *laboratório cênico*, que é um procedimento onde os atores devem passar certo período de tempo inserido na realidade que ele vivenciará em breve, seja no teatro, na televisão ou no cinema. Isso torna a construção da personagem mais detalhada e verossímil para a observação do ouvinte. Dentro do espetáculo, por mais que se tivesse em mente os ideais realistas, a aproximação com a realidade de agreste auxiliou na construção dos corpos e das vozes, sendo possível perceber esses elementos no espetáculo final.

Acerca do erro, como colocado anteriormente, ele é apenas um elemento mal resolvido por algumas pessoas, como foi visto no texto do Romanini Junior e Bonfitto ele pode ser incorporado e potencializar seja uma escrita ou uma encenação como

foi o caso de Agreste (Malva-Rosa). Os desvios do padrão que se ocorreram geraram potencialidades na encenação. Logo, é possível concluir que o espetáculo é repleto de “erros” que se tornaram “não-erros”; tudo isso graças ao desapego dos atores em relação a abandonar cenas já prontas e aceitar o desafio de estabelecer outras cenas; graças também a abertura da direção em acatar essas sugestões, não apenas dos atores, mas também do público que aparecia nos ensaios.

“É como dizia alguém, fazer uma parada no caminho para ver por onde temos caminhado e por que temos tomado o caminho.” (HOLLIDAY. In: BRANDÃO & STRECK, 2006, Pag. 235). Essa imagem consegue metaforizar o processo de encenação, um processo feito por um coletivo, em colaboração mútua que tem no seu corpo uma série de elementos e como frisado nessa pesquisa: Agreste (Malva-Rosa) tem em seu processo uma pesquisa participante e a utilização dos desvios em sua encenação.

Referências:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. *A pesquisa participante e a partilha do saber*: uma introdução. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). *Pesquisa Participante*: O saber da partilha. 2 ª Ed. Aparecida-SP: Ideias & letras, 2006. p. 7 – 20.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio:* o dicionário da língua portuguesa. 8ª Ed. Curitiba – PR: Positivo, 2010.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. *O que é pesquisa participante?* IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). *Pesquisa Participante*: O saber da partilha. 2 ª Ed. Aparecida-SP: Idéias & letras, 2006. p. 93 – 121.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Sistematização das experiências*: algumas apreciações. Trad. Sérgio Herbert. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). *Pesquisa Participante*: O saber da partilha. 2 ª Ed. Aparecida-SP: Idéias & letras, 2006. p. 227 – 243.

MENEZES, Deborah Christina da Cruz. *Agreste (Malva-Rosa*): A ética em questão e a questão da ética na sala de ensaio. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Teatro, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.



MORENO, Newton. *Agreste (Malva-Rosa)*. IN: Revista Sala Preta, São Paulo – SP: Universidade de São Paulo, 2004, v. 4, p. 97 – 104.

ROMANINI JUNIOR, Moacir; BONFITTO, Matteo. *A "escrita dos erros":* sobre os possíveis modos de registro na pesquisa em artes da cena. IN: Revista Lamparina, Belo Horizonte – MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015, v.2, n. 7, p. 111-118.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



UMA BREVE HISTÓRIA DO DESENHO DA FIGURA HUMANA E SEUS CÂNONES

Anderson Luiz De Souza

SOUZA, Anderson Luiz De. Uma breve história do desenho da figura humana e seus cânones. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.95-116, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



UMA BREVE HISTÓRIA DO DESENHO DA FIGURA HUMANA E SEUS CÂNONES

Anderson Luiz De Souza[1]

Resumo: Desenhar a figura humana dita perfeita é um problema didático detectado em aulas de arte, onde alunos pedem "como desenhar uma figura humana perfeita". Ao buscar argumentos contra modos rígidos de representação, questiona-se a ideia de "corpos certos". Fazendo referência ao Cânone de Policleto, o artigo faz uma breve retomada histórica selecionando algumas referências da História da Arte ocidental para mostrar as mudanças sofridas na interpretação/representação da figura humana ao longo dos séculos. Pensar a figura de outra maneira é a finalidade desse artigo que investiga algumas particularidades relativas às variações dos cânones nas rupturas históricas da arte, as quais permitem descrever uma forma humana que não a canônica.
Palavras-chave: Figura Humana**;** Cânones**;** Desenho.

A BRIEF HISTORY OF THE DESIGN OF THE HUMAN FIGURE AND ITS CANONS

Abstract: Drawing the perfect human figure is a didactic problem detected in art classes, where students ask "how to draw a perfect human figure." In seeking arguments against rigid modes of representation, the idea of "right bodies" is questioned. Referring to Policleto's Canon, the article makes a brief historical resumption by selecting some references from Western Art History to show the changes in the interpretation / representation of the human figure over the centuries. To think of the figure in another way is the purpose of this article which investigates some peculiarities relative to the variations of the canons in the historical ruptures of the art, that allow to describe a human form that the canonical one.
Keywords: Human Figure; Canons; Drawing.

Introdução:

[1] Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS, na linha de pesquisa Filosofias de Diferença e Educação (2015). Especialista em Arte Contemporânea e Ensino da Arte - ULBRA (2011). Graduado em Moda (Bacharelado) CESUMAR (2006) - Maringá/PR e Graduando em Artes Visuais (Licenciatura em andamento) UNIP. Professor Assistente da Universidade Feevale, lecionando no curso de bacharelado em Moda, no curso de Artes Visuais (bacharelado e licenciatura) e também no curso de Tecnologia em Design Gráfico, em disciplinas de desenho, processos de criação e computação gráfica. Ministra aulas em cursos de Pós-Graduação (Especialização) nas áreas da Arte, Moda, Design e Educação. Professor líder do projeto de extensão Espaço Cultural Feevale. Integrante do Processo C3 e membro do conselho editorial e colaborador do Informe C3 Periódico Eletrônico ISSN 2177-6954 (www.processoc3.com). Participa do grupo de pesquisa ARCOE: Arte, Corpo e EnSigno na linha de pesquisa Humores artísticos (UFRGS), integrando os projetos de pesquisa: Essa senhora: figuras femininas - incidências em Porto Alegre; Aparelhos disciplinares: poéticas, micropolítica, educação. Participante do projeto de extensão Estudos do Corpo (FACED-UFRGS). Performer e artista visual integrante do Coletivo M.A.L.H.A (Movimento Apaixonado pela Liberação de Humores Artísticos). Atuou como bailarino de dança contemporânea em festivais e mostras de dança. Desenvolve trabalhos como artista visual, figurinista, designer gráfico, ilustrador e fotógrafo experimental. Em suas pesquisas desenvolve temas que abordam processos de criação, o desenhar e o pensamento da diferença.

SOUZA, Anderson Luiz De. Uma breve história do desenho da figura humana e seus cânones. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.95-116, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



A partir de situações vividas em sala de aula em disciplinas artísticas na Educação Básica, em aulas de desenho de cursos de graduação nas áreas do Design e da Moda, em outras disciplinas em cursos de Artes Visuais e em aulas de especializações na área de Artes, detecta-se uma necessidade muito grande de se dominar a forma “correta” de representar a figura humana. A apropriação acadêmica dos modos canonizados de representação descreve totalizações reguladoras que mostram a preponderância de determinados tipos de visão sobre o desenho dessa figura.

Apesar do contexto observado ser brasileiro, o modo de olhar europeu ainda predomina sobre o que é “certo”, sendo que um apanhado histórico sucinto procura responder à constante necessidade de se compreender essa quase “obsessão” contemporânea pela reprodução de um determinado tipo de corpo. Trata-se de um modelo que não corresponde ao que efetivamente existe no Brasil.

Essa representação de corpo ideal remete ao emblema do Deus Apolo, cujo classicismo moderno legou à Medicina e às Belas Artes. Especialmente no desenho da figura para croquis de moda, a forma de corpo apolíneo está referendada desde modelos de composição da antiguidade greco-romana. Os modos pelos quais a humanidade cria sua própria imagem variam de acordo com a época em que ela se pensa. O modo pelo qual o homem se vê, como representa a figura que ao mesmo tempo pode ser divina e ser o humano mesmo, imagem e semelhança, está impregnada na produção de seu lugar e de seu tempo. Trata-se de uma visão, panorama de uma época e um dado lugar (civilização greco-romana até os dias de hoje no Brasil), que mostra modos de se pensar como o humano se pinta, se molda, se desenha no devir das artes.

A produção aqui referendada compreende aquilo que pode ser intuído nas variações ocorridas em documentos visuais, tais como pintura, escultura, desenhos e iluminuras que apresentam novos modos de se trabalhar com o cânone nas contingências de cada contexto histórico. O pequeno levantamento feito aqui mostra uma maneira como, mesmo a composição que segue a medida dos cânones, contesta a própria tradição representativa onde os padrões detectados nela estão

inseridos. O privilégio de um sistema de representação advém do que a historiografia compreende como cânone ou cânon, que nas tradições gráficas, pictóricas, plásticas e arquitetônicas esquematiza em padrões passíveis de procedimentos didáticos em prol de um resultado ideal.

A busca pela representação

A construção de uma composição visual dentro desses parâmetros, que visam atingir a "perfeição", são advindos de pesquisas específicas, especialmente aquelas desenvolvidas junto ao conceito de desenho, considerado a "base" para todo gênero de criações. De acordo com o historiador romano Plínio, o Velho, o qual faz apologia à descrição verbal tendo em vista a distorção ser própria das cópias visuais, o desenho tem origem atribuída ao traçado do contorno de uma figura humana. (BISMARK, 2014).

> Das muitas histórias contadas por Plínio existe uma, retomada por Alberti, sobre as origens míticas do desenho. A história passa-se em Corinto e conta que uma jovem, filha do ceramista Butades de Sicyone, apaixonada por um rapaz que teria de abandonar a cidade, desenha numa parede o contorno da sombra do seu amado, que a luz de uma lanterna projectava, guardando assim a memória da imagem dele. (RODRIGUES, 2000, p. 21).

Mesma lenda sobre o surgimento da pintura, ressalta-se que o mito da fixação de um contorno coloca a figura como elemento central nas criações visuais. Em sua definição, a palavra "figura" está ligada aos termos forma, aspecto, aparência, feitio, maneira, desenho, representação, entre outros. Em um dicionário do século XVIII, o verbete figura descrito como "forma externa, a feição de qualquer coisa (...) *hum vulto com figura humana*" (BLUTEAU, 1789, p.638-634). Deriva da palavra "*fingere*" que do latim tem sua tradução ligada a termos como supor, presumir, dar forma, pensar, etc. Para Deleuze, em seus estudos junto à pintura de Francis Bacon, a Figura pode ser um personagem, que quando submetida a procedimentos de isolamento, pode vir a se tornar "uma Imagem, um Ícone" (DELEUZE, 2007, p.12), que antes de ser um emblema é a forma sensível que se refere à sensação, a Figura vem a ser um corpo.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Por sua vez, a palavra “humana”, que possui sua origem no latim *humanus,* designa o que é relativo ao homem. Ou seja, figura humana é aqui compreendida como aspecto do que é relativo ao humano, ou representação/desenho/suposição de algo que estabeleça relação a imagem anatômica de um ser humano. Ao citar Plínio, Ana Leonor Rodrigues localiza que dentro da tradição clássica “o desenho começou pelo corpo” (RODRIGUES, 2000, p. 21).A autora explica que por mais que a origem do desenho e da pintura possa vir a ser um tanto quanto obscura, não se pode afirmar com exatidão onde tenha sido inventada, se no Egito, na Grécia, em Sicion ou em Corinto.

Falar de desenho da figura humana é quase falar de representação. Ao se estabelecerem desde a Antiguidade, podendo ser situados desde a arte egípcia, os cânones foram objeto de estudos detalhados na Grécia. Da civilização greco-romana até o início do século XX (e ainda muito nos dias de hoje), a representação da figura humana passou a ser determinada por regras e tratados que ao longo do tempo foram sendo criados para definir modelos e verdades de como a figura humana deveria ser desenhada. Cânones que definem a representação do corpo humano por meio de estudos de proporção que “vinculam as partes do corpo à sua relação com o conjunto, com o corpo inteiro” (SARZI-RIBEIRO, 2007, p. 13). Dentro deste contexto Laneyrie-Dagen menciona que:

> [...] a representação da figura humana foi a preocupação maior da arte ocidental e sua principal característica em relação às tradições artísticas judaica ou muçulmana. Mas os artistas, e depois deles os críticos, hesitaram entre dois partidos dificilmente conciliáveis: a busca da beleza ideal, isto é, da representação de um corpo humano perfeito [...], e a de uma verdade da representação, que dê a ilusão da presença de um personagem real. (LANEYRIE-DAGEN, 2004, p. 9.).

Os modelos e estudos de representação do corpo humano, que datam da Grécia antiga, partiam dos estudos da aparência humana e de certas proporções de partes do corpo. Alguns escultores, pintores e arquitetos, ao longo do tempo, foram criando seus modelos e definindo proporções e convenções tomadas como adequadas para a construção de uma figura humana dita “ideal e perfeita” para suas



respectivas épocas. Preocupações que muito se assemelham aos discursos contemporâneos que se detêm na representação de corpos ideais esculpidos hoje por procedimentos cirúrgicos, atividades físicas, ou mesmo por softwares de edição de imagem, produzindo representações de modelos de corpos magros e longilíneos como as *top-models*.

> Essa noção foi desenvolvida pela produção e pelo discurso crítico de arte em contraposição ao corpo idealizado expresso no nu. Gênero artístico-metafísico por excelência, o nu foi criado na Grécia em um momento no qual a própria imagem de corpo pôde ser pensada. Isso quer dizer que a concepção de corpo na cultura ocidental está intimamente ligada à questão da imagem e da representação. (MATESCO, 2009, p.7).

Muito do que se tem hoje como referência de representação da figura humana nas artes, devém da arte grega em seu período Clássico, entre os séculos V e IV a.C, marcado pelo governo de Péricles e pelas tragédias de Sófocles. Por mais que os gregos deste período ainda não tivessem "uma palavra para arte e talvez nenhum conceito de arte como uma categoria de objeto ou atividade distinta de algo feito com beleza ou habilidade" (BIRD, 2012, p. 97), o autor observa que havia a produção de formas humanas que conseguiam integrar observação e idealização, em conjunto com as habilidades técnicas que se faziam necessárias para compreendê-la. Somado ao legado cultural e religioso, no que se refere à filosofia, matemática e a ampla e rica narrativa mitológica, tais modos de representação se tornam cânones convencionalizados.

Cânone, palavra advinda do grego *kanon*, objeto que seria uma espécie de régua, expressa um conjunto de regras as quais funcionam como instrumento de medida o qual, trazendo modelos e convenções para estruturar determinados trabalhos técnicos, estabelece códigos específicos para composições visuais, musicais, arquitetônicas e classificação da importância de obras literárias. Nas artes plásticas e visuais os cânones clássicos, advindos da cultura greco-romana romperam limites territoriais e se espalharam por muitos continentes, regendo modos de fazer, desenhar e compor a figura humana.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Tanto na Grécia quanto na Roma antiga, homens e deuses foram pintados e esculpidos de forma a representar a imagem de homens e mulheres. E de acordo com os estudos de Margarida Calado, o ensino foi se dando entre a teoria descrita nos tratados e a prática do desenho. Sendo relevante destacar que, na Grécia deste período, a arte era considerada um trabalho manual (uma *technê)* sem grande prestígio, "e embora não haja grande conhecimento de como se transmitia a forma de pintar e desenhar, os próprios artistas preocupavam-se com a melhor forma de 'imitar a natureza'". (CALADO, 2012, p.110).

Ao copiar muitas obras de origem grega e helenística, os romanos, deram continuidade às tradições gregas, mantendo como objetivo de sua arte a imitação da natureza (*mimesis*), embora expandindo os temas representados para as paisagens e motivos decorativos. Bird (2012) salienta o caráter "propagandístico" da arte romana, a qual reinventa a estética dos antecessores gregos a partir do viés pessoalista e estatal. São dos povos romanos os primeiros retratos e estátuas de personagens políticos que procuram reproduzir características físicas das pessoas representadas.

Um dos exemplos mais antigos da tradição canônica visual, ainda hoje utilizado, seja o criado pelo escultor Policleto de Argos, que por volta do século V a.C., escreveu um tratado intitulado *o Cânon* ou Cânone. O tratado consiste em um sistema de proporções que se estabelece entre uma unidade básica e o comprimento de várias partes do corpo. Para exemplificar sua teoria, Policleto criou em bronze uma estátua de Aquiles (também conhecida como "O Portador da Lança" ou ainda como o "Dorífero") com dimensão maior que a escala humana .(STOKSTAD, 2005).

Embora o tratado e a estátua original tenham sido perdidos, restaram cópias da estátua em pedra e mármore que foram produzidas por romanos algum tempo mais tarde. Philippe Comar, conta que deste tratado se conhece apenas a frase "A beleza é realizada pouco a pouco, através de muitos números" (, 1999, p.21). O que se sabe hoje sobre o tratado, dá-se com base nas produções e registros de contemporâneos a Policleto e de estudiosos que analisaram a fundo as cópias

existentes da estátua de Aquiles na tentativa de se determinar a proporção ideal estabelecida por Policleto.

Como o tratado original não existe mais, todas as informações que se têm a seu respeito acabam se tornando suposições pautadas em interpretações de fontes incompletas. Tal impasse torna comum a existência de autores que defendem que a proporção ideal para se representar uma figura humana seria, segundo Policleto, a do cânone de sete cabeças (Figura 1), e autores que definem a mesma proporção como sendo a de sete cabeças e meia.

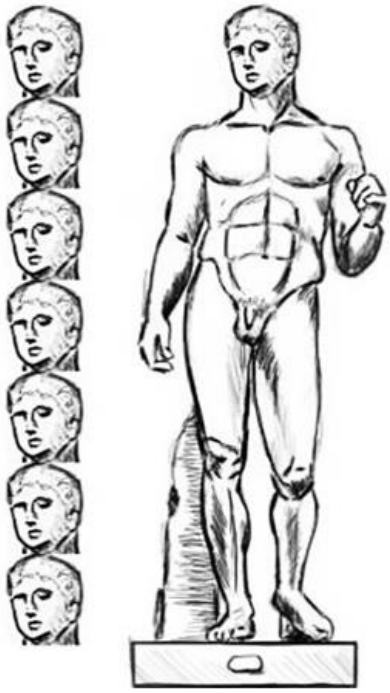


Figura 1 - "Dorífero" com representação da proporção de sete cabeças. Acervo pessoal, 2014.

Independentemente de qual tenha sido a proporção exata definida por Policleto, muitos outros pintores, escultores e estudiosos ao longo da história da humanidade foram estabelecendo diferentes cânones para a representação de figuras humanas produzidas como modelos ideais.

> A Antiguidade legou-nos, portanto, uma prática de representação do corpo humano, pintado ou esculpido, normalmente idealizado, embora no período helenístico as representações se alarguem às diversas idades da vida, da



> infância à velhice, e mesmo à deformidade física. Pela importância que deram ao retrato, os romanos continuaram a representação naturalista, embora a concepção idealizada permanecesse na representação dos deuses. (CALADO, 2012, p. 110-111).

Em sua pesquisa, Calado menciona que durante a Idade Média houve uma diminuição nos registros que apontavam o uso do desenho, e que esta constatação acabava por ter duas distintas hipóteses. A primeira apontava que a prática do desenho havia sido quase abandonada, se restringindo a esboços e rascunhos feitos a carvão ou pincel, antevendo a pintura de muros, afrescos e/ou mosaicos, assim como “esboços à pena no pergaminho para as miniaturas” (CALADO, 2012, p.111), que de qualquer maneira estavam fadados a desaparecer com a execução das obras por completo. E a segunda hipótese se fundamenta por autores que afirmam ter existido um desenho autônomo, que não era necessariamente subordinado à pintura, mesmo sendo raro encontrar nos dias de hoje algum destes registros.

Nesta época os objetivos da representação deixam de ser a imitação da natureza (*mimesis*), o que faz com que a preocupação com a tridimensionalidade expressa na representação de volumes e na composição e distribuição das figuras no espaço passem a dar lugar a uma imagem esquemática, simplificada e bidimensional observadas nos ícones bizantinos e iluminuras românicas.

Na Idade Média, “o desenho deixa de ter função estrutural e de suporte da representação e reduz-se a uma indicação sumária das formas, ao contorno e delimitação dos campos cromáticos.” (CALADO, 2012, p.111). Durante o processo de restauro de mosaicos e afrescos, se encontrou na Itália registros de desenhos preparatórios (também conhecidos como sinópias). A maior parte desses registros datam da Alta Idade Média, embora, em razão da iconografia, sabemos que essas figuras eram reproduzidas por mais de cinco séculos.

> Existem também desenhos medievais que reproduzem pinturas ou esculturas mais antigas e que servem como exemplo, para assegurar a continuidade da tradição, ou seja, a fidelidade iconográfica a modelos antigos, aos quais, como no caso das figuras de santos, se atribuía um valor de autenticidade histórica. (CALADO, 2012, p.111).

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



E foi na Idade Média também que se estabeleceu uma teoria das proporções que tomava como base o princípio da esquematização planimétrica.

> A teoria bizantina das proporções, de base clássica, elaborou um esquema tomando a articulação orgânica do corpo humano como ponto de partida, mas aplicou de forma algo rudimentar o sistema do módulo. As dimensões do corpo humano, na medida em que se projectavam num plano, exprimiram-se em "comprimentos de cabeça", ou mais exactamente de "rosto". O tamanho do corpo somava, em geral, nove destas unidades. Por exemplo, o *Manual do pintor do Monte Athos* atribui uma unidade ao rosto, três ao torso, duas tanto à parte superior como à parte inferior da perna, um terço da unidade, ou seja, o nariz, à parte superior da cabeça e ao pescoço. (PANOFSKY,1995, p. 91).

No século XV acontece uma retomada dos modos de representação gregos, especificamente em Florença, Itália, quando artistas começaram a reintroduzir em seus trabalhos padrões pelos quais o empenho artístico passa a se mediado. Tendo o humanismo como força motriz caracterizado pela ordem, simetria, perspectiva linear, espaço, movimento e temas clássicos expressos tanto na arquitetura quanto em imagens de heróis e deuses mitológicos, assim como também nas pinturas advindas de histórias pagãs, este projeto era visto como ambicioso e paradoxal ao sintetizar valores clássicos com o cristianismo. (LITTLE, 2010).

No Renascimento, o sistema de medidas proposto por Vitrúvio, que no final do século I a.C estabelecia regras para se definir as medidas ideais dos corpos criados a partir da teoria das ordens arquitetônicas, veio a ser tomado como referência por muitos artistas como Leonardo da Vinci, Albrecht Dürer e Piero della Francesca.

Posteriormente, no que vem sendo conhecido como período Clássico, situado entre o estilo Barroco, o Rococó e o Neoclássico pré-romântico, Nicolas Poussin, Jean Dominique Ingres, Pier Paolo Rubens, entre tantos outros, utilizaram as regras e tratados propostos por seus antecessores e também propuseram seus próprios tratados e definições, propagando estilos de corpos de acordo com os contextos, os padrões e a estética da época. As diferentes formas de tratar a figura desses

"mestres" evidenciam que não se tem um modelo fixo e tomado como verdadeiro para seguir, mas sim diferentes representações.

Com isso é possível pensar, também, que a representação da figura humana parte de anatomias diferentes que variam de acordo com condições étnico raciais, culturais, hábitos alimentares, condições de saúde, atividades físicas e outros fatores que constituirão o desenvolvimento anatômico de acordo com o local e o contexto de cada época. Assim pode-se pensar também nas diferenças de pessoas que nascem com deficiência ou de pessoas que adquirem alguma deficiência por meio de possíveis acidentes, ou seja, em corpos com "deformações" perante os cânones estabelecidos. Tal distinção canônica mostra uma diferença de ordem identitária, uma diferença que representa, que se dá por oposição, onde sempre se acredita que há um certo e um errado, sendo "certo" o modelo que o cânone estabeleceu.

Mesmo diante de todas as possibilidades e variáveis existentes para se representar o corpo humano em desenhos, pinturas ou esculturas, tanto em livros e publicações destinadas às mais variadas áreas do conhecimento, os cânones prevalecem até mesmo na confecção de figuras para histórias em quadrinhos e mangás. Observa-se que, em especial nos cursos destinados ao ensino do desenho, a estrutura dos desenhos de figuras humanas toma como fundamentação teórica as bases de cânones clássicos. Nestas, as proporções do corpo humano são definidas tomando a altura da cabeça como unidade de medida, a exemplo de Szunyoghy e Fehér (2010), os quais estabelecem que as proporções corretas da altura do corpo humano correspondem entre seis cabeças e meia a oito cabeças (Figura 2), sendo a medida de sete cabeças e meia a mais habitual.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



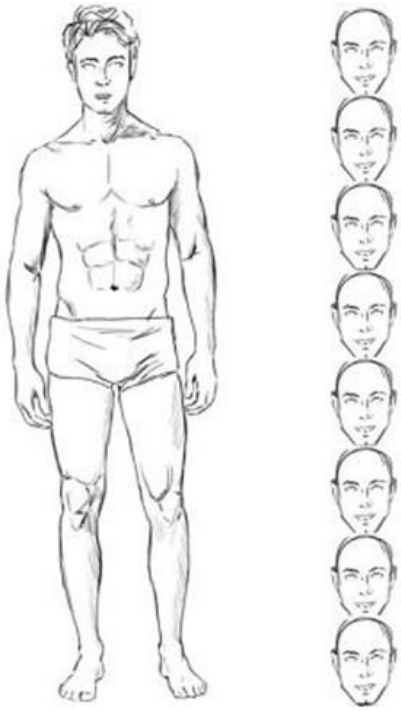


Figura 2 - Desenho de Figura humana representada com proporção de 8 cabeças a partir do exemplo proposto por Szunyoghy e Fehér (2010). Acervo pessoal, 2014.

Por muito tempo, vários dos modelos antigos de figuras humanas tidas como belas foram representadas nuas ou cobertas de forma simplória com panos soltos, de modo atemporal. Sendo que a partir do século XV, nomes como Sandro Botticelli (1445-1510), Rafael Sanzio (1483-1520), Johann Joachim Winckelmann (1717-1768), Jacques-Louis David (1748-1825), Jean-Auguste-Dominique Ingres (1780-1867), entre outros, que eram partidários desta tradição clássica a qual primava pela representação de anatomias ideais, passaram a manifestar em suas produções muito da nudez, ou quase nudez, que povoou a arte europeia desde então. (MARTINS, 2004,).

Segundo Laneyrie-Dagen, tal "orientação naturalista tomada pelas artes a partir do fim da Idade Média, leva até mesmo os pintores que defendem um belo ideal a refletir sobre os meios de dar carne e movimento a suas figuras." (2004, p.10). Para a autora, é fato que o século XV inventou o corpo, ao investigar suas anatomias (com Leonardo da Vinci), assim como ao explorar "as condições de sua estabilidade e mobilidades de locomoção"(*Ibidem*) (com Alberti), e também, ao

buscar maneiras de fazer ver, pelos gestos e a expressão, “as paixões dos diferentes personagens que a literatura teria exprimido por palavras” (*Ibidem*).

A “invenção” do corpo com bases em estudos anatômicos permite a criação de maneirismos em relação às figuras consagradas pelos grandes mestres do Renascimento, dando espaço para distorções e rupturas na construção canônica da figura, se fortalecendo com o desenvolvimento de estudos sobre a pantomima e a *fisiognomia, ou seja, a a*rte de julgar o caráter do homem, seu modo de sentir e de pensar, a partir de sua aparência visível, especialmente a partir dos traços fisionômicos. (ZAZIE, 2012, p.2).[2]

No século XVI, Giorgio Vasari vem a ser o primeiro a fazer uso do termo “maneirismo” para referenciar o estilo de pintura (e o movimento artístico) que, dentre tantas características, ao representar as figuras humanas, faz uso de “poses estranhas e o alongamento das figuras” (LITTLE, 2010, p. 38), atribuindo menos importância ao equilíbrio e a harmonia das composições, preferindo distorcer o que a Alta Renascença idealizava.

A partir do século XVII se propagam as Academias de Belas Artes, nas quais as disciplinas de desenho da figura humana, sob a égide dos tratados que ensinavam o cânone clássico, constituíam a base do currículo.

No século XVIII, auge do academicismo (o qual no Brasil somente no século seguinte começará a existir), o pensamento e a arte grega fundamentava parte de seus propósitos, visando ensinar a arte vista então como uma prática de busca intelectual, que era passível de ser ensinada de acordo com um sistema formal pré-definido.

Entretanto, ainda no século XVIII, a representação da figura humana passa por mais rupturas, pois, ao se cansarem de imitar as pinturas clássicas, alguns artistas deste período passam a criar novos modelos de corpos. Rompendo com muitos princípios vigentes desde o Renascimento, surgindo, por parte de alguns

[2] ZAZIE**.** Fisiognomonia: Notas sobre a face, o carácter, a expressão das emoções e da sua aplicação nas ciências e nas artes. In *h-Suplemento do Hoje Macau* #41 Suplemento h - Parte integrante da edição de 11 de Maio de 2012, ano XI, nº 2607, p.2. Disponível em: http://issuu.com/hojemacau/docs/h-11-5-12. Acesso em: 10 mai. 2018.

pintores e de acadêmicos que se valiam destes estudos, duras críticas ao sistema das proporções harmoniosas. Mas diante deste movimento de mudança, partidários do neoclassicismo, ainda defendiam com convicção os “caracteres essenciais do corpo figurado à maneira clássica” (LANEYRIE-DAGEN, 2004, p. 12), que ainda perdurou até meados do século XIX, assim como no trabalho de alguns artistas acadêmicos.

> Mas os grandes pintores que, como Ingres, continuam a buscar sua inspiração em Poussin, e em Rafael e junto aos antigos, sentem-se divididos entre sua vontade de pintar a verdade, a modernidade de seu tempo e o imperativo de fundir esta última numa forma atemporal herdada dos antigos. (LANEYRIE-DAGEN, 2004, p. 12).

E é no decorrer do século XIX que a criação de novas possiblidades de representação da figura humana se formaliza. Artistas como Gauguin, vão buscar fora do ocidente referências para criação de novas imagens de corpos. Sendo que com o então advento da fotografia, a busca pela representação de um mundo com o mínimo de abstração ou distorção, herdado com o naturalismo, se torna desnecessária.

Na busca de escapar do realismo e do academismo, Cezanne e Degas, cada um à sua maneira, optaram por fazer uso de “uma nova definição de volumes ou desestabilizando, cortando – até chegarem a um corpo dividido em dois ou estirado no esforço da dança.” (LANEYRIE-DAGEN, 2004, p.13). Assim como no exemplo de Courbet, que, em sua representação da figura humana, passou a abrir mão das noções de “bom gosto” “sacralizadas de ‘próprio’ ou ‘impróprio’.” (LITTLE, 2010, p. 81). No trabalho dos artistas deste período, a representação da figura humana, em especial na pintura, passa a aprender a se propagar abrindo mão de anatomias ideais.

> No final do século XIX e nos primeiros anos do século XX, os pintores e os escultores reinventam assim um “novo” corpo que nada mais tem a ver com o cânone artístico tradicional, isto é, que não tende nem a dar a ilusão do natural, nem a refletir uma pretensa beleza ideal. O estatuto desse corpo, na arte, modifica-se consideravelmente a partir de então. (LANEYRIE-DAGEN, 2004, p.13).

Com a invenção da abstração, os artistas que passam a utilizar mais de formas simbólicas do que de imagens que sejam fiéis a um modelo, passam a compor seus trabalhos com símbolos (não dogmáticos) que podem ser substituídos. E a representação da figura humana, assim como outras "formas suspeitas de reproduzir um objeto ou um elemento real" (LANEYRIE-DAGEN, 2004, p.13) dão espaço para outros modos de pensar a criação de novos corpos, que não sejam desenhados apenas de acordo com a preocupação clássica de representar uma ilusão perfeita, "terrorismo" de submissão a um modelo ideal.

Entre o fim do século XIX e meados do século XX, em um período que presenciou duas grandes Guerras, entre tantas outras revoltas e manifestações, a figura humana passou a ser pensada dentro de outros modos, outras maneiras de pensar sua representação. Apolo, o deus da forma perfeita, passa ao estatuto de "terrorista", como podemos ler na instalação de uma cabeça nos moldes clássicos de Ian Hamilton Finlay. (Figura 03).



Figura 3 – Apolo Terrorista de Ian Hamilton Finlay (1925-2006).[3]

[3] Ian Hamilton Finlay (1925-2006), *Apollo Terrorista*, Pequena Sparta Jardim de Esculturas, Dunsyre, Pentland Hills, Lanarkshire/Escócia/UK. foto de Tom Clark. Disponível em http://lookby-franzkafka2.blogspot.com/2013/06/et-in-arcadia-ego-present-order-is.html. Acesso em: 10 out. 2018.



Muitos “artistas e escritores se voltaram para a criação de imagens do corpo dilacerado, dispostos a subverter a tradição do antropomorfismo.” (CUNHA, 2011, p.165). Pois os modos de representar a figura humana, que nos séculos anteriores eram norteadas por padrões, organizados e estruturados de acordo com modelos de verdade que apontavam, muitas vezes, para essências, a partir do final do século XIX, passam a afastar-se dos modelos tradicionais. Assim, “às imagens ideais do homem veio contrapor-se um imaginário do dilaceramento, marcado pela obstinada intenção de alterar a forma humana a fim de lançá-la aos limites de sua desfiguração.” (MORAES, 2012, p.19).

A exemplo das figuras pintadas pelo irlandês Francis Bacon, que não são representações do que se vê, “mas uma deformação propositada, que faz ver o que não se vê.” (TADEU, 2012, p.12) A figura, em Bacon, se move pelos domínios da sensação, e segundo Deleuze, “a Figura não é apenas o corpo isolado, mas o corpo deformado que escapa.” (DELEUZE, 2007, p. 26).

Quando as figuras escapam

A busca por uma verdade no desenhar, por um desenho perfeito, o pensamento de que o desenho “bom” está diretamente ligado a uma verdade idealizada, tem se tornado problemático especialmente no que se refere a idealização do belo em relação à figura humana. E tais questionamentos passaram a se tornar problemas ainda maiores quando questões similares se tornam recorrentes quando desenhar, para muitos aprendizes, se torna uma ação extremamente complexa e desagradável.

Saber desenhar uma figura dentro dos padrões clássicos de reprodução fiel à anatomia pode se tornar uma ação violenta, que causa incômodo. Em nossa prática como docentes em cursos de Artes, percebemos que tal violência decorre do fato de o aluno se colocar na condição de tentar representar uma imagem apolínea tomada como ideal, que a cada traço, a cada linha, a cada ponto mais se distancia de seu modelo, não conseguindo reproduzir de forma idêntica toda a complexidade dos detalhes que poderiam vir a compor tal desenho. E ao se deparar com uma figura



que nada, ou pouco, apresenta semelhanças com o modelo ideal, acaba sendo comum uma sensação de frustração e desistência em desenhar a figura, conforme Miriam Celeste Martins (1992) observou:

> Álibi para omissões, fracos resultados, o "não sei desenhar" acaba levando a que se pense que é "natural", isto é, que é da natureza humana que algumas pessoas não tenham condições de desenhar. (...) Se a criança, o jovem, o adulto dizem: "não sei desenhar" é porque acreditam que existem conceitos e regras que envolvem o Desenho e que eles não podem atingir, isto é, acreditam que existe um "desenhar direito" que impede a atividade artística (...) (MARTINS, 1992, p. 16).

Embora no decorrer do tempo as noções e modos de representação da figura humana tenham sempre se alterado, todos estes modos ainda são potentes hoje ao se pensar o ensino do desenhar, dentro dos mais variados campos da educação. Por mais que muitas destas teorias e tratados, que versam sobre os modos de como uma figura humana deva ser desenhada possam vir a ser consideradas antiquadas ou supérfluas, para alguns que trabalham com o desenho da figura humana, dentro do ensino superior e em cursos específicos, tais assuntos podem vir a se tornar tópicos produtivos para compor novos modos de pensar o ensinar e o criar no desenho da figura humana.

Experiências em desenhar os modelos canônicos sedimentam o desenhar dentro do terreno que define e localiza os desenhos como "ruins", ou mesmo como "maravilhosos" e que, toda arte moderna e as rupturas na representação da figura humana observadas desde o final do século XIX até o século XX, mostra o quão obsoleta é a insistência na figura aos moldes clássicos. Todavia, para o senso comum a preferência pela proporção identificada ao corpo anatômico "saudável" ainda faz com que hajam aqueles que não se consideram capazes de desenhar junto aqueles que se consideram os detentores da "boa representação" localizando seus desenhos como os verdadeiros modelos de beleza e perfeição.

E para os que acreditam ter nascido sem o dom do desenho, pensando dentro de um registro estruturalista (SCHÖPKE, 2010), o conhecimento deverá



começar pela norma[4], pois é com as normas que se irá definir o como desenhar, como segurar o lápis, como o papel deve ser usado, como observar o modelo, como apagar, como traçar, como finalizar. De acordo com este modo de pensar a norma é quem dá a segurança, determina como deve ser (forma e conteúdo), é quem afasta o medo de fazer errado pois, ao impor limites e restrições, o pensamento normativo direciona para "a verdade e o bem". O que torna o desenhar seguro e preciso, conduzindo o desenho, geralmente, para a representação de imagens dadas, soberanas e reconhecíveis.

E esta segurança que devém de normas, pode ser facilmente percebida no que tange o desenho de figuras humanas. Pois, por ser um motivo tão recorrente nas artes, e as imagens de corpo humano serem figuras com a quais nos deparamos por toda a vida, o desenhar de figuras humanas, no senso comum, está submerso em modelos, tratados, regras, normas, condutas que firmam dialeticamente como a representação dos corpos/figuras humanas devem ser, dentro de uma lógica anatômica e de uma racionalidade apolínea clássica.

Para mostrar as forças da ruptura canônica na arte moderna escolhemos uma artista brasileira cuja obra, ainda não catalogada, está centrada na figura humana. A pelotense Maria Lídia Magliani foge dos parâmetros masculinos e europeus, ainda que, por ser a primeira negra a concluir um curso de Artes no Rio Grande do Sul, tenha formação acadêmica calcada nos moldes do desenho de observação anatômico.

[4] Veiga-Neto e Lopes (2007), baseados em Ewald, afirmam que a norma, ao operar como uma medida e um princípio de comparabilidade, age no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais. Para os autores, sempre de forma prescritiva, a *norma* age tanto na definição do modelo tomado *a priori* aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro de limites locais, e uns em relação aos outros (LOPES; FABRIS, 2013. p.41-42). Estas autoras são trazidas para pensar a norma, e não para pensar a inclusão como é problematizado no respectivo livro.

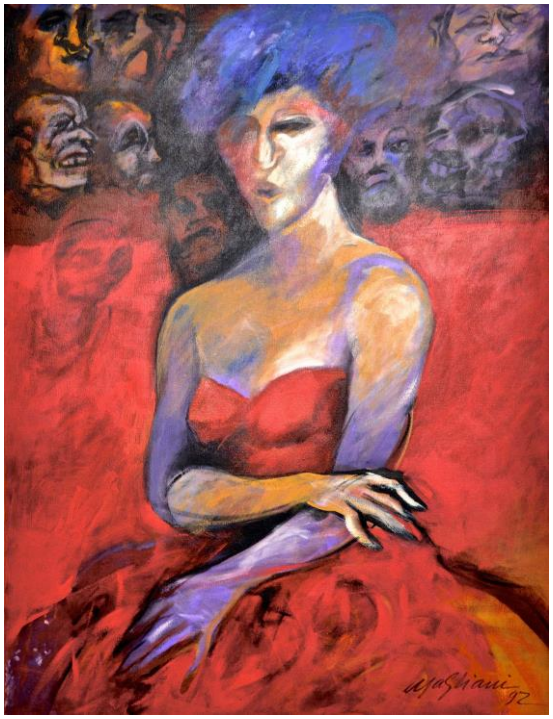


Figura 4 – Maria Lídia Magliani 1946 – 2012), Moça com Traje de Gala, acrílica sobre tela, 116x89 cm, 1992.[5]

O trabalho de Magliani mostra como a norma, a regra, a estrutura, assim como as linhas duras nem sempre podem ser tomadas como opressivas e perigosas, pois "cada linha tem suas promessas e riscos, sua necessidade e seus perigos." (PELBART, 2007, p. 285). Cada linha vem a compor sua parte, não sendo possível viver apenas com uma ou outra linha, pois todas atravessam a figura. E mesmo que a linha pareça ser a mais atraente em detrimento das demais, "nenhuma delas é "melhor" que as outras. Por mais que a linha de fuga pareça a mais "libertadora", ela também contém ameaças: pode conduzir ao desespero, à destruição, ao suicídio. " ((PELBART, 2007,, p. 286). Ao desenhar em meio a todas estas possibilidades de linhas que nos atravessam, se faz necessário uma delicadeza no manejo, ou, nas palavras de Deleuze, é necessário muito cuidado.

Logo, não se trata de negar as regras, as normas, as linhas duras, os modelos, as representações, os clichês, pois a criação se dá em meio aos cruzamentos e emaranhados de muitas linhas, tramas, redes e teias compostas por

[5] Disponível em https://www.blombo.com/pt/moca-com-traje-de-gala. Acesso em: 10 out. 2018.

tais elementos. Mas, se as linhas duras estruturam e engessam o desenhar, conduzindo para a "representação como identidade, como mímese, como reflexo" (CORAZZA; TADEU, 2003, p.15.), para a busca de essencialismos, a constante variação dos cânones, mesmo quando mínima (em relação à meia cabeça na medida da figura) atesta a dificuldade de um enrijecimento totalizador. Mostrar que não há uma essência ideal na figuração do corpo, dando a ver o movimento das formas que parecem fixas, é o intuito desta investigação.

Uma breve retomada histórica dos modos de se figurar o humano em desenhos, pinturas, esculturas e outras produções artísticas ao longo dos séculos traz subsídios para se analisar como diferentes épocas e contextos pensam a própria humanidade. Aqui nos detemos na representação visual canonizada a fim de que possamos perceber como o modelo de figura tomada como ideal afeta noções do que é "certo" em torno do corpo humano. Sem desenvolver uma análise minuciosa sobre modos de olhar de acordo com determinadas contingências epistêmicas precisas, trouxemos linhas gerais para futuras investigações pormenorizadas. Estas envolvem toda a problemática conceitual sobre a representação da figura humana e o problema da representação frente às forças incorporais de obras de arte.

Referências:

BIRD, Michael. *100 ideias que mudaram a arte*. São Paulo: Rosari, 2012.

BISMARK, Mário. Contornando a origem do desenho. In *PSIAX,* N.º 3 (SÉRIE I) Estudos e reflexões sobre desenho e imagem. Porto: FBAUP, FAUP e EAUM publicações, p. 36-38, 2004. Disponível em: http://sigarra.up.pt/fbaup/pt/publs_pesquisa.FormView?P_ID=124. Acesso em: 12 maio. 2018.

BLUTEAU, Padre Raphael. SILVA, Antônio de Morais. *Diccionrio* da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro (Volume 1: A - K). Lisboa: Na Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789. 2 v., v. 1: xxii, p.638-634. Disponível em: http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00299210#page/432/mode/2up. Acesso em: 08 abr. 2018.



CALADO, Margarida. Desenhar o corpo-uma metodologia de ensino constante na arte ocidental. In TAVARES, Cristina Azevedo (Org.). *Representações do corpo na ciência e na arte*. Lisboa: Fim de Século, 2012.

COMAR, Philippe*. The Human Body*. Image and Emotion. London: Thames & Hudson, 1999.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, Rubens da. A ruptura. A fragmentação. A impossibilidade. Resenha de O corpo impossível de Eliane Robert Moraes. In: *Revista Outra travessia*: Revista de Pós-Graduação em Literatura, Dossiê Especial V. II: Psicanálise, Cinema e Literatura. Florianópolis: UFSC**,** 2011, p.165. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2011nesp2p165/22885. Acesso em: 02 mar. 2018.

DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon:* A lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LANEYRIE-DAGEN, Nadeije. A figura humana. In LICHTENSTEIN, Jacqueline (Org.). *A pintura*: Vol. 6 A figura humana. São Paulo: Ed. 34, 2004.

LITTLE, Stephen. *Ismos:* para entender a arte. São Paulo: Globo, 2010.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

MARTINS, Fausto Sanches. O conceito de "Nihil Inhonestum" nos Tratados Artísticos Pós-tridentinos. In *Estudos em Homenagem a Luís Antônio de Oliveira Ramos.* Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5006.pdf_ . Acesso em: 01 ago. 2014.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. *"Não sei Desenhar" Implicações no Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência – uma pesquisa com adolescentes de São Paulo.* São Paulo: Escola de Artes e Comunicação ECA/USP, 1992. 373 f. Dissertação (mestrado em artes), 373. p.16. Disponível em: https://www.academia.edu/6280268/_N%C3%83O_SEI_DESENHAR_. Acesso em: 07. Jun. 2014.

MATESCO, Viviane. *Corpo, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MORAES, Eliane R*. O corpo impossível.* São Paulo: Iluminuras, 2012. p.19.

PANOFSKY, Erwin. *El significado em las artes visuales*. Madri: Alianza Forma, 1995.

SOUZA, Anderson Luiz De. Uma breve história do desenho da figura humana e seus cânones. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.95-116, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



PELBART, Peter Pál. A arte de viver nas linhas. In DERDIYK, Edith (Org). *Disegno. Desenho. Desígnio.* 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

RODRIGUES, Ana Leonor Madeira. *O desenho.* Ordem do Pensamento Arquitectónico. Lisboa: Editorial Estampa, 2000.

SARZI-RIBEIRO, Regilene Aparecida. *A Figura Humana Fragmentada na Pintura*: "Tiradentes esquartejado" em Pedro Américo e Adriana Varejão. 2007. 138 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes de São Paulo, 2007. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/87008. Acesso em 01/08/2018.

STOKSTAD, Marilyn. *Art History*. 2ª edição revisada. New Jersey: Pearson education, Inc., 2005.

SCHÖPKE, Regina. *Dicionário filosófico*: conceitos fundamentais. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

SZUNYOGHY, András. FEHÉR, György. *Curso de desenho anatômico:* Ser humano. Potsdam, Alemanha: H.f.ullmann Publishing, 2010.

TADEU, Tomaz. Tinha horror a tudo que apequenava.....In: *Revista Educação*: Especial Biblioteca do Professor, nº 6. Deleuze Pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2012.



A MÚSICA NA REVISTA DA FUNDARTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O PENSAMENTO EDUCATIVO-MUSICAL

Bruno Felix da Costa Almeida
Cristina Rolim Wolffenbüttel

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A música na Revista da FUNDARTE: contribuições para o pensamento educativo-musical. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.117-163, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



A MÚSICA NA REVISTA DA FUNDARTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O PENSAMENTO EDUCATIVO-MUSICAL

Bruno Felix da Costa Almeida[1]
Cristina Rolim Wolffenbüttel[2]

Resumo: O estudo apresenta o "estado da arte" na Revista da FUNDARTE, em se tratando da linguagem em Arte-Música, e suas possíveis articulações ao campo educativo-musical. O referencial teórico consiste nos pressupostos de Kraemer (2000) sobre os usos e funções do conhecimento pedagógico-musical. A metodologia utilizada inclui as abordagens Quali-quantitativa, e a Análise de Discurso, enquanto método. Para a análise dos dados, a Análise de Conteúdo. A diversidade das temáticas em Música publicadas nos 87 textos selecionados na Revista da FUNDARTE possibilitou a compreensão da importância da articulação dos conhecimentos gerais em Música às perspectivas educativo-musicais, em prol de uma reflexão abrangente ao campo da Educação Musical contemporânea.
Palavras-chave: Música; Educação Musical; Pesquisa Estado da Arte.

THE MUSIC OF FUNDARTE MAGAZINE: CONTRIBUTIONS TO THE EDUCATIONAL AND MUSICAL THOUGHT

Abstract: The study presents the "State of the art" in the Magazine of FUNDARTE, in the case of language in Art-Music, and its possible joints to educational-musical field. The theoretical reference consists of the Kraemer (2000) assumptions about the uses and functions of pedagogic-musical knowledge. The methodology includes the Quali-quantitative approaches, and in the analysis of discourse, while method. For data analysis, content analysis. The diversity of themes in music published in selected texts in 87 in the Magazine of FUNDARTE enabled the understanding of the importance of the articulation of the general knowledge in music education-musical, prospects for a reflection comprehensive to the field of music education.
Keywords: Music; Music Education; State of the Art Research.

---

[1] Especialista em Educação Musical pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2016) e em Ensino de Arte pela Universidade Cidade de São Paulo (2015); Bacharel em Música – Habilitação em Piano, pelo Núcleo de Música da Universidade Cruzeiro do Sul (2010), onde estudou com bolsa de estudos por mérito acadêmico; Formado em Piano pela Escola Municipal de Música – Departamento do Theatro Municipal de São Paulo (2012) e em Teclado pelo Conservatório Musical In'Concert (2002); Atualmente é acadêmico dos cursos de Mestrado Profissional em Educação e Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; além de desenvolver pesquisas na área de Educação, Educação Musical, Psicologia da Aprendizagem e Políticas Educacionais.

[2] Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Informática na Educação Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Líder dos grupos de pesquisa registrados no CNPq/UERGS "Arte: criação, interdisciplinaridade e educação" e "Educação Musical: diferentes tempos e espaços". Diretora Científica da Coleção Educação Musical, da Editora Prismas, de Curitiba. Coordenadora da política de leitura na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS.

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A música na Revista da FUNDARTE: contribuições para o pensamento educativo-musical. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.117-163, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



Introdução

Criada em 2001 com o intuito de viabilizar um espaço acadêmico de discussão sobre a temática "Arte, Educação e Performance", a Revista da FUNDARTE (RDF) é publicada semestralmente com artigos "resultantes de estudos teóricos, pesquisas e reflexões sobre práticas artísticas e docentes, nas quatro áreas das Artes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro" (*SITE* REVISTA DA FUNDARTE, 2019).

Em compreendendo a importância desse periódico para pesquisadores em Arte e Educação, emergiram alguns questionamentos, os quais nortearam o processo investigativo empreendido, quais sejam: Em quais edições da RDF, publicadas entre janeiro de 2001 a dezembro de 2018, estão presentes os artigos sobre Música? Quais as temáticas tratadas nos artigos? Qual a contribuição da produção publicada na RDF para a Educação Musical?

Portanto, o foco central desse estudo foi compreender como os conhecimentos em Música, publicados na RDF, podem contribuir ao pensamento educativo-musical na contemporaneidade. Não obstante a esta centralidade, a identificação e a análise dos textos sobre Música, bem como as temáticas e os principais aspectos vinculados a estes, também se constituíram objetivos desta investigação.

Compreende-se, também, que as informações derivadas do estudo podem contribuir à importância de se articular conhecimentos oriundos de diversas áreas das ciências humanas, tais como da antropologia, da filosofia, da história, da pedagogia, da sociologia, dentre outras, ao conhecimento musical, considerando a transversalidade das informações para a configuração e compreensão do campo educativo-musical.

Pesquisas que se propõem a construir um panorama sobre as investigações científicas realizadas em uma determinada área e/ou assunto, por exemplo, são denominadas de "Estado da Arte", o que, de certa forma, configura uma das proposições deste estudo. Ferreira (2002) explica que investigações deste cunho



> [...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacado e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIA, 2002, p. 258).

Por sua vez, Romanowski e Ens (2006), relatam a incidência da realização de estudos sobre o "estado da arte" na área da educação no Brasil, sendo estas contribuições relevantes à comunidade científica preocupada sobre o que se tem realizado de estudos nesse campo.

Em se tratando da Educação Musical, o "estado da arte" da Educação Musical tem interessado os pesquisadores da área. Pires e Dalben (2013), por exemplo, investigaram a temática, tendo como foco a Revista da ABEM. Aquino (2017) também realizou pesquisa semelhante, incluindo as revistas Música na Educação Básica, a Revista da ANPPOM (Opus), além da própria Revista da ABEM.

Nesse sentido, são relacionados, a seguir, os procedimentos metodológicos adotados à realização deste estudo, precedidos pelas seções Teoria e Referência, a qual trata do referencial teórico analítico selecionado à leitura e interpretação dos dados coletados; A Música na Revista da FUNDARTE, que apresenta o estado da arte em Música na RDF; e, por fim, em Contribuições para o Pensamento Educativo-musical, são apresentadas as reflexões sobre a música na RDF transversalizadas ao referencial teórico selecionado.

Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fez-se uso da abordagem qualitativa – pois, como explicam Bauer, Gaskell e Allum (2015), viabiliza "uma visão mais holística do processo de pesquisa social" (p.26) – e quantitativa, estabelecendo relações numéricas a partir dos dados coletados (MINAYO, 2013).

Enquanto método investigativo, a análise de discurso proposta por Gill (2015) se apresentou a mais pertinente. Conforme pressupõe a autora:

> É proveitoso pensar na análise de discurso como tendo quatro temas principais: uma preocupação com o discurso em si mesmo; uma visão da linguagem como construtiva (criadora) e construía; uma ênfase no discurso como uma forma de ação; e uma convicção na organização retórica do discurso. (GILL, 2015, p. 247).

Para a composição do *corpus* de análise, a pesquisa via *Internet*, na perspectiva de Koch (1995), foi considerada como a mais adequada. Para Koch (1996), esta modalidade de coleta de dados possibilita ao investigador a realização de três procedimentos-padrão: *surfing* (busca por *links* na *Internet*) que, para esta investigação, configurou o acesso ao repositório virtual da RDF; *browsing* (o folhear da página da *Internet* acessada), que consistiu em acessar o sumário de cada um dos números da RDF publicados de janeiro de 2001 a dezembro de 2018; e *searching* (busca avançada por palavras dentro do *site*), ou seja, a busca por títulos dos sumários que pudessem remeter à Música, e, posteriormente, por termos nos resumos e/ou palavras-chave nos artigos, ambas vinculadas à área da Música.

Para a análise dos dados coletados foram utilizadas as cinco etapas para a análise de conteúdo propostas por Moraes (1999, p. 2), no intuito de "descrever e interpretar o conteúdo" dos textos coletados. Portanto, os dados foram: 1 – Preparados (procedimento que viabilizou a codificação de todos os textos selecionados em ordem numérica de 1 a 87); 2 – Unitarizados (os dados foram lidos e identificados com termos-chave); 3 – Categorizados (os termos-chave deram origem às categorias de análise) – as categorias elaboradas correspondem a cada um dos subtítulos relacionados na seção intitulada "Música na Revista da FUNDARTE"; 4 – Descritos (cada um dos 87 textos selecionados foi resumido, apontando seus principais aspectos); e, por fim, 5 – Interpretação (procedimento que auxiliou na construção da análise e das considerações finais do estudo). Salienta-se que para esta coleta de dados os resumos e as palavras-chaves foram lidos, bem como, quando necessário – na ausência de informações substanciais para a realização deste estudo – os textos foram lidos integral ou parcialmente.

Teoria e Referência

A articulação final deste estudo incide sobre o questionamento: “Qual a contribuição da produção publicada na RDF para a Educação Musical?”. Nesse sentido, o referencial teórico selecionado é constituído com ênfase nas “Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical” propostos por Kraemer (2000), salutares à compreensão analítica de cada um dos textos sobre música coletados na RDF.

Entende-se que, para o desenvolvimento da Educação Musical, são necessárias apropriações de diferentes conhecimentos, oriundos de estudos realizados nas áreas pertencentes às ciências humanas. Nesse sentido, a apropriação, a transmissão e o desenvolvimento de conhecimentos pedagógico-musicais, como explica Kraemaer (2000), ocorre nos processos relativos as interações pessoal e interpessoal dos sujeitos imbricados nos cenários músico-culturais.

O autor esclarece que a filosofia “procura a essência, o motivo e o sentido de ser e a posição do homem no mundo”, e a estética da música, por sua vez, comporta a “reflexão sobre a percepção dos sentidos e conhecimentos”, assim como a antropologia pedagógica ocupa-se com as relações estabelecidas entre ambas (KRAEMER, 2000, p. 52).

Os fundamentos da teoria científica – pertinente a este estudo – fortalece o surgimento dos questionamentos que norteiam a busca pela compreensão dos textos científicos selecionados e analisados. Conforme Kraemer (2000) corrobora, tais fundamentos polarizam “questões sobre a construção de uma teoria e metodologias científicas” (p. 52), fortalecendo a reflexão sobre a importância da interlocução de saberes entre diferentes fontes geradoras de conhecimentos.

Logo, a história, destinada à ocupação com os fatos ocorridos, contribui à musicologia histórica, que segundo Kraemer (2000), é o “tratamento de fontes musicais, edição histórico-crítica e interpretação de obras musicais, pesquisas biográficas, escrita da história” (p. 54).



A política e a história de um período, por sua vez, “fornece o modelo de um argumento dominante, uma forma de prática músico-cultural e pedagógica condicionada economicamente” (KRAEMER, 2000, p. 54).

Kraemer (2000) também esclarece que “a psicologia ocupa-se com processos e estados psíquicos, seus contextos, condições e resultados”, fato este que contribui à psicologia da música, que se preocupa com a investigação sobre “o comportamento musical e as vivências musicais” (p. 55).

Já a sociologia, “analisa o comportamento de pessoas observando as influências sociais, institucionais e grupos” (KRAEMER, 2000, p. 56), contribuindo assim, à constituição da sociologia da música, que se ocupa destes aspectos relacionando-os à música.

Há, também, outros conhecimentos pertinentes que podem ser transversalizados à música, tais como os destinados às ciências políticas e à pedagogia da arte (KRAEMER, 2000).

A musicologia, segundo Kraemer (2000), “ocupa-se com música, com a variedade de suas formas de manifestação, e analisa as condições do seu surgimento, difusão e compreensão” (p. 58). E a pedagogia, “considera a vida humana sob os aspectos da educação, formação, instrução e didática” (KRAEMER, 2000, p. 59).

Diante do exposto, a música pode estar relacionada a diferentes campos do conhecimento, ligada e interligada à diversas áreas humanas, com o intuito de se compreender a pedagogia da música. Atribui-se, portanto, os conhecimentos pedagógico-musicais a filosofia, a história, a pedagogia, a antropologia, a sociologia, dentre outros que possam subsidiar o seu entendimento e fortalecer, principalmente, o seu campo, enquanto área de conhecimento pedagógico e educativo-musical, ambos pertinentes à esta proposição reflexiva.

Música na Revista da FUNDARTE

Durante os 18 anos de existência da RDF, muitos foram os assuntos abordados sobre Música, os quais são relacionados e apresentados neste texto.



Nesse sentido, as informações são relacionadas a seguir considerando o nome dos autores que publicaram na RDF e o número da edição de cada uma das publicações, as palavras-chave utilizadas, bem como os assuntos abordados de acordo com as áreas da Música consideradas: Composição, Educação Musical, Musicologia, Etnomusicologia, Práticas Interpretativas, além de Interdisciplinaridade, relacionando os textos que apresentam relações transversais às artes.

Quem são os autores da RDF?

Em considerando o questionamento desta seção, foi possível identificar quem são os autores que compartilham suas pesquisas, ideias e, principalmente, seus saberes com a comunidade científica. Portanto, relacionar seu nome ao número da publicação, bem como ao ano em que esta se encontra vinculada, se tornou salutar para a compreensão da importância da RDF ao contexto artístico-científico. A Tabela 1: Lista de autores e suas publicações, relaciona tais informações, considerando o(s) autor(es) de cada texto publicado.

Tabela 1: Lista de Autores e suas publicações

LISTA DE AUTORES E SUAS PUBLICAÇÕES		
AUTORES	**Nº PUBLICAÇÃO**	**ANO**
Adriana Bozzetto	1 | 19	2001 | 2010
Alexandre Birnfeld	19	2010
Ana Claudia Paula do Carmo	22	2011
Ana Denise Ulrich | Sandra Rhoden | Suzana Schöellkopf	28	2014
Ana Lúcia Louro	31	2016
André Müller Reck	27	2014
Bruno André Antunes | Cristina Cabral Fernandez | Eliana Haas | Felipe Pereira Claudio | José Luiz Gularte | Sinval Junior | Maria Cecília Rodrigues Torres	29	2015
Bruno Felix da Costa Almeida | Cristiana Rolim Wolffenbüttel	30	2015
Catarina Justus Fischer	28 | 34	2014 | 2017
Cláudia Bellochio | Caroline Silveira Spanavelli | Eliane da Costa Cunha | Helena Marques Pimenta	5	2003
Cristiane Duarte Sacramento	15	2008
Cristina Mie Ito Cereser	5	2003
Cristina Rolim Wolffenbüttel	7 | 9 | 11 |15 | 21| 24	2004 | 2005 | 2006 | 2008 | 2011 | 2012
Cristina Rolim Wolffenbüttel Daniele Isabel Ertel	27	2014
Daltro Keenam Júnior | Morgana Kremer	35	2018
Diego Herencio	33	2017
Diego Luís Faleiro Herencio | Cristina Rolim Wolffenbüttel	34	2017
Douglas Rodrigo Bonfante Weiss	26	2013

Edgardo Hugo Martinez	30	2015
Eduardo Guedes Pacheco	30	2015
Federico Gariglio	22	2011
Fernanda Anders	27	2014
Fernando Lewis de Mattos	32	2016
Flávio Oliveira	2	2002
Gisele Andrea Flach	27	2014
Greizi Kirst | Leonardo Marques Kussler	35	2018
Helena Dóris Sala | Ana Lúcia Louro	24	2012
Jonas Tarcisio Reis	20	2010
Jorge Zamonner | Graciela Ormezzano	9	2005
José Luiz Martinez	7 (3 artigos)	2004
Josemir Valverde	35	2018
Júlia Maria Hummes	26 | 31	2013 | 2016
Júlio Cesar Pires Pereira | Flávia Marchi Nascimento	26	2013
Jusamara Souza	1	2001
Jusamara Souza | Teresa Mateiro | Cláudia Bellochio | Magali Kleber	5	2003
Leda de Albuquerque Maffioletti	4	2002
Leonardo da Silveira Borne | Helena Muciño-Guerra	31 | 34	2016 | 2017
Lúcia Jacinta da Silva Backes | Cristina Rolim Wolffenbüttel | Ana Maria Bueno Accorsi	31	2016
Luciana Del Ben	5	2003
Luciana Prass	9	2005
Luiz Fernando Cardozo dos Santos	19	2010
Márcia Pessoa Dal Bello	10 | 31	2005 | 2016
Márcio Bittencourt Reggiori	34	2017
Marcio Guedes Correa	32	2016
Maria Benincá	33	2017
Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres	11 | 17 | 22	2006 | 2009 | 2011
Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres | Cláudia Maria Freitas Leal	26	2013
Maria Elizabeth Lucas | Margarete Arroyo | Marília Stein | Luciana Prass	5	2003
Maria Sol Causse	33	2017
Marquessuel Dantas de Souza	29	2015
Pâmela Göthel Dutra | Cristina Rolim Wolffenbüttel | Ana Maria Bueno Accorsi	32	2016
Patrícia Fernanda Carmem Kebach	5 | 13-14	2003 | 2007
Patrícia Fernanda Carmem Kebach | Alexandre Herzog	26	2013
Patrick Aozani Moraes | Sandra Rhoden	34	2017
Paulo Murilo Guerreiro do Amaral	9	2005
Ranielly Boff Scheffer | Cristina Rolim Wolffenbüttel	29	2015
Regiana Blanc Wille	5	2003
Regina Antunes Teixeira dos Santos	5 | 21	2003 | 2011
Rodrigo Sabedot	36	2018
Rosane Cardoso de Araújo	10	2005
Rosangela Duarte | Esther Beyer	13-14	2007
Sandra Rhoden	23	2012
Silvana de Oliveira Gasques | Gabriel Humberto Muñoz Palafox	24	2013
Silvio Ferraz	29	2015
Simone de Miranda | Maria Helena Jayme Borges	27	2014
Simone Nogueira Rasslan | Leda de Albuquerque Maffioletti	26	2013
Sylvia de la Torre | Verónica Pittau	30	2015
Thiago de Campo Kreutz	27	2014
Tiago Oliveira	30	2015
Uirá Kuhlmann	28	2014
Vania Malagutti Fialho	5	2003
Zuleica Regina Rambo | Bruno Felix da Costa Almeida | Cristina Rolim Wolffenbüttel	36	2018

Nesta relação destacam-se, entre autorias e co-autorias, em se tratando do número de artigos publicados na RDF, as autoras: Cristina Rolim Wolffenbüttel, com doze publicações, e Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres, com cinco



publicações. Além delas, destacam-se, os autores Patrícia Fernanda Carmem Kebach, José Luiz Martinez e Sandra Rhoden, com 3 publicações. E, com duas publicações, os autores Adriana Bozzetto, Bruno Felix da Costa Almeida, Catarina Justus Fischer, Diego Luís Faleiro Herencio, Júlia Maria Hummes, Leonardo da Silveira Borne, Helena Muciño-Guerra, Márcia Pessoa Dal Bello e Regina Antunes Teixeira dos Santos.

Em quais edições da RDF estão presentes os artigos sobre Música?

Ao decorrer da análise das edições da RDF foram identificados 87 artigos, cujo conteúdo relaciona-se à música. Deste quantitativo, foi possível relacionar a edição número 5, do ano de 2003, com 9 artigos publicados sobre música, seguida das edições de nº 26, do ano de 2013, e nº 27, do ano de 2014, com 6 artigos publicados.

Com 5 textos sobre música destacam-se as edições de nº 30, do ano de 2015, nº 31, do ano de 2016, e nº 34, do ano de 2017 – salienta-se que neste último número, foram publicados 4 artigos e 1 ensaio. Por sua vez, as edições de nº 7, do ano de 2004, nº 9, do ano de 2005 e nº 29, do ano de 2015, tiveram 4 textos publicados, sendo que na edição de nº 29, foram identificados 3 artigos e 1 ensaio publicados.

Com três artigos publicados são relacionadas as edições de nº 22, do ano de 2011, nº 28, do ano de 2014, nº 32, do ano de 2016, e nº 35, do ano de 2018. Já com dois artigos publicados foram identificadas as edições de nº 1, do ano de 2001, nº 10, do ano de 2005, nº 11, do ano de 2006, números 13 e 14, do ano de 2007, nº 15, do ano de 2008, nº 19, do ano de 2010, nº 21, do ano de 2011, nº 24, do ano de 2012, números 33 e 34 , do ano de 2017, e a última edição publicada e relacionada nesta análise, a de nº 36, de 2018.

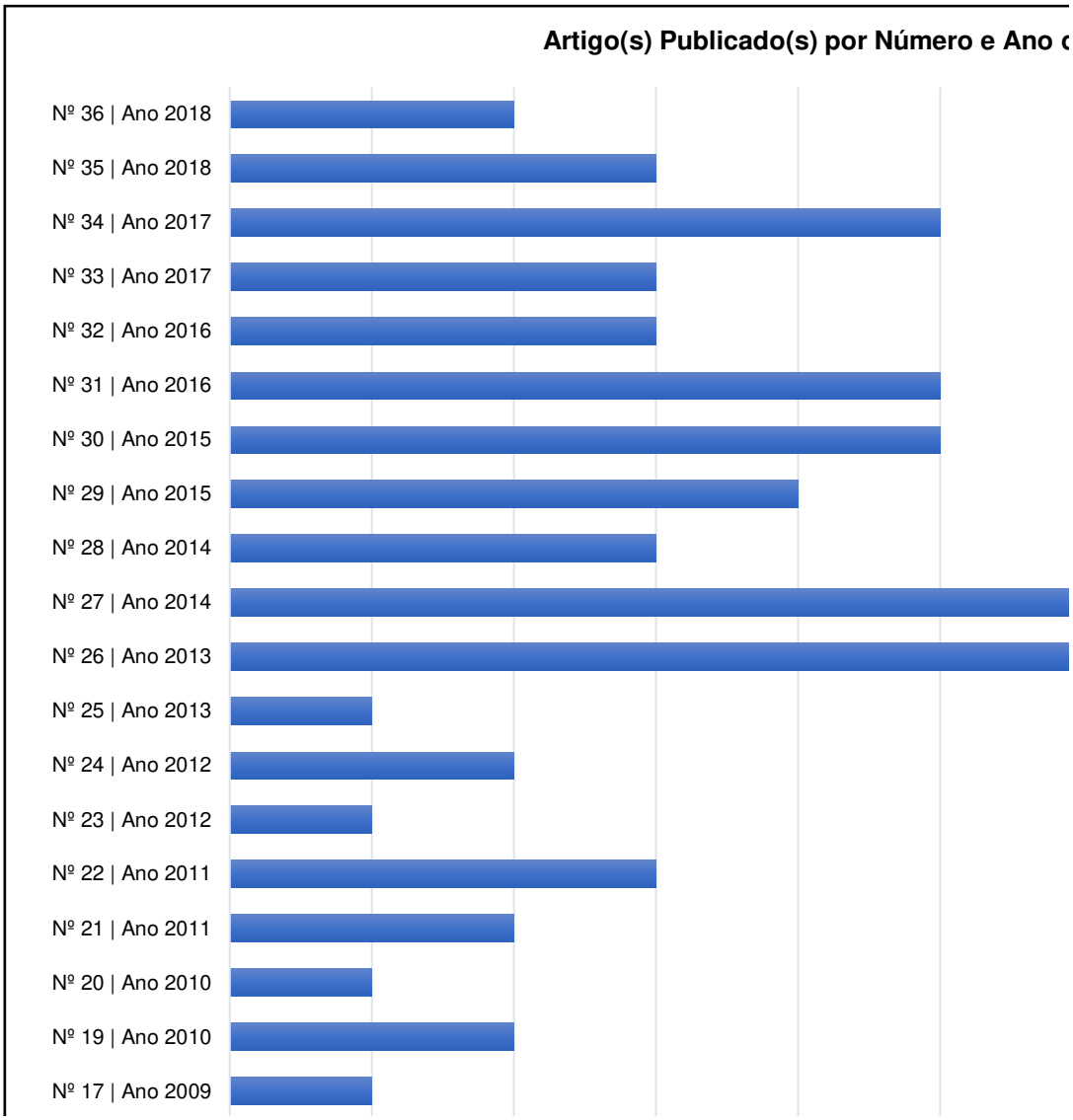
Quanto às edições com apenas um artigo publicado com a temática da música estão as de números 2, 3 e 4, do ano de 2002, nº 17, do ano de 2009, nº 20, do ano de 2010, nº 23, do ano de 2012, e nº 25, do ano de 2013.



Por fim, dentre as edições analisadas que não foram identificados artigos que remetessem, especificamente, à área da música, quer seja através da leitura dos títulos, resumos e/ou das palavras-chave, são relacionadas a de nº 2, de 2003, nº 8, de 2004, nº 16, de 2008, e nº 18, de 2009.

O Quadro 1: Artigo(s) publicado(s) por Número e Ano da RDF, sintetiza estas informações.

O Quadro 1: Artigo(s) publicado(s) por Número e Ano da RDF





Quais as palavras-chave utilizadas?

Dentre as palavras-chave mais utilizadas nos artigos, considerando-se as publicações que possuem artigos com a temática música, com exceção dos três primeiros números da RDF – cujos artigos não possuíam resumos e palavras-chave, e alguns artigos de outras edições que, também, não tiveram esses elementos inseridos pelos seu(s) autor(es) – destaca-se: “Educação Musical”, citada por 28 vezes – incluindo uma menção em língua espanhola, “Educacíon Musical”; “Música”, citada por 12 vezes; e “Educação”, citada por 7 vezes.

Além dessas palavras-chave, mesmo que citadas com menor frequência nos artigos analisados, salientam-se as plavras-chave: “Cultura”, “Folclore”, “Formação de Professores” e “Música na Educação Básica”, cada uma citadas por três vezes; e “Cognição”, “Criatividade”, “Escola Básica”, “Estágio Supervisionado”, “Ensino de Instrumento”, “Etnopedagogia Musical”, “Folclore na Escola”, “Intersemiose”, “Musicalização”, “Narrativas de Si”, “Pesquisa”, “Políticas Públicas” e “Projeto Político-pedagógico”, cada uma citada duas vezes.

A Tabela 2: Lista de palavras-chave citadas nos artigos, relaciona todas as palavras-chave citadas e identificadas nos artigos da RDF que assim as possuíam, totalizando 189 palavras.

A Tabela 2: Lista de palavras-chave citadas nos artigos

LISTA DE PALAVRAS-CHAVE CITADAS NOS ARTIGOS		
Abem	Escola de samba	Músicas
Acordeom	Escolas de música	Músico
Ambiente hospitalar	Espaços de atuação profissional na	Não-formal
Análise curricular	educação musical	Narrativas
Análise de métodos	Estágio supervisionado	Narrativas de si
Análise musical	Estigma	Notação musical
Análisis formal	Estudo de levantamento	Paradigmas de pesquisa
Aprendizado em música	Etnomusicologia	Pedagogia da música
Aprendizagem	Etnopedagogia musical	Pedagogia do piano
Apresentações musicais	Evaluacíon docente en música	Percepção musical
Arranjo didático	Filosofia da música	Percepção sonora
Arte	Final Fantasy	Performance
Artes	Folclore	Pesquisa
Atividades musicais na escola	Folclore na educação	Pesquisa com crianças
Avaliação em música	Folclore na escola	Pesquisa qualitativa e quantitativa
Ballet clássico	Formação	Piano em grupo
Belém	Formação de professor	Pintura
Cognição	Formação de professores	Pluralia tantum
Composição musical	Formação de professores de música	Políticas públicas



Computador e música	Formação do ator	Prática de conjunto instrumental
Concepções	Formação inicial de professores de música	Prática reflexiva
Conjunto farroupilha	Formação musical	Práticas afro-brasileiras
Construção de conhecimento musical	Formação profissional	Práticas educativas
Cooperação	Funções da música	Práticas musicais
Criação musical	Funções do ensino de música	Práticas pedagógicas
Criança	Geografia	Processo pedagógico-musical
Criatividade	Gestão escolar	Processos de ensino-aprendizagem
Cultura	Giacinto Scelsi	Professor de escola de música
Cultura popular	Grupos de RAP	Professor pesquisador
Cultura profissional	Grupos instrumentais	Professor propositor
Culturas musicais	História oral	Professor-pesquisador
Curso de licenciatura em música	Home studio	Projeto curricular
Curso superior	Hospital	Projeto pedagógico
Cursos superiores	Identidade poética	Projeto político-pedagógico
Cursos superiores de música	Identidades musical	Projetos sociais
Desenvolvimento	Imbert	Quatro linguagens das artes
Diversidade	Improvisação musical	Rasgos minimalistas
Diversidade de atuação	Inclusão	Re-arranjo
Docência	India	Recursos à prática docente
Docência em música	Infância	Reflexões sobre a música contemporânea
Edino Krieger	Informal	Reforma curricular
Educação	Iniciação à docência	Saberes
Educação básica	Interdisciplinaridade	Saberes docentes
Educação escolar	Intersemiose	Saberes pedagógicos
Educação infantil	Investigação colaborativa	Schön
Educação musical	Jogos eletrônicos	Séries iniciais
Educação musical brasileira	Lei nº 11.769/2008	Sinergia
Educação musical escolar	Leitura de partituras musicais	Sociologia da educação musical
Educação musical especial	Licenciandos em música	Sociologia do lazer
Educação musical formal	Licenciatura em música	Solfejo
Educador musical	Literatura	Subjetividade
Ensaios	Manuais	Talento musical
Ensino curricular e extracurricular	Metástasis	Tecladistas
Ensino de instrumento	Método autobiográfico	Teclado eletrônico
Ensino de música	Microtonalismo	Tecnobrega
Ensino de práticas de pesquisa	Multimídia	Trabalho de conclusão
Ensino escolar	Música	Trabalho docente
Ensino particular de música	Música e tecnologia	Trabalhos em grupo
Ensino privado de música	Música folclórica	Transferências interartísticas
Epistemologia da educação musical	Música gaúcha	Trilha sonora
Epistemologia genética	Música na educação básica	Uergs
Escola básica	Música nas escolas públicas municipais do Vale do Caí/RS	Uníssono
	Musicalidade	Xenakis
	Musicalização	Yann Tiersen

O que dizem os artigos?

Nesta seção são apresentados os principais aspectos de cada um dos textos selecionados, estando organizados de acordo com suas temáticas e considerando a ordem de ano de cada uma das publicações.



Composição

Sobre composição musical, foi identificado um artigo que relaciona aspectos da personalidade, das influências, das vivências, dentre outros elementos que podem influenciar o processo criativo de um compositor.

Portanto, o estudo realizado por Valverde (2018) “apresenta uma reflexão sobre a formação da identidade poética de um artista” (p. 53). Para o autor “os posicionamentos filosóficos/intelectuais e as experiências culturais vividas se mostram essenciais para a definição da personalidade artística” (VALVERDE, 2018, p. 63).

Educação Musical

Em se tratando dos textos relacionados à Educação Musical, foi possível organizá-los de acordo com os diferentes saberes articulados, tais como os relacionados ao campo dos estudos curriculares, da docência em música, da formação docente, das políticas e políticas públicas, da música na educação básica, do ensino especializado de música desenvolvido em diferentes espaços, do ensino de instrumentos musicais, além de estudos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem musical e às possibilidades de pesquisas científicas em Educação Musical. Nesse sentido, são apresentados os principais aspectos identificados em cada um dos textos selecionados, considerando as (sub)categorias emergidas.

O Currículo

Souza (2001), em seu artigo, discute as implicações da diversidade músico-cultural para a concepção curricular de música nas escolas. Seu trabalho objetivou analisar as concepções de cultura, a partir das falas de três personagens que participaram de um projeto cultural, que objetivou viabilizar o acesso à música erudita e popular a estudantes de escolas públicas, desenvolvido no Theatro São Pedro, em Porto Alegre/RS.

Por outro lado, quanto ao currículo em nível superior, Del Ben (2003) propõe-se a discutir os processos de reformulação curricular de cursos superiores de música. Para autora, considerar os relatos dos estudantes, bem como a importância dada pelos docentes em repensar as possibilidades de formação do docente em música, consistem em alguns dos aspectos salutares para o contexto curricular destinado à formação deste profissional.

Docência em Música

A experiência na docência em música é abordada por Bozzetto (2001). Tendo em vista as suas experiências pessoais no cotidiano do ensino de piano, bem como a estreita relação com a literatura especializada no processo de seu ensino-aprendizagem, a autora destaca a importância de o profissional "olhar a sua volta e investir no seu desenvolvimento como profissional da educação" (BOZZETTO, 2001, p. 30).

Nesta mesma perspectiva de estudo, com o intuito de refletir sobre suas experiências como professora de música no ensino básico, Anders (2014) relaciona os significados e as transformações do labor diário na sala de aula. A inclusão da dança e a elaboração de atividades que valorizem o envolvimento dos estudantes nas atividades pedagógico-musicais, são alguns dos aspectos salientados pela autora ao desenvolvimento do ensino musical no contexto investigado.

Por outro, os diferentes campos de atuação do músico, bem como o seu processo formativo, são estudados por Miranda e Borges (2014). Para as autoras, não somente o desenvolvimento experiencial e prático-profissional dos músicos, mas também a ação pedagógica empreendida pelos professores universitários durante a formação profissional destes, são importantes à preparação dos músicos para as diferentes frentes de atuação profissional.

Os saberes docentes, constituídos a partir do cotidiano do ensino de instrumentos musicais de professores bacharéis em música, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, concentrou o foco do estudo desenvolvido por Bello (2016). Para a autora, apesar de os cursos de bacharelado em música não

fornecerem conhecimentos sobre o ensino musical, os profissionais formados nesta área buscam, através de formações continuadas, subsídios para seu desenvolvimento profissional.

Sobre a avaliação de docentes em música, Borne (2017) propõe em seu ensaio três eixos norteadores para esta ação, quais sejam: "o que usar, como avaliar e como usar", tornando-os enquanto diretrizes que subsidiam "melhorias no processo de ensino-aprendizagem, e não um instrumento de controle de professores" (p. 203), no intuito de se propor um aprimoramento da ação docente.

Formação Docente

Ao apresentar sua trajetória de estudos musicais, Oliveira (2001) discorre sobre os aspectos que considera relevante à formação do profissional da música, diante da proposição da "Aula inaugural" do curso de música da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Dentre os aspectos relacionados, o autor salienta a importância de se considerar as funções sociais da música para o desenvolvimento dos estudos musicais.

A formação de professores de música em nível superior também é discutida por Cereser (2003). A autora investigou, a partir das falas de estudantes de licenciatura em música de três universidades federais do Rio Grande do Sul (RS), a relação entre o contexto de formação e suas adequações às práticas pedagógico-musicais. Os resultados apontaram que a formação dos licenciandos investigados estava direcionada à perspectiva acadêmica, necessitando de uma interação mais abrangente entre os componentes curriculares estudados aos ambientes de prática docente.

Por sua vez, Bellochio *et al* (2003) se propuseram em "investigar a formação, as concepções e as ações em Música de professores não especialistas nesta área" (p. 42). Para as autoras, repensar sobre as possibilidades de acesso ao ensino da música durante a formação inicial de professores do Ensino Fundamental é relevante, considerando-se que a prática musical está presente no cotidiano docente dos profissionais investigados.

Os saberes pedagógicos dos professores de instrumentos musicais da FUNDARTE foram investigados por Bello (2005). A autora aponta que os saberes pedagógicos desses profissionais, que tiveram sua formação através de cursos de bacharelado em música, os que não contemplaram conhecimentos destinados ao ensino-aprendizado musical, se constituíram na experiência do cotidiano docente, bem como através de cursos destinados ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado musical, evidenciando assim a preocupação dos professores em construir conhecimentos voltados à docência em música.

A relação avaliativa desenvolvida nos cursos superiores de música e seus impactos à atuação profissional também foi investigada. Nesse sentido, os processos de avaliações de estudantes do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Paraná, nas modalidades de composição, apreciação e execução, foram objetos de estudo de Araújo (2005). A autora constatou, a partir da investigação realizada, a importância de se refletir sobre a condução avaliativa em nível superior considerando as percepções dos licenciandos, à medida que esta relação pode impactar na prática docente dos professores do curso de licenciatura em música.

Balizada pelo questionamento: “Como a música está presente na prática pedagógica do professor de Educação Infantil, de Boa Vista – PR, e quais as concepções de música que norteiam sua ação pedagógica”, Duarte e Beyer (2007) denotaram a importância de possibilitar a valorização e potencialização do pensamento educativo-musical, na busca por teorias que auxiliem na resolução de problemáticas que emergem no cotidiano dos profissionais atuantes na Educação Infantil.

A formação do educador musical para a educação básica foi objeto de investigação de Reis (2010). Os elementos necessários às formação e atuação do professor de música no Brasil são discutidos pelo autor a fim de atingir uma compreensão sobre os recursos educacionais destinados à prática docente desses profissionais. Reis (2010) esclarece que o educador musical organiza e reorganiza a sua *práxis* a cada desafio cotidiano, se mobilizando à transformação educativa.



Sobre a integração de tecnologias ao processo de aprendizagem docente, o artigo de Birnfeld (2010) traz algumas considerações sobre a utilização do computador para as funções de escrita, análise e edição musicais, dentre outros recursos em que os estudantes do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, da UERGS, puderam se apropriar em busca de seu aprimoramento profissional. Para o autor, as constantes transformações das tecnologias de informática, ao decorrer do tempo, merecem atenção, sendo salutar às transformações e adequações aos métodos de ensino relacionados e para o desenvolvimento profissional.

A observação, o planejamento e a prática musical de bolsistas do Subprojeto Música, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nos ensinos fundamental e médio da educação básica, configuraram a síntese das ações de estudantes do curso de licenciatura em música relacionada por Antunes *et al* (2015). Para os autores, o desenvolvimento docente oportunizado pelo PIBID, contribuiu ao pensamento múltiplo às práticas musicais na escola.

Políticas e Políticas Públicas para a Educação Musical

Com vistas ao delineamento de novas metas à Educação Musical na região sul do Brasil, Souza *et al* (2003) refletem, a partir dos assuntos abordados durante a realização da mesa redonda no "VI Encontro Regional da ABEM-Sul", possibilidades para o fortalecimento da Educação Musical. As autoras destacam, dentre outros assuntos, a importância de fomentar o desenvolvimento científico, a formação continuada e a qualificação de debates sobre políticas públicas, junto aos membros da associação.

Gasques e Palafox (2003) analisaram, criticamente, a implementação da Lei Federal nº 11.769, de 2008, em se tratando de sua representação para os professores atuantes na rede pública-municipal de Uberlândia, Minas Gerais, e para os docentes do curso de formação de músicos da Universidade Federal de Uberlândia, salientando a importância da inserção da música em ambientes escolares.

Por sua vez, o ensino musical nas escolas e as concepções da educação musical no Brasil são apresentadas por Wolffenbüttel (2008), a partir da revisão de estudos realizados sobre esta temática. A autora também discute a constituição dos projetos político-pedagógicos, considerando que "a música na educação básica pode ser pensada em uma perspectiva de potencialização do ambiente escolar" (WOLFFENBÜTTEL, 2008, p. 46).

Diante da implementação da Lei nº 11.769/2008, Hummes (2013) realizou uma reflexão sobre as funções do ensino musical em escolas de Ensino Fundamental e Médio, fundamentada nas categorias de Allan Merriam. Nesse sentido, a autora pondera que "a música está presente no cotidiano das sociedades e exerce várias funções, dependendo da situação em que estiver inserida" (HUMMES, 2013, p. 30), estando, também, presente no cotidiano e nas vivências e experiências dos estudantes.

Sobre o ensino musical em nível superior, Scheffer e Wolffenbüttel (2015) analisaram o projeto pedagógico do curso de Graduação em Música: Licenciatura, da UERGS, à luz da legislação vigente sobre a formulação de cursos de formação docente no Brasil. Para os autores, a formação do "artista/professor", evidenciado na proposta do curso, "caracteriza-se como aquele profissional que transita entre o fazer artístico e docente em ambientes em que a arte é motivo de transformação social" (SCHEFFER; WOLFFENBÜTTEL, 2015, p. 101).

Música na Infância

A compreensão sobre o processo cognitivo das crianças sobre a estrutura rítmica musical, a partir da epistemologia genética de Jean Piaget, constituiu o objetivo do estudo desenvolvido por Kebach (2003). Para a autora, o desenvolvimento da criança à compreensão sobre a estruturação musical está atrelado, dentre outros aspectos, a faixa etária, o que corrobora a necessidade de o professor de música conhecer "o nível de desenvolvimento de seus alunos para que possa desafiá-los" a outros estágios de conhecimento (KEBACH, 2003, p. 29).

Por sua vez, o brincar e o cantarolar são indispensáveis à aprendizagem infantil. Segundo Carmo e Duarte (2011) é na interação com a cultura, a família, a escola e, principalmente, o contato com atividades que estimulem conhecimentos que as crianças se desenvolvem, pois "sendo a musicalidade uma condição humana, o professor, frente ao ensino da música na escola, pode propiciar às crianças possibilidades de vivenciarem atividades musicais" (p. 22), se conscientizando da importância do ensino da música ao desenvolvimento infantil.

O estudo desenvolvido por Rhoden (2012, p. 44) "teve como objetivo investigar o processo subjetivo da notação musical de um grupo de nove crianças entre 4 a 6 anos, alunos do Curso Básico de Música, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE". A partir da investigação realizada, a autora esclarece que as crianças revelam, em sua forma de construir a notação musical, os modos de organização de suas narrativas, a partir de sua imaginação e subjetivação.

A educação musical na infância e seus benefícios foram investigados por Rambo, Almeida e Wolffenbüttel (2018). De acordo com os autores, o estudo constatou "que o hábito de cantar com a criança auxilia no desenvolvimento da afetividade, socialização, linguagem e musicalização" (RAMBO; ALMEIDA; WOLFFENBÜTTEL, 2018, p. 26).

Música para Adultos

Kebach (2007) evidencia a importância de se contemplar atividades de criação musical durante o processo musicalização de adultos. Segundo a autora, o desenvolvimento deste estudo evidenciou que "os processos desencadeados nas tarefas propostas de criação musical preparam e engendram as estruturas de pensamento em relação à formação de esquemas de ação e as compreensões progressivas" do conhecimento musical dos sujeitos observados (KEBACH, 2007, p. 75).



O desenvolvimento da leitura musical, através do solfejo em sala de aula, foi investigado por Santos (2003). Para tanto, foi relacionada a prática reflexiva do solfejo a partir de Davidson e Scripp, considerando os princípios de Schön, o que possibilitou evidenciar as "estratégias técnico-racionais" e o fomento da necessidade do estudante de música à aproximação para com a partitura, identificando questionamentos e problemáticas ao desenvolvimento do conhecimento musical.

Em se tratando de diferentes contextos de aprendizado musical, Wille (2003, p. 48) investigou "como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes fora da escola". Nesse sentido, a autora salienta a importância da participação de adolescentes em diferentes contextos de aprendizados musicais, viabilizados para além dos espaços formais de educação.

A presença da música na educação básica, a partir da legislação brasileira, foi investigada por Wolffenbüttel (2006). A autora esclarece que a apropriação e a transmissão do conhecimento musical, bem como a prática educativo-musical, encontrada em diferentes espaços, corroboram sobre as concepções educativo-musicais em ambientes escolares.

A presença da educação musical no ensino fundamental foi investigada por Sacramento (2008), com objetivo de identificar as atividades musicais realizadas por professores de séries iniciais de escolas públicas municipais de Pelotas – RS. O estudo evidenciou a necessidade de professores especialistas na área para a atuação com ensino da música, apesar de a prática musical ter sido identificada nos contextos investigados.

Wolffenbüttel e Ertel (2014) apresentam o mapeamento realizado nos municípios do Vale do Caí – RS, em se tratando da inserção da música nas escolas municipais da região. As autoras compreenderam que "há um caminho longo a ser trilhado para a efetiva inserção da música nos tempos e espaços das escolas públicas municipais do Vale do Caí, RS" (WOLFFENBÜTTEL; ERTEL, 2014, p. 115),

tendo como possibilidade o pensamento de uma política de estado voltada à sua inserção.

Backes, Wolffenbüttel e Accorsi (2015) analisaram as ações pedagógico-musicais presentes no projeto político-pedagógico de escolas municipais, do RS, com ênfase na Lei nº 11.769/2008. A investigação aconteceu nas turmas do Berçário II e do Primeiro Ano do Ensino Fundamental I, viabilizando a compreensão de que a presença de música esteve articulada, direta e/ou indiretamente, nos ambientes investigados.

Os significados, as influências, as expectativas e o envolvimento de familiares de um grupo de estudantes, participantes do grupo instrumental de uma escola pública municipal de Taquari – RS, foram estudados por Dutra, Wolffenbüttel e Accorsi (2016). De acordo com as autoras, os resultados alcançados puderam subsidiar a reflexão sobre a importância da inserção da música nas escolas, bem como fortalecer políticas públicas que fomentem ações musicais em contexto escolares.

Em se tratando das escolas especializadas no ensino de música, Sabedot (2018) salienta que a educação musical desenvolvida nesses espaços viabiliza "tratar como hipótese que o caráter 'alternativo' e 'livre' das escolas", salutares à "relação dialógica" ao perfil do corpo docente, podem ser melhores investigadas, ampliando os espaços de atuação do professor de música (SABEDOT, 2018, 41-42).

Música e Instrumentos Musicais: Experiências, Ensino e Aprendizagens

Em forma de relato de experiência, Torres (2009) discorre sobre a análise do uso de métodos e manuais destinados ao ensino de instrumentos musicais, junto a estudantes do curso de licenciatura em música da FUNDARTE/UERGS. A autora salienta a importância de trocas de experiências e o compartilhamento de informações, propiciados ao grupo de estudantes durante o desenvolvimento das ações pedagógico-musicais.

Santos (2011) reflete, com ênfase na literatura especializada, sobre o ensino de instrumento musical. A concepção do professor-pesquisador emerge no contexto

evidenciado pela autora enquanto fomento potencializador da ação docente, além de viabilizar, colaborativamente, o desenvolvimento da área, da ação, e do conhecimento sobre o processo de ensino em música.

Pereira e Nascimento (2013) analisaram métodos para o ensino do acordeom e sua aplicabilidade para o desenvolvimento pedagógico-musical de educadores musicais durante o processo de formação em curso de Licenciatura em Música. Os autores ponderaram que o desenvolvimento de novas metodologias é salutar para a adequação do contexto de aprendizagem do referido instrumento musical.

A formação e a atuação de professores que se dedicam ao ensino de acordeom foi investigado por Weiss e Louro (2013). A partir das narrativas dos docentes, os autores identificaram divergências entre os discursos acadêmico e popular, em se tratando das conexões culturais (popular e erudito), em relação ao estudo do instrumento musical.

A elaboração de arranjos musicais e a didática para a prática e o ensino de piano em grupo foram temas de investigação de Flach (2014). De acordo com a autora, o estudo desenvolvido pode "contribuir para que professores e alunos possam buscar alternativas e ideias para criarem seu próprio material, de acordo com suas necessidades" didático-musicais (FLACH, 2014, p. 31).

Com vistas ao relato da experiência sobre a integração e utilização dos *Boomwhackers* (tubos percussivos de plástico) em uma proposta pedagógico-musical, junto aos estudantes do sétimo ano da educação básica, Kuhlmann (2014) descreve os procedimentos realizados para a execução da música "Libertango", de Astor Piazzolla. Segundo o autor, o desenvolvimento da atividade proporcionou aos estudantes o compartilhamento e a colaboração no trabalho musical, além de outros aspectos como a criação e o senso estético voltados à música.

O processo de ensino aprendizagem da leitura de partituras musicais foi investigado por Almeida e Wolffenbüttel (2015). Para os autores, o processo de pesquisa-ação desenvolvido junto aos estudantes, participantes das oficinas musicais propostas, possibilitou a compreensão sobre a importância de se adequar as ações de aprendizagem musical às necessidades dos estudantes, em se tratando

do ensino do instrumento musical teclado e do desenvolvimento de criações musicais com instrumentos musicais alternativos.

A organização do tempo de estudos musicais de estudantes particulares de guitarra elétrica foi o foco de investigação de Oliveira (2015). O autor esclarece que o estudo desenvolvido pode oportunizar reflexões sobre o ensino particular de música, além da compreensão sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, por parte dos educadores musicais.

A partir improvisação musical, Hummes (2016) realizou um estudo sobre a cognição musical e a construção do espaço tempo, articuladas em analogias à música para a compreensão da linguagem musical. Considerando como aportes teóricos os estudos de Piaget e Inhelder, a autora constatou que o desenvolvimento de habilidades musicais, por parte da estudante analisada, pode ser desenvolvido entre “acertos e erros” diante dos desafios pedagógicos propostos.

Com o intuito de relacionar dificuldades sobre o ensino e o aprendizado da percepção musical, Fischer (2017), esclarece sobre a importância de se desenvolver estudos sobre esta temática, com o intuito de “otimizar o ensino e o treino dos músicos (cantores, principalmente)” (p. 60), atrelando-o a prática, a escuta, a reprodução, dentre outros aspectos musicais, voltados ao desenvolvimento do estudante de música.

Sobre os caminhos sociais e músico-sociais trilhados por tecladistas em busca de sua formação musical, Benincá (2017) relaciona que o aprendizado e o ensino do teclado eletrônico contemplam, para além de aspectos performáticos, o desafio de se pensar uma educação musical transformadora, criativa e experimental.

A relação do aprendizado musical para com o dom, o talento e/ou hereditariedade, consiste no foco do estudo desenvolvido por Herencio e Wolffenbüttel (2017). Para os autores, cada um dos termos relacionados remetem à uma perspectiva de compreensão educativa, fato este que incide na abrangência e/ou determinação deles, implicando um aprofundamento mais significativo – sendo o intuito do texto iniciar uma discussão sobre esta abordagem.



A Educação Musical em Ambientes Hospitalares

A inserção da música em ambientes hospitalares é o tema abordado por Torres e Leal (2013), que relatam as experiências, como professoras supervisoras do estágio supervisionado dos estudantes de um Curso de Licenciatura em Música, em se tratando da organização, planejamento e a implementação de atividades pedagógico-musicais. O trabalho foi balizado pelo questionamento: “tocar ou cantar para diferentes crianças a cada dia constitui um trabalho de educação musical?” (TORRES; LEAL, 2013, p. 48).

Por sua vez, também sobre a perspectiva de desenvolvimento educativo-musical em hospitais, Reggiori (2017) relata em seu texto os principais aspectos da realização de um estágio supervisionado em música em ambiente hospitalar. Segundo o autor, a presença da música nesse ambiente contribuiu para “um momento de humanização pois a música é o único elemento ofertado pelo hospital, no qual pode-se optar por querer ou não”, em se tratando da relação com os pacientes e o contexto de ação pedagógico-musical (REGGIORI, 2017, p. 105-106).

A Educação Musical e as Necessidades Educativo-musicais Especiais

O estudo realizado por Borne e Muciño-Guerra (2016) buscou “compreender a experiência e a atuação de professores de música que trabalham com pessoas com deficiência no contexto do México” (p.70). Dentre os aspectos evidenciados pelo estudo, os autores destacaram a falta de oferta de cursos de licenciaturas em música, destinados à formação específica em educação musical especial, e a prática docente como forma de conhecimento específico, para a atuação destes profissionais.

E o acesso ao curso de Licenciatura em Música, por parte de deficientes visuais na UERGS, foi investigado por Keenan Júnior e Kremer (2018). O estudo revelou, dentre outros aspectos, a necessidade de melhorias nas estruturas física e pedagógica da universidade, salutares à um melhor atendimento aos estudantes com deficiência.



Pesquisa em Música

A escolha de temáticas investigativas dos estudantes do Curso de Graduação em Música: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS, configurou o estudo realizado por Torres (2006). A partir de suas vivências, enquanto professora do componente curricular que auxilia os acadêmicos à constituição de suas Monografias de Conclusão de Curso, a autora constatou a diversidade das temáticas selecionadas pelos estudantes, evidenciando, dentre outros aspectos, estudos sobre a trajetória docente e sobre os ambientes de atuação profissional de educadores musicais.

Por sua vez, refletindo sobre o espaço destinado à formação de pesquisadores nos Cursos de Licenciatura em Música e a atuação de professores que se dedicam à esta relação formativa, Torres (2011) relaciona a importância do desenvolvimento da investigação científica em ambientes de nível superior, quer seja através de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Nesse sentido, a ética, os espaços de socialização de projetos e de pesquisas são alguns aspectos salientados pela autora, para o desenvolvimento dos pesquisadores e do fomento de pesquisas.

Em se tratando do campo de estudo da educação, Wolffenbüttel (2011) relaciona os principais assuntos investigados por pesquisadores da área, incluindo o Brasil. Nesse sentido, o campo de estudo, a concepção e a visão educativo-musicais, são relacionados pela autora que corrobora a importância de as escolas, os professores, bem como os sistemas de ensino, refletirem sobre o que é e o que compreende o campo de estudo da educação musical em nosso país.

A participação em Recitais Didáticos dos graduandos do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria é tema da investigação realizada por Sala e Louro (2012). A partir dos relatos de experiências dos estudantes, as autoras esclarecem sobre a importância de se realizar pesquisas que problematizem as vivências do cotidiano estudantil, ao passo que estas podem viabilizar contribuições, novas discussões à educação musical, bem como incitar pesquisas na área.

Os paradigmas de pesquisas com abordagens quantitativa e qualitativa, as características que embasam suas propostas e a utilização de ambas as abordagens à constituição e desenvolvimento de investigações em educação musical, são relacionados por Wolffenbüttel (2012). Para a autora, a articulação de temáticas educativo-musicais que sejam subsidiadas pelas referidas abordagens, desde que sejam planejadas adequadamente, "podem contribuir com o desenvolvimento da área da educação musical" (WOLFFENBÜTTEL, 2012, p. 37).

Em complementação à esta seção, o desenvolvimento de investigações científicas em música, em se tratando de questões relacionadas às pesquisas (auto)biográficas e a função das narrativas nesse contexto, é tratado por Louro (2016). De acordo com a autora, a utilização desta metodologia investigativa propicia o registro de lembranças sobre os acontecimentos e histórias, no entanto, ainda é pouco explorada na área da educação musical.

Educação Musical e Musicologia

No entrelaçamento entre as áreas da Educação Musical e da Musicologia destaca-se o estudo sobre a trilha sonora dos dez primeiros episódios da série de jogos *Final Fantasy*, realizado por Santos e Bozzetto (2010). De acordo com os autores, a análise realizada possibilitou a compreensão evolutiva da música dos jogos eletrônicos, além de viabilizar o conhecimento sobre a "evolução musical nas trilhas sonoras [...], o contexto do compositor e dos recursos tecnológicos que influenciaram suas composições" (SANTOS; BOZZETTO, 2010, p. 45).

Educação Musical e Etnomusicologia

A cultura popular, a indústria e a produção musical midiática constituem alguns dos temas abordados por Maffioletti (2002). Ao constituir sua crítica-reflexiva sobre a cultura musical no século XX, a autora contextualiza algumas contribuições do "Movimento Hip Hop" e a "Cultura do Karaokê", enquanto meios informais de aprendizado musical.

Orientadas pelo método etnográfico-antropológico, o texto de Lucas *et al* (2003) relaciona os "processos nativos de ensino e aprendizagem musical (etnopedagogias)", considerando o contexto de uma escola de samba, de uma oficina de música e "terno de congo" (p. 4). As autoras refletem que a realização de estudos etnográficos pode contribuir ao fortalecimento da área da Educação Musical, a partir da relação estabelecida entre o aprender e o fazer musical.

As relações estabelecidas entre a aprendizagem e a prática musical extraescolar, bem como suas relações sociais, balizaram o estudo de Fialho (2003), sobre os grupos de Rap de três cidades do RS. Diante das informações coletadas durante o estudo, a autora constatou que as apresentações musicais realizadas pelos grupos de Rap fomentam a prática musical, bem como as formas do fazer e do entender a música neste contexto.

O texto de Wolffenbüttel (2004) relaciona o resultado da pesquisa que "objetivou investigar vivências e concepções de folclore e música folclórica de alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental" (p. 54). Dentre os aspectos observados pela autora, ela constatou a necessidade de planejamento de práticas lúdicas, por parte das escolas, que considerassem as vivências dos estudantes.

Em se tratando dos processos de ensino e aprendizagem musicais em contextos culturais diferentes e das contribuições dos etnomusicólogos que influenciaram o pensamento sobre a música durante os anos 60, Prass (2005) apresenta um panorama das "pesquisas etnográficas sobre etnopedagogias musicais no Brasil" (p. 13). Para a autora, a relação entre essas informações emergidas da etnografia impacta, positivamente, o processo de ensino desenvolvido nas escolas do país.

As relações humano-educativas desenvolvidas dentro do contexto de uma escola de samba de Santa Cataria foram investigadas por Zamonner e Ormezzano (2005). Segundo os autores, foram identificadas três características salutares durante a investigação: os aspectos educativos, as concepções de cultura e arte e as relações subjetivas e intersubjetivas dos membros da escola de samba.

Em busca de uma fundamentação entre o folclore e a educação, Wolffenbüttel (2005) relaciona a concepção conceitual que envolve a interlocução entre as áreas e

investiga a inclusão do ensino do folclore em ambientes escolares. Nesse sentido, pondera que, em se considerando a "cultura viva e próxima do aluno", nas relações de ensino escolar, "a escola cumpre suas funções de crítica, social e educadora", possibilitando a ressignificação de conhecimentos e saberes sobre folclore (WOLFFENBÜTTEL, 2005, p. 57).

Os projetos sociais em educação musical, na região do Vale do Paranhana, Rio Grande do Sul, foram investigados por Kebach e Herzog (2013). Para os autores, "a musicalização realizada no Vale do Paranhana produz impactos regionais, desde a diminuição da violência em algumas comunidades, segundo relato dos proponentes, até a ampla oferta de expressões artístico-musicais para a região" (KEBACH, HERZOG, 2013, p, 118).

Música e Interdisciplinaridade

Com interpretações semióticas, Martinez (2004a) trata em seu texto sobre a "música vocal e instrumental, da dança e do teatro como uma unidade multimidiática englobada pelo termo *sangita*, na Índia" (p. 19). Nesse sentido, as relações de envolvimento, experiência e performance em arte contextualizam, também, sua reflexão sobre a teoria do *rasa*, remetendo à unidade entre as artes performáticas.

Em a "Rede interdisciplinar de semiótica da música: pesquisa e criação", Martinez (2004b) apresenta o projeto de pesquisa direcionado ao "estudo da intersemiose musical e suas principais manifestações: canção, ópera, música para teatro e dança, música fílmica, música e vídeo, multimídia e hipermídia" (p. 25). O autor pondera que a intersemiose é resultante da soma de suas partes em ordem superior, resultante "de formas complexas de signos" (MARTINEZ, 2004b, p. 32).

Com ênfase no pensamento de Charles Peirce e Buckminster Fuller, Martinez (2004c) apresenta "uma teoria geral da intersemiose musical" (p. 33). O autor fundamenta a sua abordagem no estudo do significado da música, a fim de despertar a atenção, em uma diversidade de tempo, de músicos, musicólogos e filósofos.

Em uma narrativa autobiográfica, Rasslan e Maffioletti (2013) apresentam uma reflexão sobre a musicalidade inerente ao trabalho do ator, bem como o panorama das investigações já realizadas por pesquisadores brasileiros sobre esta temática. As autoras salientam, dentre outros aspectos, a necessidade da produção científica sobre a presença da música no trabalho do autor e a emergente elaboração de pedagogias musicais destinadas à linguagem teatral.

A utilização da música como facilitadora de seu próprio ensino e de outras disciplinas escolares, e a inclusão de outras disciplinas (história, literatura e outras) para o ensino musical, compreendem a reflexão sobre interdisciplinaridade e música, proposta por Fischer (2014). Para a autora, a interdisciplinaridade pode propiciar e impulsionar o conhecimento a todos, quer seja musical e/ou de outros conhecimentos disciplinares.

A educação contemporânea e o desenvolvimento do "ato criativo" em sala de aula, configuram o tema de reflexão proposto por Ulrich, Rhoden e Schöellkopf (2014), sobre as práticas pedagógicas nas quatro linguagens artísticas (dança, música, artes visuais e teatro). Para as autoras, os olhares, os sentidos (afeto e toque), possibilitam a abrangência do trabalho docente nas linguagens artísticas relacionadas.

Já a literatura, a música, a geografia e a educação configuram a perspectiva de enriquecimento geográfico e a cultura de leitura de mundo, constituem a pesquisa de Souza (2015). Segundo o autor, o estudo preliminar realizado "direciona-se para uma preocupação epistemológica e ontológica do ser-do-homem no geográfico pedagogicamente, bem como apresenta uma preocupação com o lugar do ser-no-mundo [...]" (SOUZA, 2015, p. 106).

Ferraz (2015) "propõe um debate conceitual buscando pensar a composição musical dentro de um jogo que articula filosofia, biologia, física, linguística, as tecnologias eletrônicas e digitais" (p. 150). Nesse sentido, para o autor, a música é um modo de comunicação, ligação e articulações sociais entre os povos.

Com o intuito de esclarecer as traduções plásticas e musicais do quarteto de cordas e piano, intitulado "El triunfo de la muerte", de Ezequiel Diz, e inspirada na pintura do artista Otto Dix, Torre e Pittau (2015) esclareceram que a intersecção

entre as linguagens artísticas viabiliza uma análise semiótica, cuja interlocução enriquece o seu sentido pleno.

Por sua vez, o estudo realizado por Martinez (2015) incide sobre as interações entre música, matemática, geometria e serialismo, presentes em *Metástasis* (1953-54), de Iannis Xenakis, a partir de uma detalhada análise da obra. Deste modo, o autor esclarece que "Xenakis retoma a concepção Pitagórica: os números explicam o universo, e possibilitam uma correlação de identidade entre o mundo físico e o intelectual" (MARTINEZ, 2015, p. 110).

Em se tratando da interlocução entre as áreas da educação e da filosofia (Filosofia da Diferença), Pacheco (2015) propõe problematizar a formação de professores em Artes (artes visuais, dança, música e teatro). Para ele, o docente, nesta perspectiva, "é aquele que tem curiosidade, que deseja entender, estudar, investigar e fazer destas possibilidades elementos de encontro entre outras pessoas", aquele que quer saber sobre "Arte e Educação" (PACHECO, 2015, p. 137).

Com vistas ao aprimoramento da percepção auditiva de estudantes do curso básico de ballet clássico, da FUNDARTE, Moraes e Rhoden (2017) propuseram às alunas, atividades que priorizaram a escuta, bem como a experimentação sonora nas aulas. Segundo os autores, foi possível constatar que, ao decorrer do estudo, as estudantes "conseguiram compreender, identificar e caracterizar os sons presentes no seu cotidiano", além de "estabelecer um diálogo com os movimentos" (MORAES; RHODEN, 2017, p. 92).

Musicologia

Apresentando as leitura e releitura dos aspectos principais da música de Giacinto Scelsi, Gariglio (2011) denota em seu texto, em abordagem múltipla, a análise estrutural de algumas obras e dos escritos de Tristan Murail, do referido compositor. Além disso, o autor relaciona uma interação entre a perspectiva histórica entre a música de Scelsi e a corrente estruturalista francesa.

Com ênfase na apresentação, discussão e classificação, realizada por Enrique Imbert (1987), sobre a série de métodos destinados à realização da crítica literária, Kreutz (2014) discute a sua aplicação à análise da *Passacalha* para Fred Scheiter, de Edino Krieger. Como principais resultados da análise, o autor considera a viabilização de uma visão geral e interdisciplinar da obra e do ciclo de sua comunicação.

O estudo sobre "a polifonia tonal na cifra alfanumérica da música popular" realizado por Correa (2016), relaciona obras de Pixinguinha, Chico Buarque e Tom Jobim. Segundo o autor, as propostas apresentadas apontam "para uma contribuição dos gêneros de música erudita na estruturação do ensino da música popular", além do fortalecimento do estudo de contraponto para a compreensão musical (CORREA, 2016, p. 13).

"Pluraria Tantum: reflexões sobre a música contemporânea" é o título do texto de Mattos (2016), que, em um contexto geral, discute sobre o conservadorismo e os aspectos inerentes à música contemporânea. A reflexão é complementada a partir das acepções, dos referenciais, das atitudes, dos procedimentos, dos valores e dos resultados das acepções da música deste período, elencadas em busca de sua compreensão.

Etnomusicologia

Entre suas concepções pessoais sobre música e o "tecnobrega" (música eletrônica socializada em Belém do Pará), Amaral (2005) coloca em discussão as potencialidades deste estilo musical, enquanto música de resistência, evidenciando a importância sobre a compreensão do que é ser "brega", ao se dispor à sua escuta diante do contexto cultural investigado.

Em busca da compreensão do caráter multicultural, apresentado na sociedade contemporânea, Reck (2014) realizou um estudo sobre as identidades musicais no contexto musical da cultura gospel. Para o autor:

> Deixar de ver a identidade musical gospel através do binômio sagrado/profano ou cristão/não-cristão proporciona outros horizontes de análises, ao compreendê-la como uma complexa rede de relações entre as vivências musicais dos adeptos, antes ou depois da conversão; as posições musicais que o sujeito assume em determinadas denominações, dentro das relações sociais; e a partir da regulação que a cultura gospel exerce, principalmente através da mídia e do mercado. (RECK, 2014, p. 162).

Paralelos entre Musicologia e Etnomusicologia

Herencio (2017) investigou a formação e a influência do Conjunto Farroupilha, de Porto Alegre – RS, ao cenário musical gaúcho. Para o autor, compreender a motivação à formação do grupo, bem como relacionar a sua importância para a educação musical, são alguns dos aspectos que podem valorizar o folclore e os mais de 40 anos de existência do conjunto musical no contexto sul-rio-grandense.

A resistência política de artistas e a democracia polarizam a centralidade do texto de Wolkmer (2018). A autora esclarece que "a arte é uma das formas de compreensão de um tempo e sua sociedade, é uma das maneiras pelas quais a cultura se revela, não apenas de forma estética, mas também social" (WOLKMER, 2018, p. 77).

Práticas Interpretativas

"O estilo composicional de Yann Tiersen", é tema da análise musical empreendida por Causse (2017), considerando suas abordagens e diferenças, quanto à corrente minimalista. Segundo a autora, Tiersen é um compositor que imprime em suas obras "combinações de elementos provenientes de diversos gêneros, que o coloca em uma zona de confluência entre o popular, o acadêmico, a música funcional e a eletrônica" (CAUSSE, 2017, p. 185).

Contribuições para o Pensamento Educativo-musical

A partir da realização do presente estudo, foi possível observar a diversidade de assuntos/temáticas que polarizam a Música enquanto eixo temático, contido nos

87 textos analisados (artigos e ensaios), dentre as 36 edições da Revista da FUNDARTE. A interlocução reflexiva com os estudos de Kraemer (2000), por sua vez, contribuiu para a relação da Música com as outras áreas do conhecimento, indo além das ciências humanas aos conteúdos que perpassam na interlocução com as ciências exatas, como evidenciado em um dos artigos analisados e relacionados.

A Pedagogia da Música e os assuntos que a permeiam emergem da Educação, da História, da Matemática, da Filosofia, dentre outras áreas, viabilizando a diversidade de conhecimentos à concepção de uma Educação Musical plural em articulação com a Educação, a Pedagogia, a Musicologia, a Etnomusicologia, a Composição e as Práticas Interpretativas.

Nesse sentido, a Música está transversalmente relacionada, interseccionada e integrada às diversas relações sociais psicológicas, humanas e afetivas. Está interligada às áreas da educação, da pedagogia, dentre outras áreas. A histórica e a historicidade também estão presentes nas edições RDF. Essas e outras relações auxiliaram no agrupamento central de ideias, de acordo com as áreas que compartilham com a Música seus conhecimentos e na análise interpretativa dos dados emergidos ao decorrer desta pesquisa.

A Composição musical, enquanto assunto investigativo, está relacionada em um estudo sobre a identidade do sujeito compositor. A Educação Musical, em uma interlocução com áreas afins, polarizou assuntos relacionados ao currículo, ao repertório musical, aos processos de ensino e aprendizagem, aos processos de formação, as políticas e outros assuntos inerentes à música e à educação.

A musicologia e a etnomusicologia, transversalmente presente no periódico em uma articulação com a educação, com a história, com as vivências sociais e psicológicas, remontam e contribuem ao entendimento sobre a música na contemporaneidade. A interdisciplinaridade, ou seja, a relação entre as linguagens artísticas complementa esta gama de conhecimentos que a RDF proporciona ao seu leitor/pesquisador.

Portanto, pensar a pedagogia e a educação musical enquanto um campo que perpassa todos esses conhecimentos evidenciados neste estudo, viabiliza a reflexão



sobre a pluralidade de saberes que a Educação Musical pode abarcar em sua constituição.

Por fim, salienta-se a importância de estudos sobre o "estado da arte" em outros periódicos voltados à educação-arte-música, para o fortalecimento e fomento de conhecimentos e saberes que possam subsidiar o processo educativo-musical na contemporaneidade de forma plural.

Referências:

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, jul./dez. 2015. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/321/422. Acesso em: 03 dez. 2018.

AMARAL, Paulo Murilo Guerreiro do. O tecnobrega de Belém do Pará, "Entre Tapas e Beijos". *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 5, n. 9, jan./jul. 2005. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/19/39. Acesso em: 03 dez. 2018.

ANDERS, Fernanda. Minha trajetória como docente em música no ensino básico: desafios e conquistas. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 14, n. 27, jan./jun. 2014. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/51/136. Acesso em: 03 dez. 2018.

ANTUNES, Bruno André; FERNANDEZ, Cristina Cabral; HAAS, Eliana; CLAUDIO, Felipe Pereira; GULARTE, José Luiz, JUNIOR, Sinval; TORRES, Maria Cecília Rodrigues. Observações, planejamentos e práticas musicais de um grupo de bolsistas PIBID-Música: entre reflexões e ações na Escola. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 29, jan./jun. 2015. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/310/407. Acesso em: 03 dez. 2018.

AQUINO, Thaís Lobosque. Da perspectiva histórica da epistemologia da educação musical escolar: uma análise sobre os saberes musicais na Revista da ABEM e na OPUS – Revista da ANPPOM. *OPUS – Revista da ANPPOM*. Opus, v. 23, n. 1, abr., 2017. Disponível em: http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/421/414 Acesso em: 13 dez. 2018.



ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Um estudo com alunos de licenciatura sobre critérios para a avaliação em música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 5, n. 10, jul./dez. 2005. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/22/42. Acesso em: 03 dez. 2018.

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas pedagógico-musicais na escola em articulação com o projeto político-pedagógico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/331/446. Acesso em: 03 dez. 2018.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto*: imagem e som: um manual prático. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BELLO, Márcia Pessoa Dal. A formação do músico: uma reflexão sobre a docência. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 5, n. 10, jul./dez. 2005. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/22/42. Acesso em: 03 dez. 2018.

BELLO, Márcia Pessoa Dal. O bacharel professor de música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer. http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/329/453. Acesso em: 03 dez. 2018.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SPANAVELLO, Caroline Silveira; CUNHA, Eliane da Costa; PIMENTA, Helena Marques. Pensar em realizar em Educação Musical: desafios do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 3, n. 5, jan./jun. 2003. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/13. Acesso em: 03 dez. 2018.

BENINCÁ, Maria. A formação do tecladista de instrumentos eletrônicos: considerações de pesquisa e reflexões. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33, jan./jul. 2017. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/441/547. Acesso em: 03 dez. 2018.

BIRNFELD, Alexandre. Música e tecnologia na UERGS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 10, n. 19, jan./jun. 2010. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/7/7. Acesso em: 03 dez. 2018.



BORNE, Leonardo da Silveira. Consideraciones sobre y para la evaluacíon docente en música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 34, ago./dez. 2017. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/451/585. Acesso em: 03 dez. 2018.

BORNE, Leonardo da Silveira; MUCIÑO-GUERRA, Helena. Actividad y experiencia en educación especial: un estudio en el contexto de México. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/330/456. Acesso em: 03 dez. 2018.

BOZZETTO, Adriana. Por um repertório musical tão plural quanto seus intérpretes. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 1, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/10. Acesso em: 03 dez. 2018.

CARMO, Ana Claudia Paula do; DUARTE, Rosangela. Respeitando as especificidades infantis a partir de práticas pedagógicas que valorizem o ser criança, o brincar, o musicalizar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 11, n. 22, jul./dez. 2011. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/5/5. Acesso em: 03 dez. 2018.

CAUSSE, Maria Sol. El estilo compositivo de Yann Tiersen: acercamientos y diferencias con la corriente minimalista. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33, jan./jul. 2017. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/449/559. Acesso em: 03 dez. 2018.

CERESER, Cristina Mie Ito. A opinião dos licenciandos em música sobre sua formação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 3, n. 5, jan./jun. 2003. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/13. Acesso em: 03 dez. 2018.

CORREA, Marcio Guedes. A polifonia tonal na cifra alfanumérica da música popular: uma proposta analítica fundamentada em três estudos de caso. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, jul./dez. 2016. Disponível em: http://seer. http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/329/453. Acesso em: 03 dez. 2018.

DEL BEN, Luciana. Situação dos cursos superiores de música no Rio Grande do Sul: relato de uma experiência. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 3, n. 5, jan./jun. 2003. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/13. Acesso em: 03 dez. 2018.



DUARTE, Rosangela; BEYER, Esther. A construção do fazer musical do professor de educação infantil. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 7, n. 13 e 14, jan./dez. 2007. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/21/41. Acesso em: 03 dez. 2018.

DUTRA, Pâmela Göthel; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Estudo sobre a participação de estudantes em um grupo instrumental. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, jul./dez. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/429/535. Acesso em: 03 dez. 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, ago., 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf Acesso em: 14 dez. 2018.

FIALHO, Vania Malagutti. Grupos de Rap: seus ensaios e apresentações musicais. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 3, n. 5, jan./jun. 2003. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/13. Acesso em: 03 dez. 2018.

FISCHER, Catarina Justus. Interdisciplinaridade e a música: reflexões e possibilidades. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 14, n. 28, jul./dez. 2014. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/149/249. Acesso em: 03 dez. 2018.

FISCHER, Catarina Justus. Percepção musical e vocal: problemas e reflexões. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 34, ago./dez. 2017. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/460/575. Acesso em: 03 dez. 2018.

FLACH, Gisele Andrea. Piano em grupo: arranjos elaborados a partir de alternativas pedagógico-musicais. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 14, n. 27, jan./jun. 2014. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/49/146. Acesso em: 03 dez. 2018.

GARIGLIO, Federico. El primer uníssono. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 11, n. 22, jul./dez. 2011. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/5/5. Acesso em: 03 dez. 2018.

GASQUES, Silvana de Oliveira; PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. A música como conteúdo obrigatório na educação básica: da lei à realidade escolar [de



Uberlândia – MG]. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 13, n. 25, jan./jun. 2013. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/11/12. Acesso em: 03 dez. 2018.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto*: imagem e som: um manual prático. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HERENCIO, Diego Luís Faleiro; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Aprendizado musical: dom, talento ou hereditariedade? *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 34, ago./dez. 2017. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/463/581. Acesso em: 03 dez. 2018.

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, jan./jul. 2017. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/439/550. Acesso em: 03 dez. 2018.

HUMMES, Júlia Maria. A improvisação musical como possibilidade de construção de concepções de tempo e espaço em música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/338/451. Acesso em: 03 dez. 2018.

HUMMES, Júlia Maria. Possibilidades para a música na escola: revisitando as categorias de Allan Merriam. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 13, n. 26, jul./dez. 2013. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/15/16. Acesso em: 03 dez. 2018.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A estruturação rítmica musical. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 3, n. 5, jan./jun. 2003. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/13. Acesso em: 03 dez. 2018.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Invenções musicais em grupo. Uma questão de liberdade de criação, desafio coletivo e cooperação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 7, n. 13 e 14, jan./dez. 2007. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/21/41. Acesso em: 03 dez. 2018.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem; HERZOG, Alexandre. Musicalização em projetos sociais no vale do Paranhana, Rio Grande do Sul. *Revista da Fundarte*,



Montenegro, ano 13, n. 26, jul./dez. 2013. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/21/21. Acesso em: 03 dez. 2018.

KEENAN JÚNIOR, Daltro; KREMER, Morgana. A inserção de estudantes com deficiência visual em cursos de licenciatura em música: um estudo de caso na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 18, n. 35, jan./jun. 2018. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/470/603. Acesso em: 03 dez. 2018.

KOCH, Traugott (Apr 1996). "Internet search services". (Translation of a paper given at: "Further on the way to the virtual library! Libraries are using the Internet". Erste INETBIB-Tagung in der UB Dortmund, March 11, 1996.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000. Disponível em: seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378. Acesso em: 09 jan. 2019.

KREUTZ, Thiago de Campos. A aplicação dos métodos de crítica literária de Imbert (1987) como ferramenta de análise musical: uma proposta de análise da Passacalha para Fred Schneiter de Edino Krieger. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 14, n. 27, jan./jun. 2014. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/53/138. Acesso em: 03 dez. 2018.

KUHLMANN, Uirá. Música para tubos voadores: uma experiência com “Libertango” de Astor Piazzolla. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 14, n. 28, jul./dez. 2014. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/154/243. Acesso em: 03 dez. 2018.

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/323/428. Acesso em: 03 dez. 2018.

LUCAS, Maria Elizabeth; ARROYO, Margarete; STEIN, Marília; PRASS, Luciana. Entre congueiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 3, n. 5, jan./jun. 2003. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/13. Acesso em: 03 dez. 2018.



MAFFIOLETTI, Leda de A. Produção musical: o outro lado da diversidade. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 2, n. 4, jul./dez. 2002. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/12. Acesso em: 03 dez. 2018.

MARTINEZ, Edgar Hugo. Metástasi de Xenakis: uma triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, jul./dez. 2015. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/317/426. Acesso em: 03 dez. 2018.

MARTINEZ, José Luiz. Sangita: música, dança, teatro e poesia na Índia clássica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 4, n. 7, jan./jun. 2004a. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/16/36. Acesso em: 03 dez. 2018.

MARTINEZ, José Luiz. A rede interdisciplinar de semiótica da música: pesquisa e criação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 4, n. 7, jan./jun. 2004b. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/16/36. Acesso em: 03 dez. 2018.

MARTINEZ, José Luiz. Música, semiótica e multimidialidade. Revista da Fundarte, Montenegro, v. 4, n. 7, jan./jun. 2004c. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/16/36. Acesso em: 03 dez. 2018.

MATTOS, Fernando Lewis. Pluralia Tantum: reflexões sobre a música contemporânea. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 32, jul./dez. 2016. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/429/535. Acesso em: 03 dez. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 33ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, Simone da; BORGES, Maria Helena Jayme. A profissão de músico diante da diversidade nas possiblidades de atuação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 14, n. 27, jan./jun. 2014. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/56/141. Acesso em: 03 dez. 2018.

MORAES, Patrick Aozani; RHODEN, Sandra. A educação musical e o ballet clássico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 34, ago./dez. 2017. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/482/593. Acesso em: 03 dez. 2018.

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A música na Revista da FUNDARTE: contribuições para o pensamento educativo-musical. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.117-163, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação,* v. 22, n. 37, p. 7-32, Porto Alegre: 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf Acesso em: 1 dez. 2018.

OLIVEIRA, Flávio. Música e universidade. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/11. Acesso em: 03 dez. 2018.

OLIVEIRA, Tiago. O ensino particular de música e o tempo de lazer: um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, jul./dez. 2015. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/318/427. Acesso em: 03 dez. 2018.

PACHECO, Eduardo Guedes. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, jul./dez. 2015. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/323/428. Acesso em: 03 dez. 2018.

PEREIRA, Júlio Cesar Pires; NASCIMENTO, Flávia Marchi. O acordeom na educação musical: perspectivas para uma formação inicial no ensino superior. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 13, n. 26, jul./dez. 2013. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/19/24. Acesso em: 03 dez. 2018.

PIRES, Nair; DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da revista da Abem (1992-2011). *Revista da ABEM*. Londrina, v. 21, n. 30, jan./jun., 2013. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/85/70 Acesso em: 13 dez. 2018.

PRASS, Luciana. Etnografias sobre etnopedagogias musicais. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 5, n. 9, jan./jul. 2005. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/19/39. Acesso em: 03 dez. 2018.

RAMBO, Zuleica Regina; ALMEIDA, Bruno Felix da Costa Almeida; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação musical na infância: uma investigação sobre sua importância. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 19, n. 36, jul./dez. 2018. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/495/741. Acesso em: 03 dez. 2018.

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A música na Revista da FUNDARTE: contribuições para o pensamento educativo-musical. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.117-163, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



RASSLAN, Simone Nogueira; MAFFIOLETTI, Leda Albuquerque. A musicalidade na formação do ator: a produção de alguns pesquisadores brasileiros da última década. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 13, n. 26, jul./dez. 2013. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/13/14. Acesso em: 03 dez. 2018.

RECK, André Müller. Identidades musicais na cultura gospel. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 14, n. 27, jan./jun. 2014. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/34/143. Acesso em: 03 dez. 2018.

REGGIORI, Márcio Bittencourt. Estágio supervisionado no hospital: um novo panorama de atuação e uma nova realidade na rotina das instituições de saúde. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 34, ago./dez. 2017. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/469/590. Acesso em: 03 dez. 2018.

REIS, Jonas Tarcísio. A formação do educador musical no mundo hodierno: pensamentos necessários perspectivados na realidade brasileira. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 10, n. 20, jul./dez. 2010. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/6/6. Acesso em: 03 dez. 2018.

RHODEN, Sandra. Notação musical: inquietações da prática docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 12, n. 23, jan./jun. 2012. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/4/4. Acesso em: 03 dez. 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte' em educação. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez., 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872 Acesso em: 14 dez. 2018.

SABEDOT, Rodrigo. Escolas de música: uma revisão de literatura. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 19, n. 36, jul./dez. 2018. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/491/740. Acesso em: 03 dez. 2018.

SACRAMENTO, Cristiane Duarte. Educação musical no ensino fundamental: uma visão compartilhada. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 8, n. 15, jan./jun. 2008. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/20/40. Acesso em: 03 dez. 2018.



SALA, Helenea Dóris; LOURO, Ana Lúcia. Recitais didáticos: das memórias musicais e sonoridades midiáticas à ampliação da escuta musical. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 12, n. 24, jul./dez. 2012. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/35/58. Acesso em: 03 dez. 2018.

SANTOS, Luiz Fernando Cardozo dos; BOZZETTO, Adriana. Trilha sonora dos jogos eletrônicos: uma análise da série Final Fantasy. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 10, n. 19, jan./jun. 2010. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/7/7. Acesso em: 03 dez. 2018.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. Aspectos da prática reflexiva de solfejo na proposta de Davidson e Scripp. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 3, n. 5, jan./jun. 2003. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/13. Acesso em: 03 dez. 2018.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. Investigação colaborativa: ferramenta potencial para o desenvolvimento profissional do professor de instrumento. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 11, n. 21, jan./jun. 2011. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/27/49. Acesso em: 03 dez. 2018.

SCHEFFER, Ranielly Boff; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música da UERGS: analisando-o a partir da legislação vigente e discutindo a proposta de formação inicial de professores de música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 29, jan./jun. 2015. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/256/411. Acesso em: 03 dez. 2018.

SITE DA REVISTA DA FUNDARTE. http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index. Acesso em: 24 jan. 2019.

SOUZA, Jusamara. Currículos de música e cultura brasileira: mas, que concepções de cultura brasileira? *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 1, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/10. Acesso em: 03 dez. 2018.

SOUZA, Jusamara; MATEIRO, Teresa; BELLOCHIO, Cláudia; KLEBER, Magali. Políticas de ação da ABEM para a Região Sul. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 3, n. 5, jan./jun. 2003. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/13. Acesso em: 03 dez. 2018.

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A música na Revista da FUNDARTE: contribuições para o pensamento educativo-musical. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.117-163, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



SOUZA, Marquessuel Dantas de. Literatura, música, geografia e educação: simbolismo cultural. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 29, jan./jun. 2015. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/254/412. Acesso em: 03 dez. 2018.

SOUZA, Marquessuel Dantas de. Literatura, música, geografia e educação: simbolismo cultural. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 29, jan./jun. 2015. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/314/415. Acesso em: 03 dez. 2018.

TORRE, Sylvia de la; PITTAU, Verónica. Una transposicíon plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix/Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, jul./dez. 2015. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/319/425. Acesso em: 03 dez. 2018.

TORRES, Maria Cecília de Araújo R.. Entre temas e caminhos de pesquisa: escolhas de alunos de um curso de graduação em música *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 6, n. 11 e 12, jan./dez. 2006. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/39/63. Acesso em: 03 dez. 2018.

TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues. Contribuições dos cursos de Licenciatura em Música para a formação de pesquisadores: algumas ideias. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 11, n. 22, jul./dez. 2011. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/5/5. Acesso em: 03 dez. 2018.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. LEAL, Cláudia Maria Freitas. Reflexões de professoras supervisoras de estágios supervisionados de Música no ambiente hospitalar: desafios e aprendizagens. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 13, n. 26, jul./dez. 2013. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/17/18. Acesso em: 03 dez. 2018.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Olhares de alunos de um curso de licenciatura em música: entre métodos e manuais para ensino de instrumentos. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 9, n. 17, jan./jun. 2009. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/15/35. Acesso em: 03 dez. 2018.

ULRICHM Ana Denise; RHODEN, Sandra; SCHÖELLKOPF, Suzana. Dança, música, artes visuais e teatro: reflexões sobre as práticas pedagógicas em sala de



aula e o professor propositor. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 14, n. 28, jul./dez. 2014. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/155/248. Acesso em: 03 dez. 2018.

VALVERDE, Josemir. Identidade poética. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 18, n. 35, jan./jun. 2018. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/475/605. Acesso em: 03 dez. 2018.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Caminhos formativos de professores de acordeon: aportes teóricos a partir de narrativas. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 13, n. 26, jul./dez. 2013. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/23/23. Acesso em: 03 dez. 2018.

WILLE, Regina Blanc. Adolescentes e música: uma investigação a partir de suas experiências formais, não-formais e informais. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 3, n. 5, jan./jun. 2003. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/13. Acesso em: 03 dez. 2018.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A música na educação básica: reflexões a partir da legislação vigente e as possibilidades de trabalho nas escolas. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 6, n. 11 e 12, jan./dez. 2006. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/39/63. Acesso em: 03 dez. 2018.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A presença da música nos projetos político-pedagógicos das escolas e a importância das interlocuções entre as atividades musicais e a gestão escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 8, n. 15, jan./jun. 2008. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/20/40. Acesso em: 03 dez. 2018.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação Musical, paradigmas de pesquisa e possibilidades de investigações. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 12, n. 24, jul./dez. 2012. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/35/58. Acesso em: 03 dez. 2018.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação Musical: refletindo sobre o campo de estudo e os espaços de atuação profissional. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 11, n. 21, jan./jun. 2011. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/27/49. Acesso em: 03 dez. 2018.

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A música na Revista da FUNDARTE: contribuições para o pensamento educativo-musical. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.117-163, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. ERTEL, Daniele Isabel. A inserção da música em escolas públicas dos municípios do Vale do Caí, RS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 14, n. 27, jan./jun. 2014. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/55/140. Acesso em: 03 dez. 2018.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Interlocuções entre folclore e educação. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 5, n. 9, jan./jul. 2005. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/19/39. Acesso em: 03 dez. 2018.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Um estudo sobre as vivências folclórico-musicais de alunos do ensino fundamental. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 4, n. 7, jan./jun. 2004. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/16/36. Acesso em: 03 dez. 2018.

WOLKMER, Juliana. Práticas políticas para além da cena contemporânea em tempos difíceis. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 18, n. 35, jan./jun. 2018. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/476/606. Acesso em: 03 dez. 2018.

ZAMONNER, Jorge; ORMEZZANO, Graciela. Uma escola de samba por dentro: estudo de caso etnográfico. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 5, n. 9, jan./jul. 2005. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/19/39. Acesso em: 03 dez. 2018.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA: UMA EXPERIÊNCIA COM A PRÁTICA INSTRUMENTAL E COMPOSICIONAL COM A FLAUTA-DOCE

Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres
Anete Susana Weichselbaum

TORRES, Maria Cecilia de Araujo Rodrigues; WEICHSELBAUM, Anete Susana. Formação de professores no curso de licenciatura em música: Uma experiência com a prática instrumental e composicional com a flauta-doce. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.164-189, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA: UMA EXPERIÊNCIA COM A PRÁTICA INSTRUMENTAL E COMPOSICIONAL COM A FLAUTA-DOCE[i]

Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres[1]
Anete Susana Weichselbaum[2]

Resumo: Esse texto apresenta um relato de experiência referente ao desenvolvimento da prática instrumental e composicional realizado com três turmas da disciplina de flauta doce em um curso de Licenciatura em Música ao longo de dois semestres. As variações foram analisadas por critérios musicais e de execução. Como aporte teórico, são considerados os conhecimentos e habilidades musicais (BALLANTYNE, 2005, 2006), os conhecimentos do conteúdo da matéria (SHULMAN, 1986) e conhecimentos e habilidades do conteúdo (WEICHSELBAUM, 2013), neste caso, a disciplina flauta doce. Ao finalizarmos essas reflexões, ressaltamos o quanto essa atividade foi instigante e desafiadora, não só para os nossos alunos, mas também para nós professoras, no sentido de ampliarmos os nossos fazeres musicais em sala de aula e trabalharmos com diferentes propostas para a flauta doce no contexto do Ensino Superior, inclusive com o propósito de exercitarmos a escrita e análise de partituras e textos em conjunto.
Palavras-chave: licenciatura em música, prática instrumental, flauta-doce

TRAINING OF TEACHERS IN THE COURSE OF DEGREE IN MUSIC: AN EXPERIMENT WITH INSTRUMENTAL AND COMPOSITIONAL PRACTICE WITH THE SWEET FLUTE

Abstract: This text presents a report of experience related to developing instrumental and compositional practice done with three classes of a course of recorder in a Music Graduation Course in two semesters. The variations were analyzed according to music criteria and of performance. As a theoretical support it was considered music knowledge and skills (BALLANTYNE, 2005, 2006), subject

[1] Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Pesquisadora do grupo *Cotidiano e Educação Musical* do PPGMúsica-UFRGS (CNPq), sob a coordenação da profa. Dra. Jusamara Souza e pesquisadora convidada do Grupo de Pesquisa NarraMus - Auto-Narrativas de Práticas Musicais (UFSM). Professora do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista IPA desde 2008. Foi coordenadora do Subprojeto Música do PIBID-IPA-CAPES (2012 a 2017) e coordenadora Institucional do PIBID/CAPES/IPA de julho de 2017 a fevereiro de 2018.

[2] É formada em Licenciatura em Música pela EMBAP (atual *Campus* de Curitiba I da UNESPAR), mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (2003) e doutora em Música – Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2013). Professora adjunta na UNESPAR *Campus* de Curitiba I - Embap, leciona atualmente no Curso de Licenciatura em Música, é professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Música, e, desde 2013, lidera o Grupo de Pesquisas EPEM - Epistemologias e Práticas em Educação Musical. É coautora do livro *Sonoridades Brasileiras*: método para flauta doce soprano.

TORRES, Maria Cecilia de Araujo Rodrigues; WEICHSELBAUM, Anete Susana. Formação de professores no curso de licenciatura em música: Uma experiência com a prática instrumental e composicional com a flauta-doce. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.164-189, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



matter content knowledge, and knowledge and skills of the content (WEICHSELBAUM, 2013), in this case the discipline of recorder. This activity was challenging and instigating not only for the students but also for the teachers, in the sense of increasing of the music knowledge in the classroom, as well as to practice different proposals for the recorder in the context of an University course, including with the proposal of exercising together the writing, and analyzing of musical scores and texts.
Keywords: music graduation course, instrumental practice, recorder

1. Problemática

Um dos desafios para a formação de professores nos cursos de licenciatura em música é responder às questões: que conhecimentos e habilidades são pertinentes à formação musical do licenciando em música? Ou ainda, que conhecimentos e habilidades musicais a prática instrumental deve promover? Segundo Conway e Hodgmam (2009), as habilidades se referem à maneira como os estudantes realizam as ações como cantar, tocar instrumentos, improvisar, interagir musicalmente com outros e inclui os comportamentos e a percepção aural, considerando-se um determinado contexto musical.

Investigando como os docentes em formação aprendem a ensinar, e focalizando a compreensão e transmissão de seus conhecimentos, Shulman (1986) definiu, no campo da educação, que o conhecimento do conteúdo pode ser subdividido em três categorias: o conhecimento do conteúdo da matéria[ii] (*subject matter content knowledge*), ou seja, *o que* ensinar, o conhecimento pedagógico do conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*)[iii], ou seja, *como ensinar* e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*) que se refere à compreensão dos programas de ensino e dos materiais que subsidiam as disciplinas.

No campo da educação musical, Ballantyne (2005; 2006) avaliou programas de formação de professores de música na Austrália quando seus egressos encontravam-se lecionando nos três primeiros anos da profissão e, considerando os conhecimentos e habilidades necessárias à formação do licenciando, propôs quatro categorias derivadas da categorização estabelecida inicialmente por Shulman.

Levando em conta a natureza da formação em música, Ballantyne (2005, 2006) acrescentou aos conhecimentos o termo habilidades (*skill*), resultando nas seguintes categorias: conhecimentos e habilidades musicais, conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo, conhecimentos e habilidades profissionais e conhecimentos e habilidades gerais da educação.

Para Ballantyne (2005), o conhecimento e a habilidade musical engloba todos aqueles desenvolvidos em disciplinas incluídas nos currículos de graduação em música, tais como Harmonia, Estruturação Musical, Análise, Percepção e Contraponto. Para a autora: “[e]ssa categoria inclui as áreas relativas às habilidades da performance, habilidades da regência, habilidades de percepção aural, habilidades composicionais e conhecimentos de história da música” (BALLANTYNE, 2006, p. 45)[iv].

A categoria conhecimentos e habilidades gerais da educação contempla "o conhecimento dos aprendizes e suas características, [...], a habilidade de organizar o ambiente de aprendizagem e a capacidade de utilizar várias estratégias instrucionais" (BALLANTYNE, 2006, p. 44)[v]. Os conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo referem-se, por exemplo, ao "conhecimento de técnicas de ensino de música, [...], avaliação das habilidades musicais dos alunos em vários aspectos da música e a explanação e demonstração dos conceitos musicais[vi] (BALLANTYNE, 2006, p. 41). Na categoria de conhecimentos e habilidades profissionais, enquadram-se atividades como organização de concertos e seleção de alunos para formar as orquestras na escola (BALLANTYNE, 2005, 2006).

O presente trabalho consiste em um relato de experiência que aborda quais são os conhecimentos e as habilidades musicais e instrumentais requeridos de licenciandos no estudo e prática de flauta doce, apoiado nos estudos de Shulman (1986) e Ballantyne (2005; 2006). Posteriormente, Weichselbaum (2013), que analisou conhecimentos e habilidades desenvolvidos por licenciandos no estudo de

flauta doce e no desenvolvimento de propostas pedagógicas para o instrumento em uma mesma disciplina, acrescentou o termo *habilidade* à categoria conhecimento do conteúdo inicialmente proposta por Shulman (1986), por considerar que uma disciplina com foco no ensino instrumental demanda tanto conhecimentos quanto habilidades necessárias à compreensão e à performance.

O artigo apresenta, inicialmente, o contexto no qual a experiência é realizada, tomando como exemplo a disciplina intitulada *Flauta-doce no contexto escolar* e as atividades nela desenvolvidas. A partir de uma atividade de composição - execução de um tema musical e variações em torno desse tema - são discutidos conhecimentos e habilidades musicais construídos na prática musical coletiva. A análise das composições contempla os aspectos musicais e de execução, examinando-as de acordo com as categorias propostas, que são: conhecimentos e habilidades musicais bem como conhecimento (e habilidade) do conteúdo.

2. A experiência e como ela pode ser interpretada

A seguir, relatamos uma experiência realizada no contexto de uma disciplina específica de flauta doce em um curso de licenciatura em música que é ofertada no segundo semestre.

2.1 O contexto da experiência: curso superior

Muitos cursos de licenciatura em música oferecem e requerem dos graduandos o estudo de instrumento(s) durante o curso, tais como violão, piano, teclado, flauta doce, ukulelê, percussão, instrumentos de cordas friccionadas, entre outros, além do canto. Geralmente o estudo desses instrumentos aprimora sua formação músico-instrumental, bem como objetiva capacitá-los a desenvolver atividades pedagógicas práticas que envolvam o instrumento.

Destacamos que este relato refere-se a um Curso em que não há prova específica de música para o ingresso, tendo o vestibular geral, o que torna as turmas ecléticas em termos de conhecimentos, habilidades musicais, estilos e experiências.

Em relação ao ensino de flauta doce, a proposta de se trabalhar em um curso de Licenciatura em Música com a formação de docentes, apoia-se nas ideias de Weiland, Sasse e Weichselbaum (2009), ao pontuarem: "[n]ossa preocupação é que a qualidade deste ensino seja fundada numa prática consciente de possibilidades do instrumento. Pensamos que a flauta doce não deve servir apenas como um recurso auxiliar na musicalização, mas deve proporcionar uma base sólida para o aprendizado musical através deste instrumento" (WEILAND; SASSE; WEICHSELBAUM, 2009, p.8).

2.2 A disciplina: fundamentos, objetivos, repertório e atividades

A disciplina *Flauta doce no contexto escolar* é ofertada no segundo semestre do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista IPA, os estudantes trabalham com a flauta doce soprano durante as disciplinas Flauta doce, que é oferecida no 1º semestre e Flauta doce no contexto escolar que acontece no 2º semestre. Durante o segundo semestre, os alunos têm acesso a uma bibliografia básica de artigos e pesquisas de educadores musicais que trabalham com a flauta doce em espaços da escola básica e no ensino superior, com o propósito de articular as leituras feitas com discussão, escrita de resenhas e organização de planejamentos de aulas com o uso da flauta doce. Estas leituras e discussões em sala de aula oportunizaram reflexões e estranhamentos sobre o papel da prática da flauta doce na aula de música tanto no espaço da escola de educação básica quanto nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Música e também como um

instrumento que faz parte dos planejamentos de aulas de muitos estagiários de música no momento de suas práticas na escola.

Desta forma, dentre os objetivos das disciplinas estão o conhecimento do instrumento nos seus aspectos físicos, estilísticos, o trabalho com questões de respiração, digitação, articulação e a fluência na execução da flauta doce, assim como também constam objetivos que requerem dos estudantes a seleção, organização de repertórios, realização de arranjos e propostas musicais para a sala de aula da escola de educação básica a partir do uso da flauta doce.

Em relação à proposta da flauta doce nos dois semestres deste Curso de Licenciatura em Música, considerando que nas turmas a grande maioria dos licenciandos tem o seu primeiro contato com a flauta doce durante o curso, sem conhecimentos prévios da prática do instrumento, o trabalho prioriza abordar também questões relacionadas com a prática instrumental coletiva e com propostas metodológicas para o educador musical trabalhar no âmbito da Escola de Educação Básica.

A partir da literatura consultada, evidencia-se que é necessário desenvolver conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria (SHULMAN, 1986; WEICHSELBAUM, 2013) para que os licenciandos os adquiram e os aprimorem. No caso da presente disciplina, compete ao professor desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias para o estudo e prática da flauta doce. Outro aspecto relevante a identificar está relacionado aos conhecimentos e habilidades musicais (BALLANTYNE, 2005; 2006) que os licenciandos adquirem em outras disciplinas, sob orientação de outros professores, o que influi na compreensão e prática instrumental.

No contexto das turmas que participaram desta atividade, buscou-se trabalhar na perspectiva de um aprofundamento de aspectos da técnica do instrumento, com a inserção da flauta doce tenor, a ampliação de repertório com estilos musicais

distintos com peças como *Peixinhos do Mar* (arranjo de Viviane Beineke), *Tourdion* (Pierre Attaingnant), *Jennie Mamma* (folclore Caribenho e arranjo de Viviane Beineke) e *Carinhoso* (Pixinguinha e arranjo para flauta doce de Geraldo Telles do Amaral).

2.3 A atividade: Variações para um Tema: criações na aula de flauta doce

Muitos professores e educadores musicais advogam que licenciandos devam ter a oportunidade de compor e improvisar pequenos trechos musicais e executá-los durante sua formação (LIRA, 1984; TRINDADE, 2007; FREIXEDAS, 2015). Lira (1984), uma das pioneiras a advogar a favor de um ensino criativo, afirma que a formação de um licenciando deveria contemplar aspectos de improvisação, sugerindo a realização de perguntas-e-respostas melódicas, bem com a realização de arranjos para grupos instrumentais de flauta doce e dos instrumentos que os graduandos já tocam.

Mais recentemente, Freixedas (2015) analisou práticas de ensino de flauta doce voltadas a crianças e jovens alunos de flauta doce e licenciandos, as quais priorizassem um fazer musical inicial criativo e voltado para a execução de repertório dos séculos XX e XXI. Quanto aos aspectos criativos relacionados à improvisação, a autora pontua que

> [d]esde os primeiros sons explorados e as primeiras posições aprendidas, é possível improvisar, criar variações rítmicas, bem como articulações e pequenas frases melódicas, bem como articulações e pequenas frases melódicas. Com um pouco mais de notas, é possível improvisar sobre escalas pentatônicas, com as notas de uma melodia que esteja sendo trabalhada, com uma progressão harmônica determinada, podendo, ainda, somar a estas notas as novas técnicas e sonoridades conhecidas, em improvisações mais dirigidas, idiomáticas ou mais livres, de diferentes modos (FREIXEDAS, 2015, p. 89).

Partindo dessas premissas, propusemos um trabalho de criação/composição de variações a partir da execução do “Dueto: Tema e variações” para flauta doce soprano. O trabalho foi realizado por três turmas da disciplina de *Flauta doce no contexto escolar*, nos semestres de 2014/2 e 2015 do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista IPA. A melodia que originou esta proposta de criação de variações encontra-se no Método para flauta doce soprano intitulado *Sonoridades Brasileiras*, de autoria de Renate Weiland, Ângela Sasse e Anete Weichselbaum (2009, p. 66).

A proposta inicial foi de que os alunos tocassem a peça *Dueto: Tema e variações,* composta por um Tema e três variações, a duas vozes na flauta soprano, em sol maior. Os estudantes tiveram a oportunidade de tocar as duas vozes na flauta, em duplas e, depois, todas as variações ao mesmo tempo, com um colega tocando o tema ao piano.

O segundo passo da atividade foi pedir que criassem variações para este tema, que poderiam ser feitas individualmente, em duplas, trios, quartetos e quintetos, dependendo do tamanho da turma. Essa etapa da atividade consistiu na criação de uma variação e foi pedido aos licenciandos que mantivessem a extensão do trecho musical (oito compassos), a tonalidade, assim como o compasso binário da música apresentada no Método *Sonoridades Brasileiras*. Salienta-se que a própria tarefa se configura com estas restrições. Algumas duplas criaram sua variação a duas vozes, mas a grande maioria dos estudantes criou uma voz, identificando-a como uma nova variação.

A seguir, cada uma das duplas tocou a sua variação acompanhada pelos colegas que escolhiam uma voz qualquer do *Tema* ou de uma das três Variações e tocavam juntos. Algumas variações receberam títulos como: *Variação D, Variação do Tema, Variação para flauta, Variação, Dueto variação D e Variação Cecília*. Este exercício de criação de uma variação está proposto no *Método Sonoridades*

Brasileiras, logo abaixo das Variações A, B e C, com o seguinte enunciado: “Quais variações você consegue tocar? Você pode criar a sua”: (WEILAND, SASSE, WEICHSELBAUM, 2009, p.66).

Ressaltamos também que ao final, os estudantes entregaram por escrito – na pauta – a composição das variações. Como material de análise, apresentamos dez das 20 variações realizadas pelo total de 62 alunos de três turmas desta disciplina, ao longo de dois semestres letivos.

3. Resultados: Análise das variações apresentadas

Os critérios apresentados para a análise das variações apresentadas foram examinados tanto por critérios musicais e de execução instrumental, quanto a partir de categorias propostas inicialmente por Shulman (1986) e Ballantyne (2005, 2006), que consideraram os conhecimentos e habilidades necessários para a docência. São eles: o conhecimento e habilidade musical (BALLANTYNE, 2005; 2006), bem como o conhecimento do conteúdo da matéria (SHULMAN, 1986), que é relativo à disciplina ou matéria em questão. Como já mencionado anteriormente, diante do entendimento de que o estudo do instrumento contempla a habilidade e não só seu conhecimento (BALLANTYNE, 2005; 2006), Weichselbaum (2013), em sua investigação, também adota as expressões conhecimento *e habilidade* do conteúdo para esta categoria inicialmente proposta por Shulman para se referir à compreensão dos licenciandos da matéria em si, que, neste caso, inclui tanto os conhecimentos da flauta doce, sua família, tessitura, como a habilidade de tocar o instrumento realizando corretamente aspectos como respiração, digitação e articulação.

A seguir apresentaremos dez das vinte variações criadas pelos estudantes[vii] com o objetivo de analisarmos inicialmente: (a) aspectos musicais como

segmentação das frases musicais, unidade rítmica e/ou melódica, extensão utilizada e manutenção da harmonia do Tema (cifras); e (b) aspectos de execução.

Pelo fato de os estudantes cursarem o segundo semestre, e, como a tarefa proposta apresentava limitações, como já exposto, como tonalidade e extensão do trecho musical (oito compassos), consideraram-se apenas tais critérios, sem necessidade de maior aprofundamento de conhecimento musical nesta etapa do curso[viii]. Os comentários gerais referem-se a todas as vinte variações compostas, porém, a fim de não sobrecarregar o presente artigo, os exemplos foram selecionados, tendo como critério a apresentação daqueles que tivessem elementos em comum, bem como os mais idiossincráticos.

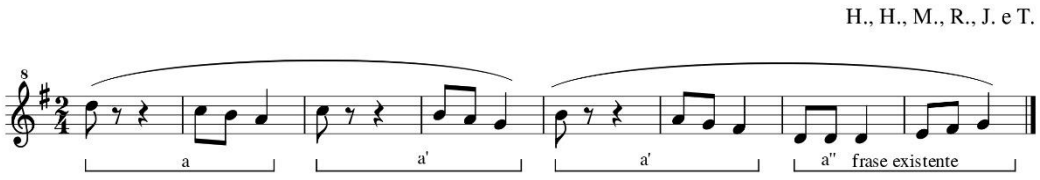
Em relação à extensão (tessitura), a ordem dos exemplos apresentados está organizada, preferencialmente, de modo a apresentar sua gradativa ampliação, desde intervalos contidos no âmbito de uma quinta, sexta até a décima. Os estudantes utilizaram com mais frequência a extensão de oitava[ix], como no Tema apresentado (Ré^3 a Ré^4).

Os demais aspectos - segmentação das frases, unidade rítmico-melódica e manutenção da harmonia – mantém relação com conhecimentos e habilidades (BALLANTYNE, 2005; 2006) que são estudados ao longo de um curso de graduação em música e não são abordados exclusivamente na disciplina em questão. Em relação à segmentação das frases musicais, muitos estudantes compuseram duas frases (antecedente e consequente) bem delimitadas e simétricas, com as apresentadas nos quatro primeiros exemplos (Figura 1 até Figura 4). O *Dueto: Tema e variações* é estruturado dessa forma.

A Figura 1 apresenta uma variação muito semelhante ao Tema original da primeira voz, constituída por duas frases equidistantes, sendo a segunda semifrase igual à parte final do Tema fornecido. Ela apresenta unidade rítmico-melódica ao utilizar sequências formadas por graus conjuntos e pausas (motivo *a* e *a'*), emprega

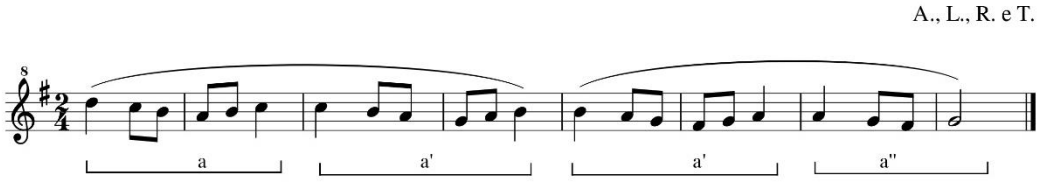
a extensão de uma quinta em ambas as frases e apresenta coerência harmônica com o Tema.

Figura 1 – Variação semelhante ao Tema do Dueto



As próximas duas variações apresentam frases bem delimitadas, formadas também por semifrases[x] com dois compassos cada, como no Tema proposto. Em tais exemplos (Figura 2 e 3) aparecem sequências originadas a partir dos dois primeiros compassos. Na Variação 2 (Figura 2) os contornos melódicos se assemelham até o final, enquanto que na Variação 3 (Figura 3), iniciada por motivos descendentes, o último motivo termina em movimento ascendente.

Figura 2 – Variação com uso de sequências dentro da extensão de uma sexta



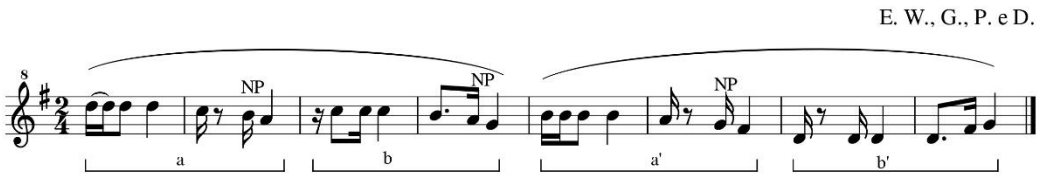
A Figura 2 apresenta duas sequências (*a'*) transpostas a cada dois compassos, formadas por movimentos ascendentes e descendentes, sendo acrescida uma quarta sequência mais curta que termina na tônica.

A variação da Figura 3 foi composta por três sequências que utilizam, a cada dois compassos, ritmos sincopados e terminam com graus conjuntos. Ela apresenta grande semelhança rítmica em relação às duas frases, sendo apenas o terceiro e

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

sétimo compasso formados por ritmos diferentes. As notas estruturais são as mesmas que as da primeira voz do Tema fornecido, utilizando notas de passagem (NP) indicadas sobre as respectivas notas.

Figura 3 – Variação com sequências, ritmos sincopados e contratempos



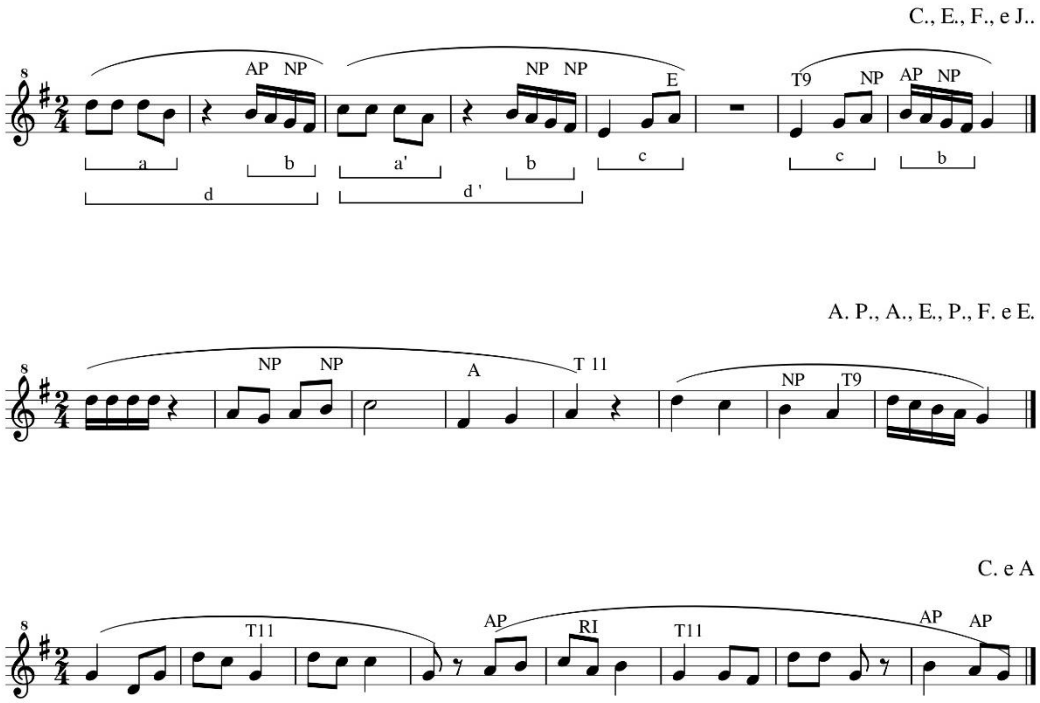
Os próximos três exemplos da Figura 4 apresentam uma divisão irregular das frases musicais e as últimas duas semifrases terminam com pausas. Utilizar pausas é um dos recursos utilizados para separar elementos fraseológicos (MATTOS, 2006). Contudo, observou-se que a divisão irregular das semifrases acarretou respirações diferentes na realização instrumental entre as vozes, pois a proposta da tarefa foi executar a variação composta junto com uma das vozes do Dueto original. A partir dessa constatação, sugere-se que professores analisem e ressaltem com os estudantes o aparecimento dessas situações e as implicações entre a segmentação realizada por eles na composição da variação e a respiração na execução na sua disciplina, considerando que aspectos estruturais do discurso musical são categorizados como conhecimentos musicais (BALLANTYNE, 2005, 2006) desenvolvidos em outras disciplinas.

A primeira composição da Figura 4 apresenta três semifrases. As duas primeiras são formadas pelo *motivo d* formado pelos motivos *a* e *b*, os quais são separados por pauta de semínima; o *motivo c* é utilizado para finalizar a segunda semifrase e iniciar a terceira após um compasso de pausa. Observa-se a extensão contida dentro de uma sexta e a repetição do mesmo esquema de semicolcheias (compasso 2, 4 e 8).

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Figura 4 – Variações com frases irregulares



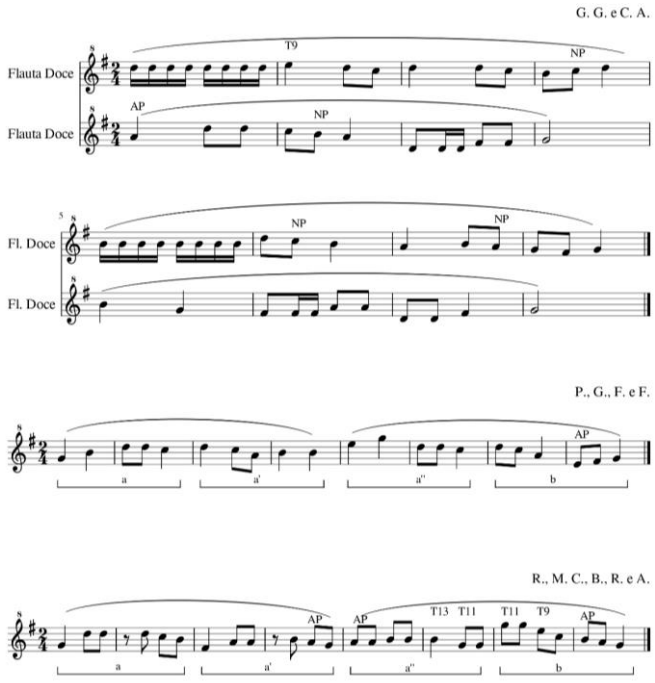
O segundo exemplo da Figura 4 utiliza frases irregulares com cinco e três compassos enquanto que o último exemplo emprega o início anacrústico na segunda semifrase (anacruse do compasso 4). A extensão dos trechos está contida dentro de uma oitava.

Em relação à extensão empregada, três variações de todas as 20 apresentadas incluíram posições estudadas em sala de aula da segunda oitava do instrumento (Mi^4 e Sol^4), estruturadas em frases simétricas.

No primeiro exemplo da Figura 5, a duas vozes, cada voz mantém sua unidade rítmica, por exemplo, o início de cada frase da primeira voz começa em semicolcheias, as vozes fazem ritmos complementares, bem como, muitas vezes, movimentos melódicos em direções opostas ou enquanto uma nota se mantém, a outra se move em outra direção, resultando em ótimo efeito. Tal composição

demonstra conhecimento dos alunos sobre princípios contrapontísticos, os quais se enquadram na categoria conhecimentos e habilidades musicais (BALLANTYNE, 2005; 2006). Harmonicamente, a variação inicia na dominante (Ré Maior[xi]) e não na tônica.

Figura 5 – Variações com emprego de notas da segunda oitava



A segunda variação da Figura 5 evidencia contornos melódicos semelhantes, embora a extensão da segunda frase abranja um intervalo de décima. Curioso notar que há compassos idênticos no meio das duas frases (compassos 2,3 e 5,6). No terceiro exemplo, há um salto de oitava na segunda frase e a extensão do trecho abrange um intervalo de nona. Esse mesmo exemplo não segue a harmonia sugerida pelo tema, principalmente nos últimos três compassos e a análise aponta tais notas como notas de tensão (T13, T11 e T9) na partitura. Poder-se-ia especular que a equipe rearmonizou a última frase (Em, G, C, D G ao invés de Em, D, D^7 G, D^7



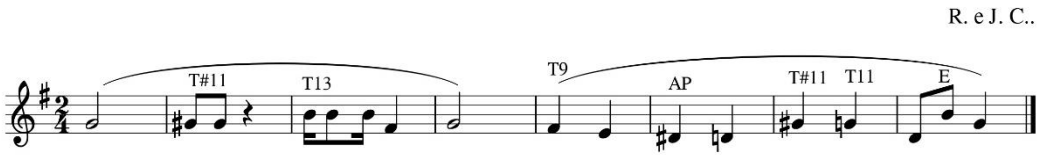
G), o que sugere relação com a categoria conhecimento e habilidade musical (BALLANTYNE, 2005; 2006).

Em relação aos aspectos harmônicos, foi observado que, com exceção de uma, as dezenove variações se mantiveram na tonalidade estipulada, terminando na tônica, porém duas não seguem a harmonia fornecida pela cifragem (Ver Fig. 5, a terceira composição, como mencionado anteriormente e Fig. 6 cuja composição apresenta uso de notas cromáticas).

Em algumas melodias, observou-se o uso de inflexões como notas de passagens e apogiaturas. Contudo, observa-se que tal assunto não foi estudado nas disciplinas do curso até o segundo semestre.

A maioria dos inícios das frases foi construída com a nota Sol^3 ou Ré^4, como no modelo do Tema apresentado a duas vozes. Uma das variações (Figura 6) utilizou notas cromáticas, que foram as posições estudadas de Sol #^{3} e Ré #^{3} em outros repertórios. O desenho melódico com movimento cromático na primeira frase ficou levemente interrompido por causa da pausa, porém, na segunda frase ficou configurado, contudo, tal cromatismo não observa a harmonia estabelecida introduzindo notas de tensão como Sol # no segundo e sétimo compasso no acorde de Ré maior com sétima.

Figura 6 - Variação com notas cromáticas



É inquestionável que a prática da realização da variação apresente alto potencial artístico e técnico, contudo, ela também pode ser utilizada pelos professores para atender finalidades pedagógicas, como exercício da prática

instrumental e a oportunidade de realizar composição musical com critérios definidos. Para Brins *et al* (1979), que aborda variações e improvisações ao teclado, cada variação deve se basear em, ao menos, uma técnica específica de elaboração (p. 126). O pianista iniciante pode realizar exercícios arpejando acordes, realizando passagens diatônicas com notas de passagens entre as notas da melodia, bem como, do baixo, e ainda acrescentando passagens cromáticas intercaladas às notas de passagem da melodia.

Almada (2000) apresenta algumas considerações sobre variação melódica, considerando algumas técnicas no "trato dos estilos populares" (p. 244), tais como variação intervalar, rítmica, ornamentação, também conhecida como *embelezamento melódico*, interpolação de notas dos acordes (acréscimo de notas formando a assim chamada *moldura harmônica*) e combinação de motivos.

No contexto da prática musical de conjuntos vocais ou instrumentais em escolas, como bandas, a educadora musical Campbell (1991, p. 268-271) sugere a realização de atividades de variações sobre um tema durante a execução musical. Em sua proposta, a autora não aborda a escrita de variações pelos alunos, mas focaliza o desenvolvimento de habilidades aurais, da memorização e da improvisação. A autora considera importante que os alunos possam inicialmente executar com competência melodias em uníssono, privilegiando aspectos da percepção e da execução. Ela parte da realização de melodias conhecidas ou daquelas que estão sendo estudadas e sugere que o professor forneça instruções claras para a variação de um dos elementos de cada vez, como mudar o tom da melodia para seu homônimo, transformá-la em melodia modal, bem como mudar a fórmula de compasso. Segundo Campbell, se os alunos seguem tais parâmetros, não há como as respostas musicais serem consideradas inadequadas. Ela ainda acrescenta que é necessário discutir os efeitos do uso dos recursos como "notas de

passagens, bordaduras superiores e inferiores, mordentes, suspensões, antecipações e síncopes" (p. 271)[xii] nas execuções dos alunos.

4. Discussão e contribuições

Discussão: conhecimentos e habilidades instrumentais na formação dos licenciandos

A maioria das variações compostas pelos licenciandos atendeu à tarefa proposta, sendo que os dados permitiram analisar as composições de acordo com os elementos composicionais empregados, conforme os elementos de execução no instrumento e de acordo com as categorias analíticas propostas no início do texto.

4.1 Elementos composicionais

Considerando os exemplos apresentados, pode-se resumir que os procedimentos de variação mais utilizados foram (a) a variação intervalar/melódica, na qual os estudantes substituíam notas à melodia dada ou acrescentavam notas de passagens, apogiaturas com ritmos utilizados no tema ou com ritmos variados, e (b) a variação rítmica, que mantinha muita semelhança com uma das frases fornecidas do tema. Considerando os critérios estipulados (unidade rítmica e/ou melódica, segmentação, extensão e manutenção da harmonia implícita), das vinte variações compostas, cinco apresentavam grande unidade rítmico-melódica, mantendo o mesmo grupo de ritmos nas frases/semifrases, bem como algumas variações utilizavam sequências com ritmos sincopados e/ou contratempos, porém, outras não apresentavam unidade intervalar, caracterizando frases com contornos mais livres. Em relação à extensão, a maioria das variações utilizava a mesma extensão do tema (dentro da oitava), três utilizavam notas da segunda oitava, como o Mi^4 e o Sol^4

e uma utilizava notas não diatônicas, como o Ré #^{3} e o Sol #^{3}. Em relação à segmentação das frases, muitas seguiam o mesmo padrão do Tema proposto, com segmentação de quatro compassos por frase e dois por semifrase, porém outras apresentavam frases irregulares.

Por fim, quanto aos aspectos harmônicos, as composições mantiveram-se na tonalidade original, porém uma delas iniciou pela dominante, outra usou harmonização diferente na segunda frase e uma terceira utilizou notas cromáticas que descaracterizaram a harmonia implícita do Tema, introduzindo notas de tensões harmônicas nas duas últimas composições citadas.

4.2 Elementos da execução da flauta-doce

Em relação à execução na flauta doce, dois aspectos podem ser pontuados a partir das tarefas desenvolvidas: a segmentação e a extensão de posições (notas) empregada. A *segmentação* pode revelar clareza e compreensão estrutural dos licenciandos na divisão em frases, a qual tem efeito direto na execução do instrumento considerando a respiração. As primeiras variações seguiam essa coerência estrutural, mantendo semelhança com a peça composta (*Dueto: Tema e Variações*) e seguindo o mesmo padrão. Algumas composições apresentaram divisão irregular de frases, e, nesse caso, as respirações não coincidiram com uma das vozes do Tema original.

Nesse sentido, considera-se muito válido abordar com os estudantes conhecimentos desenvolvidos e adquiridos em outras disciplinas, como, nesse caso, em disciplinas como Análise (Morfologia) ou Arranjo na prática instrumental e na realização de tarefas composicionais. Segundo Mattos (2006), que se apoia na literatura da área de Análise, a pessoa que analisa uma obra deve perceber claramente os elementos fraseológicos, incluindo os incisos, membros de frases,

frases e períodos, a fim de realizar a segmentação melódica. O mesmo autor ainda pontua que a subdivisão de elementos menores como incisos em uma obra constitui-se em uma tarefa mais sutil do que identificar seções maiores formadas por períodos, frases. Considerando que tal aspecto está relacionado à categoria conhecimentos e habilidades musicais proposta por Ballantyne (2015; 2016), é possível sugerir ao professor que aponte tais situações quando estas ocorrem nas tarefas desenvolvidas, pois alguns conhecimentos e habilidades serão desenvolvidos e aperfeiçoados em outras disciplinas durante sua formação.

O segundo aspecto relacionado à execução trata da extensão utilizada pelos estudantes, que, no caso da flauta doce, depende da aprendizagem de digitações ou posições para as notas, e assim sugere quais são as opções e os limites técnicos para a composição que deverá ser executada pelo(s) próprio(s) estudante(s). A variação 1, cuja extensão ficou delimitada pelo intervalo de sexta, apresentou muita coerência com o *motivo a* (semifrase), bem como as demais contidas no intervalo de oitava, que prevaleceram. As variações que utilizaram notas mais agudas[xiii], como Mi^4 e Sol^4 também apresentaram contornos adequados na extensão da décima. A audição das variações da Figura 5 permitiu estabelecer que os estudantes executam tais posições com certo grau de fluência e técnica adequada, o que amplia o leque de posições a serem utilizadas.

Convém mencionar que conhecimentos oriundos de disciplinas como Harmonia, Arranjo e Improvisação e Composição ainda não foram trabalhados nesta etapa do curso com os alunos que desenvolveram suas variações, porém os resultados podem ser considerados muito satisfatórios, considerando as produções apresentadas. Outro aspecto é considerar que as composições feitas em grupo também oportunizam aos estudantes a socialização de conhecimentos já adquiridos a partir de suas experiências musicais.

4.3 Contribuições e desdobramentos

Em relação à questão colocada no início do texto: quais são os conhecimentos e habilidades musicais e instrumentais a serem trabalhados com os licenciandos na disciplina e durante sua formação, considerando-se a presente disciplina, salienta-se a importância de desenvolver o conhecimento e habilidade musical (BALLANTYNE, 2005; 2006) voltada ao repertório de estudo do estudante e em atividades de composição instrumental, bem como o conhecimento do conteúdo da matéria (SHULMAN, 1986), também entendido como conhecimento e habilidade do conteúdo (WEICHSELBAUM, 2013) no ensino do instrumento.

Em relação ao curso, é importante que tais conhecimentos e habilidades estejam articulados entre as diversas disciplinas, a fim de que se promova uma abordagem interdisciplinar e também um esforço de transferência de conhecimentos e habilidades, embora, sabe-se que nem sempre a transferência seja generalizável entre diferentes áreas ou domínios (SHULMAN, SPARKS, 1992; COWELL, 2011).

A segmentação mostrou-se um critério que pode ser melhor explorado pelos professores e estudantes nas aulas e diz respeito a conhecimentos gerados em disciplinas como Análise, Harmonia, e assim relaciona-se à categoria de conhecimentos e habilidades musicais propostas por Ballantyne (2005; 2006). Alguns estudantes não estavam cientes da importância de realizar o fraseado conforme o exemplo fornecido (duas semifrases), fator este evidenciado na execução musical (respiração).

Observou-se que a extensão utilizada pelos estudantes foi o aspecto que mais variou dentre as tarefas, o qual sofre influência da aprendizagem e do estudo individual das posições na flauta doce pelos licenciandos na presente disciplina. Esta categoria tem a ver com os conhecimentos do conteúdo da matéria

(SHULMAN, 1986) e conhecimentos e habilidades do conteúdo (WEICHSELBAUM, 2013) construídos pelos estudantes durante o semestre.

Por fim, outro aspecto a ser ressaltado é o estímulo ao exercício da composição na aula da prática instrumental. Mesmo a tarefa sendo limitada, a prática de escrever variações e executá-las pareceu ser bem acessível e prazeroso aos estudantes, demandando-lhes diversos conhecimentos e habilidades musicais, como ser capaz de escrever na pauta a melodia e ritmo que tocavam, apreciar, avaliar e, em algumas situações, fazer ajustes na variação e comparar o resultado sonoro da voz composta com a outra voz proposta ou mesmo com o acompanhamento do piano, que aconteceu em algumas das variações a partir da proposição dos alunos.

A proposta de tocar variações compostas em aula configurou-se como uma atividade muito rica em termos de apreciação por parte dos colegas e também no que tange à escrita musical, pois alguns alunos tiveram dificuldades em escrever exatamente o que estavam executando no instrumento e também em relação à execução e fluência na flauta doce com a inserção de notas agudas ou de contratempos, pois tivemos a ampliação de três variações (originais do Método) para mais de 20 variações criadas pelos alunos dos dois semestres.

A pesquisa de Ballantyne (2005) mostrou que os professores em início de carreira valorizaram muito o aprendizado de conhecimentos e habilidades musicais desenvolvidos na graduação, visando o ensino de música na escola. A autora apontou que os licenciados queriam se sentir mais seguros e confiantes, mencionaram que sentiram a falta de um maior aprofundamento nos conhecimentos e habilidades desenvolvidos em disciplinas curriculares da área da música ao se defrontarem com as demandas da profissão.

Um dos aspectos que destacamos foi de que, embora os alunos ainda não tivessem cursado as disciplinas de Harmonia, Arranjo e Improvisação e



Composição, pois essas acontecem em outros semestres posteriores do Curso, pelo resultado e análise das composições, pudemos ressaltar que eles tiveram subsídios para realizar a tarefa, dentro de limites e saberes musicais de cada dupla ou trio.

Finalizamos essas reflexões compartilhando com outros colegas educadores musicais que atuam em cursos de licenciaturas com práticas de flauta doce em grupos, ou de outros instrumentos, o quanto essa atividade foi instigante e desafiadora não só para os nossos alunos visando trabalhar conhecimentos e habilidades do conteúdo da disciplina, mas também para nós professoras, no sentido de ampliarmos os nossos fazeres musicais em sala de aula em termos de criação musical coletiva, de trabalharmos com diferentes propostas para a flauta doce no contexto do Ensino Superior, inclusive com o propósito de exercitarmos a escrita e análise de partituras e promover atividades composicionais.

Referências:

ALMADA, Carlos. *Arranjo.* Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

BALLANTYNE, Julie. *Effectiveness of preservice music teacher programs*: Perceptions of early-career music teachers. 263 f. Thesys (Doctor of Philosophy). Centre for Innovation in Education, Queensland, Australia, 2005. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/16074/1/Julie_Ballantyne_Thesis.pdf>. Acesso em 13/12/2011.

BALLANTYNE, Julie. Reconceptualising Preservice Teacher Education Courses for Music Teachers: The Importance of Pedagogical Content Knowledge and Skills and Professional Knowledge and Skills. In: *Research Studies in Music Education,* Number 26, *2006,* p. 37-50.

BENNETT, Roy. *Forma e Estrutura na Música.* Tradução de Luiz Carlos Csëko, revisão técnica Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

BRINGS, Allen; BURKHART, Charles; KAMIEN, Roger; KRAFT, Leo; PERSHING, Drora. *Improvisation*. In: A new approach to keyboard Harmony. New York: W.W. Norton & Company, Inc., 1979, p. 116- 130.



CAMPBELL, Patricia Shehan. Music Learning in the Ensemble Setting. In: *Lessons from the world*. A Cross-cultural Guide to Music Teaching and Learning. New York: Schirmer Books, 1991, p. 245-275.

COLWELL, Richard. Reflections on music teacher education. In: Action, Criticism, and Theory for Music Education, volume 10, n. 2, 2011, p. 127-160. Disponível em <http.://act.maydaygroup.org/articles/Colwell10_2.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2011

CONWAY, Colleen Marie; HODGMAN, Thomas. *Teaching music in higher education*. New York: Oxford University Press, 2009.

FREIXEDAS, Cláudia Maradei. *Caminhos criativos no ensino de flauta doce*. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LIRA, Ilma. *Rumo a um novo papel da flauta doce na educação musical brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). York, Universidade de York, 1984.

MATTOS, Fernando Lewis de. *Análise Musical I* [ART 03163] – Apostila. Porto Alegre, agosto de 2006. Disponível em: <http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Matos-Apostila_Analise_1.pdf>. Acesso em 20/10/2018.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. *A flauta doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical*. 43 f. Monografia (Graduação: Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Centro de Letras e Artes – Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, American Educational Research Association (AERA), Feb. 1986, v. 15, n. 2, p. 4-14.

SHULMAN, Lee; SPARKS, D. Merging Content Knowledge and Pedagogy: An interview with Lee Shulman. *Jornal of Staff Development*, 13 (1), 14-16.

TRINDADE, Brasilena Pinto. O ensino-aprendizagem da disciplina Flauta Doce em Grupo I no Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador. In: XVI Encontro Anual da ABEM e VI Congresso Regional da ISME na América Latina, 8 a 11 de outubro de 2007, Campo Grande. *Anais...* Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2007, não paginado.



WEICHSELBAUM, Anete Susana. *Flauta doce em um curso de licenciatura em música*: entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do instrumento voltadas ao Ensino Básico. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

WEILAND, Renate; SASSE, Ângela; WEICHSELBAUM, Anete. *Sonoridades Brasileiras*: método para flauta doce soprano. Curitiba: DeArtes, 2009.

---

[i] Agradecemos à Professora Dra. Jusamara Souza pela leitura cuidadosa do artigo e pelas sugestões. Agradecemos e dedicamos este trabalho aos alunos da disciplina de "Flauta doce no contexto escolar".

[ii] Há traduções semelhantes para o português: conhecimento da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), adotada por Borges (2001) e conhecimento da matéria do conteúdo, segundo Azevedo (2007). Para maiores informações, consultar:
AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascell de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música*: dois estudos de caso. 448f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade.* Campinas, CEDES, vol.22, n.74, p. 59-76, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302001000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 02/08/2012.
[iii] A sigla PCK (*Pedagogical Content Knowledge)* é utilizada por Conway e Hodgman (2009) em publicação que se refere à docência em música.
[iv] "*This category includes such areas as performance skills, conducting skills, aural perception skills, composition skills and music history knowledge*" (BALLANTYNE, 2006, p. 45).
[v] "[…] *the knowledge of learners and their characteristics [...], ability to organise the learning environment, and the ability to utilise various instructional strategies*" (BALLANTYNE, 2006, p. 44).
[vi] "[…] *knowledge of music teaching techniques, [...], assessing students' abilities in the various aspects of music, and explaining and demonstrating musical concepts*". (BALLANTYNE, 2006, p. 41).
[vii] Todas as variações estão identificadas com as iniciais dos nomes dos alunos.
[viii] Por exemplo, nessa etapa do curso, não foi considerada para a análise um estudo mais detalhado de técnicas aplicadas ao embelezamento melódico, como o uso de antecipações, suspensões, mas procurou-se observar o uso de apogiaturas (AP), notas de passagem (NP) e notas de tensão (por exemplo T9, T13) que podem ser admitidas à harmonia implícita. Estes aspectos foram considerados em relação à sua pertinência harmônica considerando-se o Dueto original.
[ix] No presente texto, as indicações de numeração da escala geral ao lado da nota, por exemplo Lá^3, Sol^4, referem-se ao sistema brasileiro. É importante salientar que a flauta doce soprano sempre soa uma oitava acima de sua escrita e o número 8 é indicado acima da clave de sol.
[x] Neste texto, as expressões membro de frase e semifrase são utilizadas como sinônimos.
[xi] Nota Lá^3 indicada como AP - apogiatura - na partitura.

TORRES, Maria Cecilia de Araujo Rodrigues; WEICHSELBAUM, Anete Susana. Formação de professores no curso de licenciatura em música: Uma experiência com a prática instrumental e composicional com a flauta-doce. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.164-189, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019

[xii] "[...] such as passing tones, upper and lower neighbors, turns and trills, suspensions, anticipations, and syncopations." (CAMPBELL, p. 271).

[xiii] Como já mencionado antes, as notas mais agudas escritas na pauta como Mi^4, Sol^4, soam oitava acima, considerando que a flauta doce soprano soa uma oitava acima da escrita.

TORRES, Maria Cecilia de Araujo Rodrigues; WEICHSELBAUM, Anete Susana. Formação de professores no curso de licenciatura em música: Uma experiência com a prática instrumental e composicional com a flauta-doce. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.164-189, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019



CORPOS CONSTRANGIDOS EM POTÊNCIA DE SENTIDOS: RASTROS CRIATIVOS DO ESPETÁCULO CACOS PARA UM VITRAL – GRUPO OITÃO CÊNICO - CARIRI/CE

Mauro Cesar Alves

ALVES, Mauro Cesar. Corpos constrangidos em potência de sentidos: rastros criativos do espetáculo cacos para um vitral – grupo oitão cênico - Cariri/CE. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.190-211, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



CORPOS CONSTRANGIDOS EM POTÊNCIA DE SENTIDOS: RASTROS CRIATIVOS DO ESPETÁCULO CACOS PARA UM VITRAL – GRUPO OITÃO CÊNICO - CARIRI/CE

Mauro Cesar Alves[1]

Resumo: Esta escrita trata-se da extensão criativa do Oitão Cênico, grupo fundado em fevereiro de 2009 na região do Cariri cearense e, desde sua gênese, desenvolve uma linha de pesquisa e criação em continuidade a partir do questionamento: é possível criarmos uma obra cênica em que a circulação afetiva entre o(a) artista da cena e o público seja potencializada durante uma apresentação? O resultado dessa pesquisa foi o espetáculo *Cacos para um vitral*, encenação em aberto, construída de forma colaborativa, com a intenção de compartilhar com o público um espelhamento das contingentes sensibilidades de corpos em estado de constrangimentos pessoais e sociais. Os documentos de criação foram revisados pela *Crítica de Processos* de Cecília Salles.
Palavras-chave: Poética de Grupo, Pesquisa Continuada, Processo de Criação.

CONSTRANGED BODIES IN POWER OF SENSES: CREATIVE TRACES OF THE SPECTACLE CACOS PARA UM VITRAL - GROUP OITÃO CÊNICO - CARIRI/CE

Abstract: This writing is the creative extension of Oitão Cênico, a group founded in February 2009 in the region Cariri, of Ceará, and since its genesis, has developed a line of research and creation in continuity from the questioning: it is possible to create a work in which the affective circulation between the artist of the scene and the audience is enhanced during a presentation? The result of this research was the spectacle Cacos para un vitral, staged, open-ended, collaborative, with the intention of sharing with the public a mirroring of the contingent sensibilities of bodies in a state of personal and social constraints. The creation documents were reviewed by Cecília Salles' Critique of Processes.
Keywords: Group Poetics, Continuing Research, Creation Process.

Introdução

Esta escrita versa sobre a extensão criativa do Oitão Cênico, grupo fundado em fevereiro de 2009 na região do Cariri cearense e que desde sua gênese desenvolve uma linha de pesquisa e criação em continuidade, denominada de *Sentir: índice criativo de uma poética cênica*, gerada através de convivências na grupalidade, na busca de um fazer artístico pautado pela experimentação.

[1] Mauro Cesar é Ator e Diretor, nº 769 DRT-CE. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia - UFBA - CAPES (2018). Especialista Estudos Contemporâneos em Dança pela Universidade Federal da Bahia -UFBA (2016). Possui graduação em Letras (2006) e Especialização em Literatura Brasileira (2007) pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Graduação em andamento no Programa Especial de Formação Pedagógica - Arte Educação/Centro Universitário UniGrande (2018).

ALVES, Mauro Cesar. Corpos constrangidos em potência de sentidos: rastros criativos do espetáculo cacos para um vitral – grupo oitão cênico - Cariri/CE. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.190-211, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Quanto à escritura textual, os rastros do processo criativo do Oitão serão revisados com o apoio dos estudos da *Crítica de Processos* na perspectiva da pesquisadora Cecília Salles (2004, 2008), teoria que investiga a obra de arte a partir de sua construção, ponderando ciência e arte por meio de pistas deixadas por seus criadores, narrando a gênese da obra e demonstrando alguns princípios que possibilitaram a geração da mesma.

Como diretor e ator-*performer* do Grupo, passarei por uma narrativa performativa implicada, ou seja, uma discussão das subjetividades constitutivas das experiências presentes no processo de criação para o espetáculo, concebendo neste narrar a relevância da individuação, quer dizer, as percepções, hesitações, avanços e rompimentos dentro do jogo cênico em relação às escolhas poético-estéticas na criação do espetáculo *Cacos para um vitral*.

A pesquisa nasce em função de observarmos que parte de nossas criações, como também as criações cênicas que assistíamos, de modo geral, não estabelecia um contágio comunicacional poroso com o público. Fundamentados nesta percepção, nos perguntamos como criar uma obra cênica em que o artista da cena[2], e o público estivessem suspensos[3] pelo sentimento em toda duração do espetáculo. Problema um tanto pretensioso, pois queríamos abarcar a suspensão, uma espécie de êxtase no decorrer de toda a encenação. Mas, para um grupo que estava iniciando, seria uma dentre tantas outras contradições.

Sendo assim, nossa primeira referência no desenvolvimento dos princípios estéticos de criação fundamenta-se na palestra *O poder humanizador da Poesia,* da poetisa Adélia Prado. No final desta palestra há um bate-papo com a plateia, onde um espectador a questiona: “Você acha que hoje ainda é possível falar – sem falso

[2] Expressão que busca aglutinar o artista que transita pelas artes performativas: teatro, dança, circo, *performance, etc*.
[3] Dentre os significados do dicionário virtual HOUAISS para esta palavra, nos interessa nesta pesquisa a denotação de “estado de elevação espiritual e de fruição estética; enleio, êxtase.”

moralismo e sem hipocrisia – em uma educação dos afetos, em uma educação da sensibilidade?" A autora responde:

> Eu acho que precisa só disso, sabe? Precisa só disso. Porque a educação acadêmica formal está cuidando bem das disciplinas da área, vamos dizer assim. Porque você vê, por exemplo, pessoas muito bem formadas academicamente, que são completamente infelizes e descoordenadas quanto aos próprios afetos: pessoas de difícil relacionamento, pessoas tristes, infelizes, e toda a infelicidade e felicidade humana tem a ver com os afetos. Então é uma das vertentes que a escola descuida – quer dizer, a escola verdadeira teria, terá e tem que cuidar da educação da sensibilidade. [...] Eu acho que tudo mora na educação dos afetos: a fonte da infelicidade das pessoas é de natureza afetiva, sempre. A psicologia sabe disso e cuida só disso. Não é porque eu sei um teorema maravilhoso que eu estou feliz ou que eu vou ficar perturbada. É no afeto! Ninguém me ama, ninguém me quer, ninguém me chama de Baudelaire! É afeto, é afeto! Eu não amo! Eu não amo! Eu não me relaciono! Eu não perdoo! Eu não desejo! Eu não espero! Eu não sou compassivo! Eu não sou feliz e não permito que as pessoas sejam! É amor, é o centro! É por isso que eu acho que a educação pela arte educa a sensibilidade, porque a arte é amorosa, ela é fraterna, ela é amorosa, ela não exclui, ela não faz acepção de pessoas, ela puxa para si.

Esse discurso adeliano contribuiu para que buscássemos uma metodologia de trabalho no processo criativo do Oitão sob a circunspecção de uma educação dos afetos, em consonância com o problema megalomaníaco de 'como criar uma obra teatral em que o(a) artista da cena e o espectador estejam suspensos pelo sentimento em toda duração do espetáculo?' e, reformulei este problema no andamento do mestrado ao perguntar se 'é possível criarmos uma obra cênica em que a circulação afetiva entre o artista da cena e o púbico seja potencializada durante uma apresentação?'

Mas, quais os métodos existentes para uma educação dos afetos na criação cênica? Como não tínhamos referenciais naquele período, vou tentar situar nossas escolhas estético-metodológicas, para, talvez, respondermos esta questão.

Primeiro se faz necessário ponderarmos sobre o conceito de *afetos* na perspectiva do fazer cênico. No princípio da pesquisa, nossa principal referencia quanto ao tema abordado tratava-se de uma aula do filósofo Gilles Deleuze que

colaborou, minimamente, em abrir possibilidades discursivas ao “determinar o afeto (*affectus*) como a variação da potência de agir”.

Concomitantemente ao processo criativo do Oitão, Ana Pais (2014), em sua tese de doutorado na Universidade de Lisboa/Portugal, intitulada *Comoção: os ritmos afetivos do acontecimento teatral,* esboça a teoria dos afetos e a performatividade dos afetos repensando a inter-relação cena/público a partir da dimensão afetiva na experiência teatral.

> Interdisciplinar e porosa nas suas fronteiras, a Teoria dos Afectos vem-se afirmando como campo de estudos na última década. Tendo por objecto de análise os afectos, naquilo que estes oferecem de radicalmente intangível, mas fundamental para o compreender as relações complexas entre corpo e mundo, esta teoria abre um espaço de reflexão sobre aspectos da experiência menorizados pela academia: os sentidos, as emoções e todas as formas sensíveis da experiência mediada pelo corpo, tendo em consideração os determinismos dos contextos mediatizados e tecnologicamente carregados, que constroem as formas de sentir. Sendo culturais e articulando-se nas relações sociais, económicas e políticas da sociedade, os afectos entendidos como forças presentes na relação com o mundo não podem ser totalmente compreendidas pelos instrumentos conceptuais de modelos estruturalistas, como a semiótica, ou por paradigmas racionalistas e científicos em que apenas o que é visível e comprovável oferece garantias de existência e de verdade. (PAIS, 2014, p. 58).

A autora busca retirar os afetos do âmbito místico em que costumeiramente se encontram no meio artístico e, colocá-los em uma perspectiva do conhecimento. Portanto, se abstém de utilizar a terminologia ‘magia do teatro’ e emprega o termo afetos. Posto isto, Pais teoriza o poder performativo da afetividade a partir do conceito de comoção que, segunda ela, “mais do que a catarse ou o potencial transformador das artes performativas, o fazer conjunto da comoção permite uma compreensão mais adequada à natureza complexa e inefável da experiência estética no teatro”. (PAIS, 2014, p. 67)

Logo, importa dizer que a pesquisa sobre comoção procura repensar a inter-relação cena/público no acontecimento teatral e de como políticas afetivas de obras

artísticas ao vivo podem condicionar ou potencializar a troca com o espectador e vice-versa.

Para esboçar a teoria dos afetos e a performatividade dos afetos, Ana Pais escolhe, respectivamente, a teoria da transmissão dos afetos de Teresa Brennan e a performatividade das emoções de Sarah Ahamed. A primeira problematiza o fenômeno na sua dimensão coletiva e biológica e a segunda proposta apresenta a construção e mediação entre mundo e sujeito do ponto de vista de uma política cultural das emoções.

A partir dessas perspectivas teóricas uma noção de afeto é elaborada por Ana Pais (2014), definindo-se afetos como cargas sensíveis que intensificam estados do corpo, circulam no meio social e são transportados por pensamentos, palavras, sensações e emoções. Ao passo que estamos constantemente emitindo e recebendo cargas sensíveis e, estas se manifestam através de sutilezas corporais, produzindo conhecimento tácito e individual.

Portanto, a teoria dos afetos adentra e elucida a implicação social que o Oitão busca estabelecer a partir da sensibilidade como princípio estético de criação, principalmente, ao abordar que essa teoria redimensiona o fazer cênico ao presumir sua performatividade no instante em que artistas da cena transportam para os processos criativos suas intensidades, transmitindo através de sensações, emoções, pensamentos e palavras, as cargas que circulam no meio social.

Durante a pesquisa de mestrado pude realizar um panorama dos princípios estético-poéticos na criação de nossas obras cênicas, bem como abordar as escolhas éticas e políticas que constituíram na formação do grupo Oitão. Contudo, como o tempo da investigação acadêmica *stricto sensu* é reduzida, deixei para ulteriores oportunidades aprofundar os procedimentos metodológicos de criação e o diálogo com outras poéticas da cena.



A escolha dos cacos poéticos

Iniciamos nossa investigação cênica em março de 2009. Os exercícios de sensibilização durante o processo criativo foram atravessados pelo viés do ator-atriz-performer, a palhaçaria e a exposição de experiências constrangedoras.

Nesse período, criamos cenas curtas que transitavam entre a teatralidade e a performatividade a partir da exposição de nossos constrangimentos pessoais e sociais. Josette Féral (2009, p. 209) aprofunda que "no teatro performativo, o ator é chamado a 'fazer' (*doing*), a 'estar presente', a assumir os riscos e a 'mostrar o fazer' (*showing the doing*), em outras palavras, a afirmar a performatividade do processo. [...] Uma estética da presença se instaura (*se met en place*)". Estar presente, assumir o risco... este "não lugar" (todo lugar): a situação limítrofe entre o épicotrágico e o líricocômico permeou o nosso processo de (des)construção, várias minicenas sobrepunham-se no êxtase de uma poético dos afetos. Algumas dessas cenas curtas foram apresentadas em agosto de 2009, quando participamos do Festival de Teatro em Acopiara/FETAC, apresentando alguns experimentos, como o caso do solo na *Na Ponta do Pé* de Alan Oliveira.

Figura 1 *– Código QR: Esquete 'Na ponta do Pé'*
<https://www.youtube.com/watch?v=vN2doItLxXw>

Abrir a cena, seminu, em frenesi descompassado à sonoplastia do samba em que as expressões faciais remetem a dor, contrastando com as do corpo, reverberam os paradoxos e fazem desta composição cênica um coagulo de suspensão de sentimentos e emoções no público, causando um silêncio constrangedor. À medida que a cena se desenrola, a sonoplastia se intensifica e o

ator-*performer*, que incialmente encontrava-se seminu, constrói externamente sua personagem (vestindo peças de roupas). Internamente essa reconstrução se dá ao sincronizar música/expressão corporal/expressão facial. Não por acaso, na última peça posta – a peruca; ápice da cena é, também, o único momento de manifestação da plateia: do caos surge o cosmo.

Esses primeiros experimentos tinham por objetivo, para além de acessarmos nossa afetividade constrangida, verificarmos a recepção do público através desses fractais cênicos. Percebemos que a comunicação se estabelecia de forma porosa, nos encorajando seguir o trajeto investigativo que escolhemos.

Buscamos, pois, na constituição dessa poética, darmos visibilidade ao sentir, um trabalho de construção cênica a partir de experimentações em que memórias constrangedoras eram expostas dando grafias aos afetos através do corpo enquanto canal de um empoderamento do sujeito sobre suas emoções, seu autoconhecimento e, consequentemente, concedendo lugar à cena como *locus* de uma experiência do momento.

A estética do momento contaminou de sobremaneira nossas escolhas poético-estéticas. Sobretudo uma proposta elaborada por J. L. Moreno no livro *O Teatro da Espontaneidade* (1973), a mesma obra em que um dia sonhei com uma voz me pedindo para eu lê-la.

> O contraste entre o teatro tal como conhecemos e o teatro da espontaneidade reside no tratamento diferencial que ambos dispensam do momento. O primeiro tenta apresentar seus produtos perante uma audiência, como criações acabadas e definidas; o momento é ignorado. O último busca o próprio momento e, de um só golpe, criar a forma e o conteúdo do drama na qualidade de partes integrais do mesmo. (MORENO, 1973, p. 51).

O teatro da espontaneidade ou do momento se contrapõe ao materialismo exacerbado do início do século XX e, também, em protesto à ‘conserva cultural’ que incluía os produtos acabados do drama, pois seria uma criação realizada no passado por meio de textos prontos, ensaiados e apresentados ao público como

produto do presente, deixando os atores desprovidos de criatividade para o momento de sua atuação.

A primazia do teatro da espontaneidade está no eu (*self*) do ator e sua criatividade. Depois de alguns anos pesquisando a espontaneidade a nível experimental através do teatro com atores, não-atores e os próprios espectadores, a tese de Moreno (1973, p. 20) afirma que "o *locus* do eu está na espontaneidade [...] Conforme declina a espontaneidade, murcha o *self*. Quando a espontaneidade cresce, o eu se expande. Uma é função da outra."

Moreno aponta duas importantes descobertas de sua pesquisa ao identificar que a espontaneidade está intrinsicamente conectada ao eu (*self*) e 'pode ficar rançosa', caso não prestemos atenção no seu desenvolvimento e a controlemos a partir da interioridade. Como exemplo, é citado o caso de atores que transformam aspectos da espontaneidade em clichês. A segunda descoberta induz que independentemente da chama inicial da espontaneidade em um ser, ela pode ser treinada, nesse caso, sugiro a leitura do livro *O Teatro da Espontaneidade,* onde o autor apresenta os princípios para esse treinamento e o desenvolvimento da espontaneidade criativa.

Ao tratar da dimensão do *self*, Moreno abaliza que a humanidade se adaptou facilmente na utilização dos meios tecnológicos, como em utilizar um pedaço de pau, uma bomba atômica. No entanto, no plano social, na prontidão para adaptar-se aos meios que lhe asseguram a liberdade no âmbito social, a competência é muito baixa. Então, podemos perguntar, por que será que há um descompasso na evolução humana entre os termos sociais e tecnológicos? A tentativa de resposta do teatrólogo romeno implica no seguinte aspecto:

> Não é fácil apresentar respostas a esta dificuldade; o homem precisa ser educado; aqui, educação implica mais do que o mero esclarecimento intelectual, não se trata apenas de deficiência na inteligência e é mais do que esclarecimento emocional; não é apenas uma questão de *insight*, mas, ao contrário, é um problema de deficiência na espontaneidade de se usar a inteligência disponível e de se mobilizar as emoções esclarecidas. Um tal programa de preparo, contudo, requer treinamento dos homens, requer o treino e a reciclagem de treinamento dos homens numa escala mundial,



> dentro dos parâmetros de espontaneidade; requer uma pesquisa de ação e métodos de ação que continuamente se modifiquem e se aperfeiçoem para serem enfrentados novos ambiente internos e externos. (MORENO, 1973, p. 23).

Para tanto, um ponto relevante desse processo versa sobre a tentativa de expormos os constrangimentos que no dia a dia nos impediam de sermos quem de fato somos, assumindo nossas fragilidades na criação cênica, reencontrando brechas para o exercício da espontaneidade que outrora fora perdida.

Nesse aspecto, outra contribuição da obra de Moreno reporta-se quando o psiquiatra exibe os fundamentos do teatro terapêutico, ao articular que este emerge do lar particular do indivíduo, “do mais profundo sentido, pois os segredos mais resguardados resistem violentamente a um contato ou a uma exposição”. (MORENO, 1973, p. 105).

Inspirados por essa afirmativa e com o intuito de darmos resposta ao nosso problema inicial de ‘como potencializar a circulação afetiva no ambiente da cena entre o(a) artista de cena e o público?’, intuíamos em expor ‘os segredos mais resguardados’, pois, talvez, em nossos corpos, com suas informações sentidas e constrangidas, poderíamos transformar essas marcas da experiência em potência recriadora da cena.

Aporta neste aspecto a participação do Oitão em um retiro para descoberta dos nossos palhaços, de forma a estimular os trabalhos palhacísticos do grupo, ampliando os nossos procedimentos de criação. Pondo em prática os ensinamentos vivenciados no retiro, optamos por vivenciá-los através de uma intervenção urbana – intervimos por alguns minutos junto aos transeuntes da Praça Cristo Rei na cidade do Crato, fizemos o trajeto de 22 km em transporte coletivo e aportamos na última parada na praça Pe. Cícero em Juazeiro do Norte. Expor o palhaço inerente a cada um é também um convite ao interlocutor para que o palhaço dele se manifeste; a receptividade do palhaço em nós visitou os extremos das sensações alheias.



Recebemos do asco ao afeto, do constrangimento à aceitação, do incomodo à galhofa.

Figura 2 *– Código QR: Intervenção Urbana 'Buzu Teatro'*
<https://www.youtube.com/watch?v=VT7LNDKfiXY>

Como vemos, o retiro de palhaço nos proporcionou ferramentas a partir da técnica para descoberta do palhaço, utilizamos esses procedimentos com fins performativos na elaboração e projeção do ridículo.

O ridículo é percebido por nós, não só como o que gera a espontaneidade e o riso, mas também, é um reflexo da ignorância humana sobre si mesmo. Portanto, a ridicularização se transformou em uma ferramenta poética e de autoconhecimento, revelando algumas fragilidades que no cotidiano tentávamos esconder de nossos pares, optamos em assumir essas ditas 'imperfeições', transformando-as em poesia.

Servidão versus Liberdade: cacos de uma vida

Na procura por contribuições que ratificassem esse fazer, ainda em 2010, assisti a uma palestra em vídeo do filósofo e professor fluminense Claudio Ulpiano. Na época, o conteúdo me apresentou, de relance, ao pensamento de Spinoza e, fiz algumas anotações que introduziam a acepção de servidão e liberdade para compartilhar com os membros do Oitão.



Figura 3 *– Código QR: Palestra 'Pensamento e Liberdade em Spinoza'*
<https://www.youtube.com/watch?v=oBDEZSx6xVs>

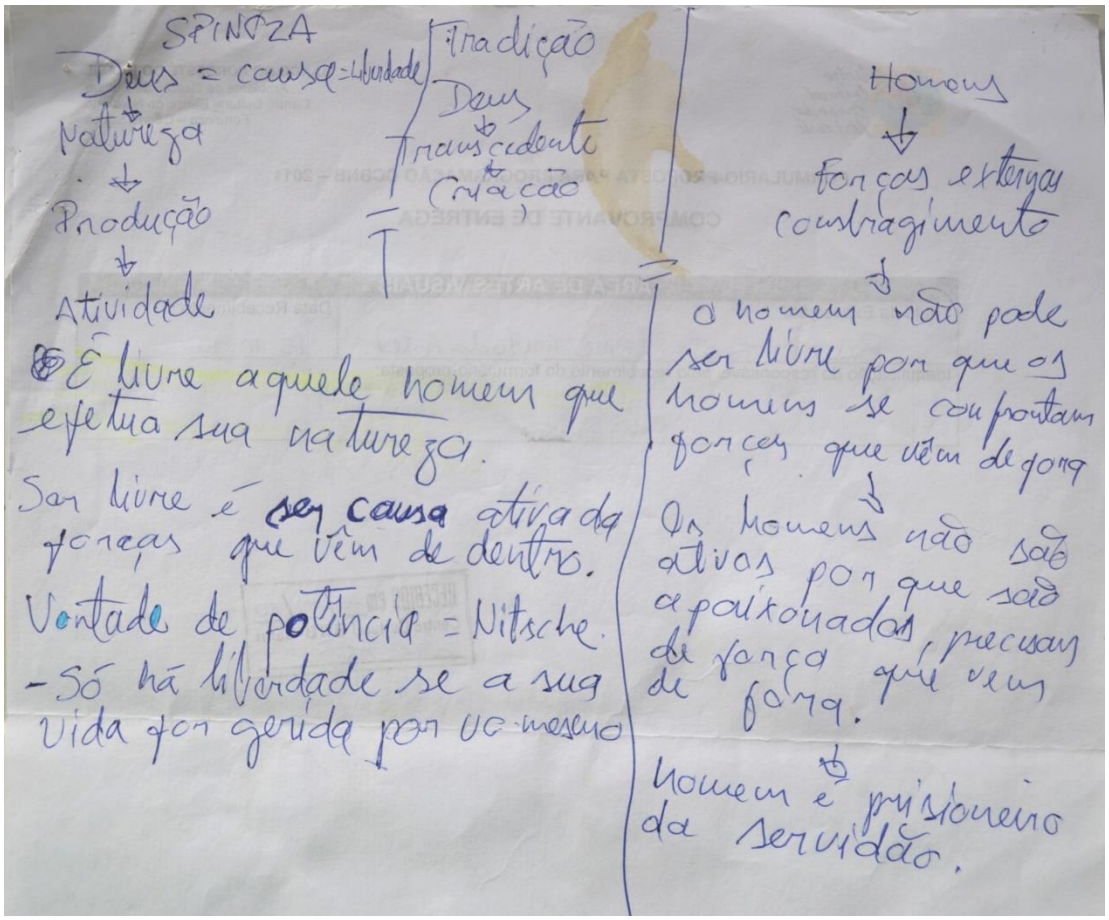


Figura 4 *– Anotações feitas por mim, em um dia qualquer de 2010 em Caririaçu/CE. Assisti por meio de vídeo VHS, emprestado pelo amigo Jackson Gouveia.*

ALVES, Mauro Cesar. Corpos constrangidos em potência de sentidos: rastros criativos do espetáculo cacos para um vitral – grupo oitão cênico - Cariri/CE. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.190-211, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



Para Spinoza, Deus é causa em contínua atividade e produção, exerce sua liberdade de dentro para fora ao passo que se manifesta na natureza, sendo causa ativa das forças que vêm de dentro. Do ponto de vista da tradição, a compreensão de Deus está conectada ao transcendente, de algo exterior a mim, um Deus que criou homens e mulheres e, portanto, uma força externa e constrangedora que moldou a criação. Sobre os conceitos de servidão e liberdade do homem, na introdução do quarto capítulo do livro *Ética*, Spinoza define as forças dos afetos alegres e tristes dizendo: “Chamo de servidão a impotência humana para regular e refrear os afetos.” (SPINOZA, 2009, Parte IV, prefácio) e por isso, toda vez que o homem não age por sua natureza, ele está sendo constrangido por forças (paixões) que vêm de fora. Segundo o filósofo, se constitui livre o homem cuja força é ativa de sua natureza e age através das forças que vêm de dentro.

Enquanto seres inconclusos, vivemos em meio às condições dadas pela natureza, assim como aquelas que são socioculturalmente criadas por nós. No entanto, a humanidade se depara com uma formação social basicamente de princípios materialistas e, por isso mesmo, temos evoluído drasticamente na esfera tecnológica por meio da força do capitalismo para atender aos interesses dos detentores dos meios de produção e, estes por sua vez, oferecem às classes proletariadas um circuito de afetos orquestrado pelas paixões calcadas no medo, principalmente, o medo que condiciona o sujeito a uma tensão constante pela busca do mais trivial da vida humana: a sobrevivência.

A partir dessa necessidade vital, o sistema submete indivíduos a trabalhos que menosprezam a capacidade humana de sentir e criar, nossa finalidade única nessa engrenagem se restringe ao trabalho, consumo e, quem sabe, acumular. Infelizmente, ao grande número de sujeitos marginalizados por esse processo, existe a condição da miséria. E, sob esse círculo vicioso, o capital nos mantém na ignorância como garantia da servidão humana.

Logo, para Spinoza, a liberdade se manifesta quando a razão começa a pesar os afetos e aprende a refreá-los, medi-los e moderá-los para que não sejamos autômatos espirituais, ou seja, seres inconscientes, obedecendo à vontade alheia, sem refletirmos sobre nossos próprios atos.

Por conseguinte, Moreno (1973) ao discorrer sobre as relutâncias que a humanidade tem em se adaptar aos meios que possam assegurar sua liberdade em sociedade, exatamente porque houve um excessivo e rápido avanço tecnológico, e, conjuntamente, a secularização das instituições ao ponto de torná-las sagradas. O teatrólogo propõe que para acontecer uma crescente expansão do eu (*self*) será necessário que esta mesma humanidade retroceda até chegar ao plano sagrado-espiritual, nesse caso, trata-se de um processo de não engenharia tecnológica, mas sim, de uma expansão do *self* pelo *self*, um programa de liberação do poder criativo e espontâneo a nível individual para o plano cósmico. Haverá, portanto, a busca por equilibrar os extremos quanto aos métodos de realização tanto dos santos, quanto dos cientistas.

Referenciado por essa perspectiva, pergunto-me, como podemos exercitar nossa liberdade mediante ao progresso 'tecno-ilógico'? Como criar possibilidades que se rebelem conscientemente ao *modus vivendi* que nos foi imposto? Como exercer a espontaneidade criativa de seres que foram constrangidos ao medo de desempenhar as forças que vêm de dentro?

Com a pergunta "O que pode um corpo?", Deleuze aponta para a natureza das inquietações do livro *Ética* quando Spinoza (2009, Ética III, Prop. 2) pondera que ninguém determinou pela experiência o que o corpo, enquanto lei da natureza, considerado apenas como corpo, pode ou não fazer. Redimensiono a questão de Deleuze ponderando o seguinte: o que pode um corpo quando ele se conscientiza que está na servidão e passa a exercer sua liberdade?



Cacos pra um vitral: o espetáculo

Em fevereiro de 2011 resolvemos criar um espetáculo e, o processo de *Cacos para um vitral* foi uma tentativa poética de se contrapor à servidão humana na procura pela almejada liberdade e tentar exercê-la minimamente na cena, quiçá, na vida. Partimos das experimentações que já havíamos desenvolvido no percurso de dois anos. No *Festival de Teatro em Acopiara* tivemos a oportunidade de apresentarmos uma coletânea dessas experimentações em agosto de 2009, com o título *Oitão em Cena.*

Figura 5 *– Código QR: Experimento 'Oitão em Cenas'*
<https://www.youtube.com/watch?v=EMe3c1DtoMg>

Antes de entrarmos na construção dramatúrgica propriamente dita da encenação de *Cacos para um vitral*, realizamos um esvaziamento de todas as questões constrangedoras pessoais e sociais que queríamos expor, purgar na cena e, coletivamente, fomos catando esses pedacinhos de coisas guardadas dentro de nós; trabalho árduo e vagaroso, pois a "estória", até então estava fora do tempo e do espaço, e cabia ao ator-*performer*-pesquisador o dever de cada encontro confirmar ou negar sua vontade de revelá-la.

Após esse mergulho em nossas afetividades constrangedoras, nomeamos Adélia Prado e Cida Moreira como porta-vozes da dramaturgia que queríamos desenvolver, por conseguinte, selecionamos por afinidade fragmentos de poemas e músicas que gostaríamos que fizessem parte dessa "estória". Vasculhamos a

poesia[4] adeliana e, na sequência, escolhemos fragmentos da obra fonográfica da atriz, pianista e cantora Cida Moreira[5].

Com essa gama de material, chegou o momento de colarmos as cenas que já havíamos criado aos trechos de poemas e músicas; ainda produzimos algumas microcenas em que o próprio material poético e fonográfico nos conduzia na criação.

Optamos por esse tipo de abordagem com o objetivo de vivenciarmos as sinuosidades do processo criativo, pois estando em contato com essa materialidade cênica, nos tornávamos seguros dos propósitos trazidos à cena e dávamos caráter documental à criação poética. Sobre o que decanta dessa fase, Cecilia Almeida Salles pontua:

> Outra função desempenhada pelos documentos de processos é a de *experimentação,* deixando transparecer a natureza intuitiva da criação. Nesse momento de concentração da obra, hipóteses de natureza diversas são levantadas e vão sendo testadas. Encontramos experimentação em rascunhos, estudos, croquis, plantas, esboços, roteiros, maquetes, copiões, projetos, ensaios, contatos, *story-boards*. Mais uma vez a experimentação é comum, as singularidades surgem nos princípios que direcionam as opções. (SALLES, 2014, p.18).

No período de um ano e meio, realizamos um trabalho artesanal: maceramos, peneiramos e extraímos o sumo de cada coisa, transformando-as cenicamente, fazendo surgir, assim, o registro de uma possível dramaturgia corpo-textual e musical que fala de todos e ao mesmo tempo de um só. Todas as cenas compostas

---

[4] Nos Livros *Antologia Poética* (1991), *Oráculos de Maio* (1999), *Duração do dia* (2010) e *Miserere* (2013), como também, em seus dois CDs gravados pelo selo Karmim: *O tom de Adélia Prado*, de 2000, onde ela lê poemas do livro *Oráculos de maio* e o CD, de 2003, *O Sempre Amor*, com recitação de alguns de seus poemas de amor.

[5] Através dos álbuns*: Summertime* (1981) Áudio Patrulha/Lira Paulistana-LP, *Abolerado blues* (1983) Lira Paulistana/Continental-LP, *Cida Moreira* (1986) Continental/LP-CD, *Cida Moreira interpreta Brecht* (1988) Continental-LP, *Cida Moreira canta Chico Buarque* (1993) Kuarup-CD, *Balada do Louco* (1996) Continental-CD, *Na trilha do cinema* (1997) Kuarup-CD, *Uma Canção Pelo Ar...* (2003) Kuarup-CD, *Angenor* (2008) Lua Music-CD, *A Dama Indigna* (2011) e *Soledade* (2015), ambos pela Joia Moderna-CD.

pelo viés da teatralidade e da performatividade se caracterizam pela manutenção da ação cênica como foco e com pouquíssimos recursos de narratividade.

Figura 6 *– Código QR: Espetáculo Cacos para um vitral – Agosto de 2014*[6]
<https://www.youtube.com/watch?v=VWgUdgGEuIM>

Desde a estreia realizada em abril de 2014, na *VI Semana D da Dança Cariri*, tivemos algumas paradas e retornos com o trabalho, mudando alguns aspectos da concepção cênica. Uma encenação aberta e em contínuo processo colaborativo, a peça aborda a exposição dos constrangimentos pessoais e socais dos(as) *performers*. Trata-se dos cacos de uma vida que queremos no dia a dia varrer para baixo do tapete. São afetos presentificados repercutindo em nossos corpos, de modo a transformar experiência em poética.

A encenação de *Cacos para um vitral* tem título homônimo de um poema da autora Adélia Prado, e também de uma de suas prosas, escrita em 1980. Como foram cinco anos de pesquisa e experimentações para estrearmos esse trabalho, o título faz inferência à grande quantidade de material cênico fragmentado que criamos no decorrer dos procedimentos artísticos. Sendo assim, nos dedicamos em conceber um espetáculo e gerar uma dramaturgia que pudesse comportar a demanda de material produzido.

Mediante vários elementos cênicos utilizados em nossas experimentações, selecionamos o uso do talco na procura por gerar unidade na encenação, um

[6] Gravação da sexta apresentação do espetáculo *Cacos para um vitral*, realizada no Centro Cultural Banco do Nordeste - CCBNB/Cariri. Em cena, Alan Oliveira, Edmilson Soares, Mauro Cesar e Suzana Carneiro. Na operação de som João Heriberto e de iluminação Raquel Morais.

recurso metafórico que ao longo do espetáculo se transforma em água, areia, maquiagem e, nos possibilita o entendimento de algo transparente ao evidenciar nossas ações. O cheiro do talco nos remete ao universo da criança, aguçando os sentidos e a memória possível que o público possa acessar de sua infância.

A estrutura atual do espetáculo acontece em qualquer espaço cênico fechado. A iluminação é concebida no jogo de luz e sombra, contendo uma iluminação geral branca e seis lanternas que são manipuladas pelos atuadores e o técnico de som e luz. O figurino é simples e todo branco: para os atores-*performers*, bermudas e camisas de mangas curtas, para a atriz-*performer*, vestido branco.

Concebemos a sonoplastia do espetáculo através de colagem com fragmentos da obra fonográfica de Adélia Prado que gravou dois CDs recitando poemas de sua autoria, incluiu-se também fragmentos musicais da obra fonográfica de Cida Moreira. Essas duas vozes compõem a dramaturgia, tecendo junto com a ação física dos(as) artistas da cena a narratividade do espetáculo, ora elas são personas invisíveis, ora pano de fundo sonoplástico.

No presente, tentamos redimensionar junto ao público as amarrações dramatúrgicas e, como a obra versa sobre corpos afetivamente constrangidos, temos, como resolução desse estágio, que é preciso uma honestidade criativa, pois as cenas selecionadas para compor a fabulação só reverberam seu significado primário, motivo pelo qual ela existe, principalmente se tiver arraigada de sentido interior para cada participante na ação.

Durante as apresentações públicas, por abordarmos uma pesquisa guiada pela prática e, estarmos em contínuo processo, se faz necessário deglutirmos constantemente os fragmentos de poemas e músicas, buscando encontrar na corporeidade sentidos humanizantes e universais que nos liberem dos constrangimentos e possam, assim, compor a lógica interna da encenação. Desta feita, cada apresentação é particular, não só pelas acepções efêmeras que

circundam a criação teatral, mas também pela própria dinâmica das escolhas metodológicas e dramatúrgica geradas no percurso de criação e pesquisa.

In/Conclusões de um vitral

A noção de 'corpo constrangido' no processo criativo do espetáculo *Cacos para um vitral* parte de vivências em que, memórias traumáticas, dolorosas, repulsivas e/ou ridículas dos(as) artistas da cena são presentificadas repercutindo em seus corpos, de modo a transformar experiência em poética. Do ponto de vista da psicologia moderna, segundo Gouveia (2006, p. 331 apud PARROTT, 1996), "o constrangimento é a mais social de todas as emoções e que requer um reconhecimento das convenções sociais, assim como uma representação das crenças e avaliações dos outros", o que inclui uma condição de reação psicológica ao comportamento de satisfazer o desejo de agir segundo as perspectivas e os interesses dos demais.

A imersão dessa experiência dos integrantes do Oitão no trajeto artístico escolhido problematiza a exposição de corpos na cena em situação de constrangimentos, questionando o assujeitamento sociocultural em que as subjetividades através dos julgamentos morais nos impuseram, com a finalidade de obedecermos aos ditames e regras estabelecidas e, agirmos conforme os interesses do poder dominante, de modo a capturar o corpo como mero reprodutor do capital, no entanto, "ao lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação [...] E trata-se de cavar, de continuar a cavar, a partir do ponto mais baixo [...] pois tudo isso é vida e não morte". (PELBART al NEGRI, 2003, p. 27).

Nessa perspectiva, *Cacos para um vitral* trata-se não apenas de um espetáculo enquanto resultante de um projeto estático, mas sim das implicações que uma compreensão descolonizada de corpo, de cena, e do que o próprio espetáculo enquanto *modus vivendi* pode trazer para a pesquisa nas artes cênicas, em especial

as que têm no corpo seu principal dispositivo, como propõe André Lepecki (2003, p. 5) ao se "pensar a dança enquanto crítica silenciosa dos corpos colonizados" com o intuito de ponderar o chão em que o bailarino pisa e tentar, a partir dessa observação, identificar os corpos que foram enterrados sem cuidados pela história.

Buscamos um processo de ressignificação do sentir, nos jogando cenicamente em um campo afetivo, até então, desconhecido por todos(as) nós. As saídas criativas se estabeleceram ao emergir novos conteúdos que nos guiavam a partir da observância que fazíamos das experimentações cênicas, revisitando nossos próprios afetos, produzindo, assim, conhecimento tácito e individual, compartilhado na criação coletiva.

Portanto, estando o espetáculo com uma estrutura apta para o compartilhamento com o público, não dispomos de nenhuma certeza, até o momento que o questionamento inicial foi respondido, pois o mesmo encontra-se em aberto, no entanto, todo procedimento gerou muito esforço e descobertas na tentativa de aplicarmos a arte como ferramenta de conhecimento e indicativo de um *ethos*. Um caminho metodológico possível por meio de uma poética de grupo comprometida com a pesquisa em continuidade no processo criativo.

A poetisa Adélia Prado aborda que a obra de arte como expressão de nossos afetos convida o público à experiência artística. A partir dessa premissa nos apropriamos do termo "educação dos afetos" utilizado pela autora e projetamos desenvolver uma metodologia que materialize esses dizeres por meio da prática cênica do Oitão. Esse intento busca mediar o processo de criação do espetáculo para os possíveis interessados nos índices da sua construção. Essa abordagem tem o intuito de compartilhar as vertentes do fazer cênico em perspectiva mais humana ao problematizar que o universo sensível que circunda os processos de criação e, muitas vezes, o menosprezamos, apresenta uma real importância na vida ética e política de uma obra artística.



Referências:

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 1999.

_____. *Les cours de Gilles Deleuze: Deleuze/Spinoza*. [on-line]. 1978, http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5

FÉRAL, Josette. *Por uma poética da performatividade:* o teatro performativo. Sala Preta, São Paulo, v.8, n.1, 2008.

FERNANDES, Silvia. *Teatralidades contemporâneas*. S. Paulo: Perspectiva, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p.

GOUVEIA, Valdiney Veloso; SINGELIS, Theodore; GUERRA, Valeschka Martins; RIVERA, Giovani Amado; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. *O sentimento de constrangimento:* evidências acerca do contágio emocional e do gênero. Estud. psicol. (Campinas); 23(4): 329-337, out.-dez. 2006.

HOUAISS, A. Villar, M. de S.; Franco, F. M. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEPECKI, André. *O corpo colonizado*. GESTO: Revista do Centro Coreográfico do Rio, vol. 3, n. 2. Rio de Janeiro: RioArte, p. 7-11, jul. 2003.

MEDEIROS, Mônica. *Corpo, afeto e cognição na rítmica corporal de Ione de Medeiros:* entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas. 2012. 324 f. Tese (Doutorado) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012.

MORENO, J. L. *O Teatro da Espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1973.

_____. *Psicodrama*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

PAIS, Ana. Comoção: os ritmos afectivos do acontecimento teatral. 2014. 290 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, Lisboa. 2014

PELBART, Peter Pál. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PRADO, Adélia. *O poder humanizador da poesia*. Trans. Bruno Costa Magalhães. Disponível em: http://expedicoesliterarias.blogspot.com.br/2012/03/o-poder-humanizador-d poesia.html

ALVES, Mauro Cesar. Corpos constrangidos em potência de sentidos: rastros criativos do espetáculo cacos para um vitral – grupo oitão cênico - Cariri/CE. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.190-211, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



SALLES, Cecília Almeida. *Gesto Inacabado: processo de criação artística* – 2ª edição. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

_____. Redes da criação: construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2008.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Trad. de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ALVES, Mauro Cesar. Corpos constrangidos em potência de sentidos: rastros criativos do espetáculo cacos para um vitral – grupo oitão cênico - Cariri/CE. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.190-211, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



CORPOS CÊNICOS GORDOS EM UMA SOCIEDADE EXCLUDENTE

Tiago Martinelli Nogueira

NOGUEIRA, Tiago Martinelli. Corpos cênicos gordos em uma sociedade excludente. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.212-218, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



CORPOS CÊNICOS GORDOS EM UMA SOCIEDADE EXCLUDENTE

Tiago Martinelli Nogueira[1]

Resumo: Este ensaio apresenta reflexões sobre os corpos cênicos gordos e como a sociedade artística gera estereótipos sobre eles. Os corpos cênicos padrões são exigidos por toda essa sociedade que ainda preza por esses corpos. Penetrar nessa bolha de padrões estéticos tem sido o foco de muitos grupos e coletivos de atores e atrizes. Coloco minhas percepções como estudante de licenciatura em teatro e problematizo com algumas citações de Henri Bergson e Michel Foucault sobre o lugar que esse corpo cênico ocupa nesta sociedade que tem outros perfis de composição corporal.
Palavras-chave: Corpos cênicos; Artes cênicas; Composição corporal.

FATAL CORPS IN AN EXCLUDING SOCIETY

Abstract: This essay presents reflections on the fat scenic bodies and how the artistic society generates stereotypes about them. The standard scenic bodies are demanded by this whole society that still treasures these bodies. Penetrating this bubble of aesthetic standards has been the focus of many groups and collectives of actors and actresses. I put my perceptions as a student of degree in theater and problematizo with some quotations of Henri Bergson and Michel Foucault on the place that this scenic body occupies in that society that has other profiles of corporal composition.
Keywords: Scenic bodies; Performing Arts; Body composition.

Neste texto de caráter ensaístico coloco em escrita minha pesquisa sobre corpos cênicos gordos. Sempre fui gordo e somente após a entrada na universidade, comecei a observar algumas questões sobre o ensino de teatro tradicional, o qual não leva em conta os corpos “não ideais”. Diante de tal constatação, comecei a fazer uma maior análise sobre onde se encaixam atores cênicos gordos e onde eu me encaixaria nesse contexto, a partir de conceitos de autores como Michel Foucault, Henri Bergson e Paola Altheia.

O teatro exige a presença de corpos, mas proponho repensar a concepção de corpos que temos atualmente. Em uma sociedade que impõe corpos magros e exclui os que não entram nesse padrão, onde se encaixam os atores com corpos

[1] Graduando em Teatro: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Foi colaborador do Grupo Flume: Arte e Educação. Foi bolsista no programa institucional de iniciação à Docência/PIBID. Ator do Grupo ATRITO de Porto alegre/RS. Integrante do coletivo de coordenadores do Espaço Comunitário Vale do Caí: Lugar de arte e cultura.

NOGUEIRA, Tiago Martinelli. Corpos cênicos gordos em uma sociedade excludente. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.212-218, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.

gordos nesse sistema excludente? E de que forma resistem a essa cadeia que os torna atores secundários? Bergson (2006, p.11) contribui dizendo que:

> [...] meu corpo é, portanto, no conjunto do mundo material, uma imagem que atua como outras imagens, recebendo e devolvendo movimento, com a única diferença, talvez, de que meu corpo parece escolher [...].[2]

Em uma sociedade onde a figura magra é tida como padrão de beleza, a população reproduz essa figura como verdade e acaba excluindo corpos que não estão dentro desse padrão, gerando o preconceito da gordofobia. Todos os questionamentos trazidos aqui suscitaram a presente análise, que começa no curso de Graduação em Teatro: Licenciatura na UERGS.

Quando o ano letivo começou, vi que na minha turma haviam corpos fora dos padrões impostos pela sociedade. A partir desse momento, comecei a observar que o meu corpo era um corpo fora do padrão, era um corpo obeso, e tinha que ser político também. Comecei, então, uma pesquisa, a partir de uma disciplina eletiva oferecida no curso de Graduação em Artes Visuais, a disciplina de tridimensional III, na qual comecei a pesquisar artigos, textos e fotos de corpos cênicos gordos ativos. Nessa pesquisa me deparei com o texto de Taynara Rocha, Fátima Lima e Steepahn Arnulf, a qual traz um título bem peculiar (*Ressignificando as banhas*) e relata que:

> [...] Percebi que artistas gordos/as ocupam no cinema sempre os mesmos papéis: que comem demais, com autoestima deformada, que nunca se relaciona afetivamente, nunca atua o personagem principal [...][3]

Dessa forma, percebe-se que gordofobia já vem de muito tempo, e a gula é considerada pela igreja católica como um dos sete pecados capitais, sendo que quem é gordo demonstra fracasso moral. A indústria farmacêutica lança produtos emagrecedores todos os anos, prometendo milagres e, juntamente, com essas promessas, aparecem as imagens nas campanhas publicitárias de pessoas com

[2] BERGSON, Henri. Matéria e memória, 2006, p.11.
[3] ROCHA, Taynara. LIMA, Fátima. ARNULF, Stephan. Ressignificando as banhas, 2018, p.1.



corpos gordos em situações que as evidenciam como incapazes, limitadas, preguiçosas e sem nenhuma libido. Esses dados encontram-se em blogs e em outros meios informais, como o da Paola Atheia, nutricionista e criadora do blog " Não sou Exposição".

> Estamos tentando há centenas de anos encontrar a solução da corpulência, mas nunca conseguimos. A partir do momento em que as primeiras relações entre problemas de saúde e gordura corporal começaram a ser publicadas, o gordo passou a responder por tripla acusação: falta de formosura, falta de retidão de espírito e falta de capacidade para gerenciar a própria saúde[4]

O índice de massa corporal (I.M.C.) é o que define cientificamente se tu és gordo ou não. Muito mais do que isso, o I.M.C, criado em 1832 pelo matemático Adolphe Quetelet, serve de guia para pesquisas sobre alimentação em todo o mundo. O grande problema desse índice é que ele não pode mensurar a alimentação ou os hábitos alimentares de cada corpo. Quem sempre esteve em luta com a balança, passava por momentos constrangedores, como ir ao médico, ou em aulas de Educação Física na escola, lugares onde eram feitas essa verificação nos alunos. Essas lembranças começaram a vir à tona no momento em que me vi em uma sala de aula da faculdade e eu era o único corpo gordo em cena.

Depois disso, a pesquisa sobre corpos gordos em cena começou a me chamar mais atenção e, ao mesmo tempo, me deixava ansioso e com receio de continuar o curso, pois não me via fazendo somente papéis cômicos, ou papéis que somente poderiam mostrar que o corpo gordo era um corpo, cuja a alma era de uma pessoa preguiçosa, ou então que não pudesse despertar a libido no público geral.

A criação de personagens, tanto para cinema quanto para televisão, tem um estereótipo para os corpos gordos que acaba influenciando novos corpos a terem hábitos alimentares e físicos relacionados a gordura. De acordo com a pesquisa do *The Thelegraph,* personagens gordos com hábitos de comer, fazem com que as crianças comam mais e pior, a qual afirma:

[4] ALTHEIA, Paola. Nutricionista e criadora do Blog Não Sou Exposição. 2017, p. 1.



> [...] pesquisadores norte-americanos constataram que as crianças que assistiam a personagens com excesso de peso (tanto na televisão como em histórias em quadrinhos) apresentaram uma maior tendência para alimentos não saudáveis quando recorriam àquilo que aprendiam com os desenhos animados. Além disso, tendem a comer duas vezes mais[...].[5]

Desse modo, ressalto que os estereótipos criados por escritores e diretores tem tido sempre o mesmo perfil para corpos gordos: sem vontade de trabalhar, preguiçoso, desprovido de inteligência, sem preocupação com higiene, o que acaba influenciando quem assiste. Felizmente, no teatro, parece que esta problemática começa a avançar, uma vez que os corpos gordos têm tido maior visibilidade pelo trabalho de muitos grupos que têm observado esse estigma social do gordo e acreditado que somente a luz bem forte nesse assunto é capaz de elucidar questões e afastar o preconceito, conforme apontado pelas preparadoras corporais da peça Banhado,

> [...] é importante falar sobre gordofobia e trazer luz a esse problema social para quebrar estigmas contra gordos. Dizem que gordo é fedido, preguiçoso, vagabundo e uma pessoa doente [...][6]

Na peça Banhado, eles tratam sobre questões que Gabriel, ator do espetáculo, passa todos os dias ao enfrentar a roleta do ônibus, sentar em cadeiras plásticas, tudo com luz bem forte nessas questões. Música, teatro, dança, são todos os incrementos do espetáculo, o qual foi concebido depois de dois anos de pesquisa do grupo *Petrichor.*

> [...] Meu corpo é o lugar ao qual estou condenado. Penso, afinal de contas, que é contra ele e como que para eclipsá-lo que criamos todas essas utopias. O prestígio da utopia, a beleza, o encanto da utopia, a que eles se devem? A utopia é um lugar fora de todos os lugares, mas é um lugar onde eu terei um corpo desencarnado, um corpo que será belo, puro, transparente, luminoso, célere, colossal em seu poder, infinito em sua duração, ágil, invisível, protegido, transfigurado; e pode muito bem ser que a utopia primeira, aquela mais inextirpável no coração dos homens, é precisamente a utopia de um corpo incorpóreo[...][7]

[5] THE THELEGRAPH, Journal of Consumer Psychology. 2018, p.4.
[6] ELVIRA, Thais. Preparadora corporal da peça Banhado do Grupo Petrichor. 2017, p.1.
[7] FOUCAULT, Michel. A corpo utópico. 1966 p.36.

Foucault cita o corpo incorpóreo, que segundo ele é utópico, cujo corpo ao qual pertencemos é uma condenação, para o qual criamos utopias, que adotamos para esconder esse corpo gordo. Maquiagem, roupas nas cores pretas, cintas, óculos e tudo mais, os quais são usados para maquiar um corpo que não é aceito na sociedade, entretanto o corpo gordo é ágil e pode interagir com a cena, na mesma proporção em que um corpo magro pode interagir. As peças teatrais podem ser de inúmeras naturezas: circense, dramática, musical, infantil, etc. Delimitar a atuação de um corpo gordo em cena é dizer a esse corpo que ele não pode desenvolver esse tipo de trabalho, ou que não poderá passar a ideia da peça pela moldagem de seu físico.

Algumas Considerações finais

A resistência de atores de corpos gordos para com a sociedade que os chama de incapazes tem sido totalmente aclamada por críticos e diretores de teatro. Trazer esse assunto para o centro dos holofotes é a melhor forma de conscientizar toda a sociedade de que corpos gordos tem a mesma capacidade e o “ser cênico” do que pessoas com corpos magros, ou consideradas normais pela sociedade. A mudança já é percebida quando observamos que os atores e atrizes gordos já não estão aceitando os papéis que sempre lhes eram colocados pela sociedade gordofóbica. A crescente montagem de peças com esse tema ou que troquem o clássico ator principal magro por atores e atrizes gordos tem sido recorrente.

A tese defendida aqui propõe que no teatro, um corpo é um corpo, sem estereótipos ou marcas corporais. É evidente que as memórias que carregamos irão se manifestar na forma de vermos o mundo, e consequentemente na atuação. As memórias que trazemos vão significar muito na nossa concepção de personagem, mas a imagem gorda não vai alterar a memória visual ou sensorial que temos para a formação na cena que realizaremos.

A imposição de que o corpo gordo pode fazer somente personagens cômicos, ou com baixa autoestima ficará totalmente inadequada se pensarmos nesse sentido.



Como estudante de teatro, fazer exercícios passados pelos professores que foram criados por e para pessoas com corpo magro é um desafio, mas é totalmente viável, mesmo sendo criado por homens e mulheres de teatro de séculos passados. O meu limite é onde posso chegar, que qualquer pessoa pode chegar, não necessariamente por ser magra, e sim por ter memórias físicas que me definem, muito mais do que a imagem do meu corpo fora do padrão.

Referências:

BERGSON, Henri. *Matéria e Memória*: Ensaio sobre a relação do corpo ao espírito. Brasil: Martins Fontes, 2006.

ROCHA, Taynara. LIMA, Fátima. ARNULF, Stepahn. *Ressignificando as banhas:* Reflexões sobre o corpo gordo a partir da experiência cênica em SOB Medida. Brasil: UDESC, 2018.

Revista Galileu online, postado em 03/05/2017. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/05/gordofobia-por-que-esse-preconceito-e-mais-grave-do-que-voce-pensa.html

Brasil Acadêmico on line, postado em 02/08/2015. Disponível em: http://blog.brasilacademico.com/2015/08/personagens-gordos-de-desenho-fazem.html

Portal do curso de Jornalismo do Centro Universitário de Mauá, postado em 08/06/2018. Disponível em: https://jornalismo.baraodemaua.br/enc-texto-germano-textosbaraobol-com-br-hoje-2034-voce-de-textosbaraobol-com-br-enviada-2018-06-07-211029-para-isgermanoneveshotmail-com-assunto-re-texto-germano-grupo-fala-sobr/

FOUCALT, Michel. *O corpo utópico, as heterotopias*. Brasil: Brochura, 2013.



DESCOLONIZANDO A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA DANÇA: ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO RACISMO EM SALA DE AULA - UERGS[1]

Gabriela Souza da Rosa (Rita Léndé)
Autora
Mª. Kátia Salib Deffaci
Orientadora
Ma. Aline da Silva Pinto
Orientadora

[1] Nota do Editor: Este Relato de Experiência foi apresentado no 26º Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE que ocorreu de 1 a 3 de outubro de 2018.

ROSA, Gabriela Souza da(Rita Léndé); DEFFACI, Kátia Salib; PINTO, Aline da Silva. Descolonizando a Educação através da Dança: estratégias de combate ao racismo em sala de aula – UERGS. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.219-225, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019



DESCOLONIZANDO A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA DANÇA: ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO RACISMO EM SALA DE AULA - UERGS[1]

Gabriela Souza da Rosa (Rita Léndé)[2]
Autora
Mª. Kátia Salib Deffaci[3]
Orientadora
Ma. Aline da Silva Pinto[4]
Orientadora

Resumo: O presente relato tem por objetivo dialogar sobre a temática que permeia a lei 10.639/03[5], em específico a cultura de matriz africana em sala de aula através da dança. Para trazer então à tona não só a questão do desenvolvimento e trabalho da lei em sala de aula, mas sim, maneiras de sensibilizar, problematizar e de re-educar no sentido de descolonizar a educação para todas as crianças e adolescentes, através das danças de expressões negras brasileiras e contemporâneas sobre outros olhares tornando sua prática uma vivência de sensibilização, consciência, e humanização de si enquanto indivíduo e em suas relações com o coletivo.
Palavras Chave: Educação; Dança; 10.639/03

---

[1] Nota do Editor: Este Relato de Experiência foi apresentado no 26º Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE que ocorreu de 1 a 3 de outubro de 2018.

[2] Gabriela Souza da Rosa (nome social Rita Rosa), possui formação se pelo *Grupo Experimental de Dança* da Cidade de Porto Alegre na turma de 2013. *Graduanda em Dança: Licenciatura, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul* (UERGS). Participou e participa ativamente de grupos renomados de pesquisa sobre a cultura de matriz africana e afro-brasileira. Produz e organiza o *SEMINÁRIO DE DANÇA AFRO DO RIO GRANDE DO SUL*. Diretora, dramaturga e dançarina da montagem solo *Id.Percursos.* Atua em coletivos e projetos de pesquisa, performance, teatro e dança contemporânea. *Pesquisadora* da dança e de processos criativos da arte e performances negra contemporânea.

[3] É professora assistente da Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS e líder do Grupo de Pesquisa CORPOETICA - Poéticas do Corpo/UERGS. Cursando Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. É bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e Mestra em Artes Cênicas pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Pesquisa dança, educação somática, educação infantil e cultura popular brasileira. Tem experiência na área de Arte, com ênfase em Execução da Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, processos de criação, criança.

[4] Formação em Licenciatura Plena em Educação Física/ IPA-RS (1999)Especialista em Educação Psicomotora/ FAPA-RS (2001), Mestre em Educação/ Unilasalle-RS (2010), Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social / Universidade Feevale. Atualmente atua como docente do curso de Educação Física da Universidade Feevale e do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pesquisadora da área de Corpo e Envelhecimento. Participante do grupo de pesquisa: Poéticas do corpo -UERGS.

[5] Lei que prevê o ensino da História e Culturas Afro Brasileiras e Africanas nas escolas de todo o País.

ROSA, Gabriela Souza da(Rita Léndé); DEFFACI, Kátia Salib; PINTO, Aline da Silva. Descolonizando a Educação através da Dança: estratégias de combate ao racismo em sala de aula – UERGS.
Revista da FUNDARTE, Montenegro, p.219-225, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019



DESCOLONIZANDO EDUCATION THROUGH DANCE: STRATEGIES TO COMBAT RACISM IN THE CLASSROOM-UERGS

Abstract: The present report aims to discuss the theme that permeates the law 10,639/03, in particular the culture of African array in the classroom through dance. To bring to the fore not only the issue of development and law enforcement work in the classroom, but rather, ways to raise awareness, discuss and educate in order to decolonize the education for all children and adolescents, through the dances of expressions Brazilian and contemporary black on other perspectives making your practice an experience of awareness, consciousness, and humanization of oneself as an individual and in their relations with the collective.
Keywords: Education; Dance; 10.639/03

Relato de Experiência

Descrevo a experiência de um período de aulas de Dança em uma Escola Estadual de Ensino Médio no município de Montenegro/RS, durante o Estágio Supervisionado em Arte da Graduação em Dança Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Meu primeiro dia de estágio tinha como intenção uma apresentação formal minha, dos meus alunos e do conteúdo que iria abarcar estava baseado na lei 10.639/03. Apresentei meus 3 nomes[16] para eles: o de registro, o artístico e o religioso em que esse último afirmou meu lugar de fala como mulher negra do Culto de Matriz Africana. A partir desse momento expus o conteúdo no quadro, explanando que as aulas seriam fundamentadas na lei 10.639/03 e que tal lei tinha a intenção de combater o racismo e produzir reparação histórica baseado nos Valores Civilizatórios Africanos no Brasil. Procurei relacionar tais valores tanto para as aulas de Dança quanto para as aulas expositivas. Depois da exposição, fiz a chamada para conhecer os alunos e suas expectativas sobre as aulas do meu estágio, posteriormente minha apresentação, buscando, também, saber quem e quantos seriam os alunos que iriam participar das aulas práticas de Dança. Eram 6 alunos e 12 alunas, entre 16 e 19 anos de idade, formando um total de 18 alunos, sendo 6 negros/mestiços e 2(dois) alunos do programa Bolsa Família nesse total. Desses 18

[6] Gabriela Souza da Rosa (nome de adoção), Rita de Cássia Mesquita da Rosa (nome de registro biológico) e Obà Léndé (Orukó, nome de batismo no culto afro religioso).

alunos (dada a exposição para realização da chamada e expectativa dos alunos) 10 se interessaram pelas aulas práticas, porém do total desse grupo somente 7 participavam de fato das atividades, onde do total de toda a turma 5 eram evangélicos e não sentiam interesse em Dançar por conta de sua religião, e 4 não tinham interesse pelas aulas práticas por alegarem não saber dançar. Conforme as aulas foram passando e as aulas foram acontecendo, procurava sempre de alguma maneira elencar conceitos sobre a negritude de maneira expositiva através da dança. A maior dificuldade em sala de aula de fato, foi a falta de tempo que tive com os alunos. Do total de 10 encontros para trabalhar com o conteúdo que programei do estágio, onde os esses encontros ocorriam 1 vez por semana com o tempo de 1h30m por aula com intervalo (recreio) de 15 minutos, não houve tempo hábil para trabalhar de maneira proveitosa com todo o conteúdo que havia preparado. E não só a falta de tempo, mas também, a greve e feriados que houveram em meio ao estágio, que acabou interrompendo o conteúdo. Por vezes me senti cansada pela falta presente dos alunos e principalmente pela falta de interesse dos mesmos em trabalhar com assuntos relacionados às relações-étnico raciais. Por eles mesmos dizerem que eram assuntos que eram desnecessários e que mesmo sendo brancos também sofriam com o racismo. Goulart (2016) aborda o espelhamento existente dos alunos da periferia que se vêem diante da própria realidade abordada pelo professor o que faz com que neguem a própria realidade buscando constantemente falar e viver sobre uma vida que ou os invibiliza ou os massacra preferindo negar o que vê diante do espelhamento causado pelo(a) professor, por fim aceita a realidade de falsas facilidades. Encontrei-me diante dessa realidade na 4ª(quarta) aula, durante o questionamento sobre onde estavam as pessoas negras nos espaços que comumente freqüentavam, a partir do Teste do Pescoço[7] (GELEDÉS, 2014), como por exemplo: shoppings centers, redes grandes de supermercados existentes no

[7] Teste que trazer a atenção do olhar para o cotidiano, procurando localizar onde estão os negros em todos os ambientes de nossa esfera social, cultural e política, procurando perceber a partir disso qual lugar que é posto o sujeito negro na sociedade brasileira, evidenciando o racismo e por fim a diferença de classes.

município, vídeos clips de suas bandas prediletas, novelas, programas televisivos de entretenimento dominical que continham bailarinas/dançarinas/animadoras de públicos, programas de humor, na escola e na própria sala de aula. Com essas questões em exemplo perguntei para a turma onde estavam, então, os corpos negros na Dança, principalmente de mulheres negras, e conheciam alguém que tenha se destacado e se dado bem nessa área, a partir dessa análise. Ouvi como resposta o discurso da Meritocracia, tanto alunos negros como brancos, alengando que estavam nos subempregos por escolha própria. Então levantei outra questão: pois já que estavam por escolha e vontade própria na escola, o que faltava então para abrir o olhar para essa realidade? Porque não a transformam? Já que muitos se viam nesses espaços, alegando serem privilegiados: esse privilégio vem de onde? Como foi construído? Como fazemos para reconhecer a cultura daqueles que não são vistos? Como a gente dança então a Cultura daquele que é invisível? Esta aula foi um marco de tensionamentos, silenciamentos e negações. A partir desse dia houveram mais 6 aulas, porém foi necessário juntar duas aulas em um encontro de uma hora e meia por conta de um feriado e paralisação geral dos caminhoneiros. Tivemos mais 4 encontros, onde desses 4, duas aulas foram práticas, uma com vídeo, outra expositiva e outra de avaliação. Finalizar os encontros foi de uma infelicidade inexplicável, pois nesse período de estágio fui atravessada por uma série de aspectos relacionados ao tempo, que se necessita para trabalhar com temáticas tão profundas e densas, principalmente quando localizadas no corpo, ainda mais quando transversalizadas à margem existente sobre a cultura negra de matriz africana. Encontrei algo que não findava no estágio, sai com algo ainda por ser trabalhado, ainda por ser humanizado, ainda por ser continuado, saí em estado de abandono, sobre um hiato que permaneceu e soube dar conta. Parafraseando Gilberto Gil[8] o tempo ele é rei e diz espera. Por conta disso me surgiu uma citação onde Paulo Freire diz:

[8] Cantor Nacionalmente conhecido na Música Popular Brasileira: Tempo Rei.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 38
ABRIL A JUNHO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



> Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o "maior". Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha conclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. [...] A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber – se inacabado e não se abrir para o mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.
> O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 2013, p. 132, 133).

Os encontros do estágio não tinham como ideal falar somente em dança e praticar a dança, não tinham o intuito de pejorar ainda mais uma cultura que já vista a olhos da folclorização sobre o gesto da cultura negra de Matriz Africana. Jogando-a no banal senso comum por segundo plano. Abordar a Dança com recorte de cultura e raça, é afirmar um lugar de fala, é se apresentar de maneira específica. A fala traz uma visão de mundo amplamente banalizada, coisificada, endemonizada quando no sentido dos cultos de religiões africanas. O meu corpo não só carrega a cor, carrega o gênero atrelado a uma religiosidade imbuída de valores civilizatórios, logo, esse corpo é uma imagem só. A partir da interlocução de si, é vista com o pano do preconceito que encobre todos esses estigmas sociais. É a visão clara e lúcida de uma boca que fala atrelada a um corpo que traz tensionamento. Depois das apresentações a introdução do conteúdo, falar sobre uma obrigação que existe em lei, explicar a lei 10.639/03 de maneira clara, direta e específica. E essa fala COMO docente, essa apresentação se dará de maneira fundamentada através da lei 10.639/03. Tal lei versa sobre os Valores Civilizatórios Afro Brasileiros. Esses valores visam falar de humanização, de consciência que na prática se dá maneira direta à relação de afeto e amorosidade, através de um olhar sensível e não endemonizado sobre a cultura negra.



> É nosso papel enquanto educadores, compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificam a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção de uma escola democrática. E também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. (GOMES, 2003 p.77).

O desafio, então, é desenvolver a valoração da prática e teoria em Dança permeada nas expressões da Cultura Negra da diáspora brasileira em sala de aula no Ensino Médio. Esse desafio dialoga com os Valores Civilizatórios Afro Brasileiros Africanos e Indígenas pela lei 10.639/03, antecessora Da lei 11.645/08, em que tais leis visam o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena na sala de aula. Para procurar lacunas ou lugares para desenvolver outros pontos de vista sobre a história e cultura negra, dada a atual diversidade étnica e cultural existente em nosso país. Com a consciência elencada sobre nossos processos sociais com base na cultura atual do processo estratégico da educação, com base na higienização e apagamento histórico através do genocídio.

Referencias:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*– Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Identidade Negra*. Universidade Federal de Minas Gerais, Aletria, Minas Gerais, 2002.

GOULART, Treyce Hellen Silva. *Narrativas Entrecruzadas De Professoras Negras*: Trajetórias, Pactos Políticos e Prática Docente. Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós Graduação em Educação (FURG- PPGEDU), 2016.

Modos de brincar: *caderno de atividades, saberes e fazeres* / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura ; v.5)
SITE:https://www.geledes.org.br/existe-racismo-brasil-faca-o-teste-pescoco-e-descubra/

ROSA, Gabriela Souza da(Rita Léndé); DEFFACI, Kátia Salib; PINTO, Aline da Silva. Descolonizando a Educação através da Dança: estratégias de combate ao racismo em sala de aula – UERGS. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.219-225, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019



TEXTO SÉRIES GRÁFICAS IV

Leila Groth Ibarra
Anna Paula Rodrigues da Rosa

IBARRA, Leila Groth; DA ROSA, Anna Paula Rodrigues. Texto Séries Gráficas IV. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.226-228, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



TEXTO SÉRIES GRÁFICAS IV

Leila Groth Ibarra[1]
Anna Paula Rodrigues da Rosa[2]

Unindo os trabalhos plásticos das artistas gaúchas, Anna Rosa e Leila Groth Ibarra, a exposição Séries Gráficas IV: {Re}costurando o feminino conta com a produção de obras híbridas, elaboradas a partir de diferentes linguagens artísticas, como gravura, fotografia, desenho, costura, bordado e crochê. A convergência das produções reside na utilização da linha, de processos manuais tradicionalmente considerados femininos, questionando-os e ressignificando-os por meio da arte. No âmago dos trabalhos plásticos se encontram questões sensíveis ao feminino, com ênfase em temas como corpo, gênero e identidade social.

Os trabalhos de Anna Rosa permeiam temas dicotômicos, como afetividade e desapego, obediência e subversão, fragilidade e força. No trabalho "Grandes Meninas, Pequeno Mundo", a artista retrata três figuras de meninas de diferentes épocas – Anne Frank, Claudette Colvin e Malala Yousafzai –, que, no início de suas adolescências, tiveram a coragem de expor suas ideias em um mundo que teme o empoderamento feminino. Em "Felizes para sempre?", noivas das décadas entre 30 e 60 se transformam em pequenas bonecas que carregam em seu peito um coração

[1] Graduada em Artes Visuais pela Universidade Feevale (2016). Atua como artista visual e curadora. Entre as principais técnicas exploradas estão pintura, desenho, gravura, assemblagem e instalação. Sua produção aborda corpo, visceralidade e acúmulo, trabalhando com processos híbridos. O foco dos seus trabalhos artísticos está no corpo feminino, incorporando materiais e atividades tradicionalmente consideradas parte do universo feminino para ressignificá-los por meio da arte. Visa questionar os padrões impostos às mulheres, principalmente relativos à anatomia feminina, com intuito de naturalizar, desmistificar e desobjetificar eles. Participa do Coletivo Mariposa (2013 - atual), cujo foco é ressignificar contos de fadas por meio de obras contemporâneas, produzindo trabalhos com viés feminista que questiona conceitos ligados à feminilidade.

[2] Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Feevale (2016). Trabalha como designer, ilustradora freelancer e artista visual. Tem experiência na área de Artes Visuais, onde seu foco são os desdobramentos mestiços entre a gravura, desenho, pintura, vídeo e fotografia. Desde 2013 participa do Coletivo Mariposa, coletivo de arte que ressignifica contos de fadas através de obras contemporâneas, produzindo trabalhos com um viés feminista que questiona conceitos ligados à feminilidade.

IBARRA, Leila Groth; DA ROSA, Anna Paula Rodrigues. Texto Séries Gráficas IV. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.225-227, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.



vermelho que transborda a esperança febril da felicidade eterna. O trabalho "Em Conserva" traz corações guardados em potes de vidros, escondidos sob memórias, perdas, amores e desamores, remendos e palavras perdidas. As figuras femininas, em "Renda-se",impressas sob a renda branca, trazem a dualidade entre a fragilidade do material utilizado e a força na expressão das mulheres retratadas.

A produção artística de Leila Groth Ibarra aborda partes do corpo feminino que são marginalizadas, ignoradas e, ao mesmo tempo, objetificadas dentro da sociedade, tornando-os plásticos e impondo padrões inalcançáveis que subjugam as mulheres. No tríptico "Florescer", aborda os pelos das axilas e virilha, os quais, em mulheres, são percebidos como sujos e desnecessários – para questionar essa percepção, os pelos são apresentados como jardins florescendo; ainda na mesma série, traz os mamilos, também polêmicos e censurados, o contrário do que ocorre tanto com mamilos quanto com pelos masculinos – e, como com os pelos, estes são mostrados florindo. A série “PPKs” conta com mais de 50 vulvas de crochê, feitas manualmente pela artista, e visa celebrar a diversidade natural da genital feminina. Os 5 trabalhos que constituem "Bastidores Transbordados" apresentam algumas partes da anatomia feminina como forma de desmistificar, desobjetificar e dar visibilidade ao corpo da mulher, aplicando o sangue menstrual na produção para intensificar essa proposta, assim como o bordado – ambos ressignificados por meio da arte. Por fim, “Traços Gerativos” propõe-se a fazer uma ligação entre gerações de mulheres por meio do bordado, com intervenções da artista sobre uma fronha bordada por sua bisavó.

IBARRA, Leila Groth; DA ROSA, Anna Paula Rodrigues. Texto Séries Gráficas IV. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.225-227, ano 19, nº 38, abril/junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 28 de junho de 2019.