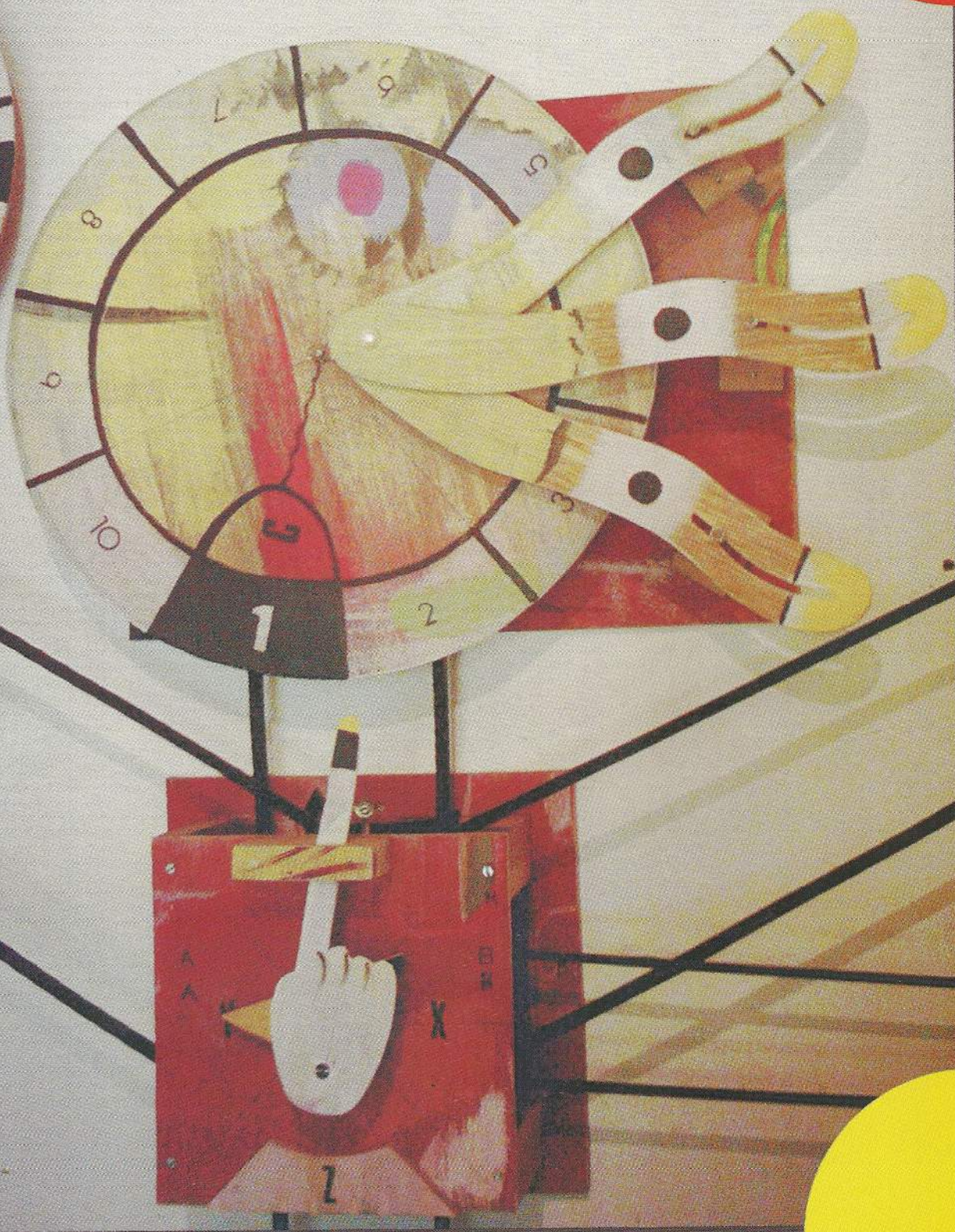


REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

AS FRONTEIRAS E OS TERRITÓRIOS DAS ARTES



ISSN 1519-6569

Ano IV - Volume IV - Número 07 - Janeiro a Junho/2004

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE

Normélia Juliani Faller Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - **Gerson Luis Mottin** Vice-Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - **Maria Isabel Petry Kehrwaldt** Diretora Executiva - **Maria Cecília Torres** Vice-diretora - **André Luiz Wagner** Coordenador Administrativo - **Gorete Iolanda Junges** Coordenadora de Comunicação - **Márcia Pessoa Dal Belo** Coordenadora Pedagógica - **Maria Cecília Torres** Coordenadora de Ensino - **Virginia Wagner Petry** Coordenadora da Secretaria de Ensino - **Maria Olinda Sarmento Carollo** - Presidente AAF

Gilberto Icle
Coordenação de Edição

Adriana Bozzetto
Analice Dutra Pillar
Gilberto Icle (coordenador)
Jusamara Souza
Marco de Araujo
Maria Cecília Torres
Comissão Editorial

Ana Claudia Mei Alves Oliveira (PUC-SP)
Esther Beyer (UFRGS)
Fernando Becker (UFRGS)
Ingrid Dormien Koudela (USP)
Liane Hentschk (UFRGS)
Maria Isabel Petry Kehrwaldt (FUNDARTE)
Maria Lucia Pupo (USP)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Sergio Coelho Borges Farias (UFBA)
Conselho Consultivo

Armando Bião
Cristina Rolim Wolffenbüttel
Fernando Passos
José Luiz Martinés
Rosa Maria Bueno Fischer
Rosa Maria Hessel Silveira
Colaboradores neste número

Gilberto Icle
Gustavo Petry Pinheiro
Editoração

Lisa Becker
Tradução

José Luiz Martinez
Chico Machado
Fotos

Chico Machado
Capa

Adriano Alves de Oliveira
Jornalista Responsável

Ana Mariza Filipouski
Revisão

Gilberto Icle
Projeto Editorial

Ilustração da capa a partir do detalhe da obra "Indicadores" (2005) do artista Chico Machado

Impresso na Editora Ibiá Ltda, em Montenegro - RS

REVISTA DA FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141
CEP: 95780-000 - Montenegro/RS-Brasil
Fone/fax: (51) 632-1879
Home-page: www.fundarte.rs.gov.br
E-mail: fundarte@fundarte.rs.gov.br

Nesta Edição

As fronteiras e os territórios das linguagens artísticas

Armando Bião 04

Corpos em trânsito X tráfico de danças: coreografando (nas) fronteiras

Fernando Passos 09

Borderculture, La Frontera e a cultura dos muros: *ethnoscapes* da globalização em dança

Fernando Passos 12

Fronteiras do gênero e gêneros de fronteira: negociando performatividades da dança na arena das artes

Fernando Passos 15

Sagita: música, dança, teatro e poesia na Índia Clássica

José Luiz Martinez 18

A rede interdisciplinar de semiótica da música: pesquisa e criação

José Luiz Martinez 23

Música, semiótica e multimídia

José Luiz Martinez 32

Mídia e artes da existência: para pensar imaginários em excesso

Rosa Maria Bueno Fischer 40

Leitura e Pós-modernidade - algumas reflexões

Rosa Maria Hessel Silveira 48

Um estudo sobre as vivências folclórico-musicais de alunos do ensino fundamental

Cristina Rolim Wolffenbüttel 52

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

Revista da FUNDARTE. - v. 1, n. 1 (jan./jun. 2001) - Montenegro:
Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001 -
v. : il. ; 31 cm

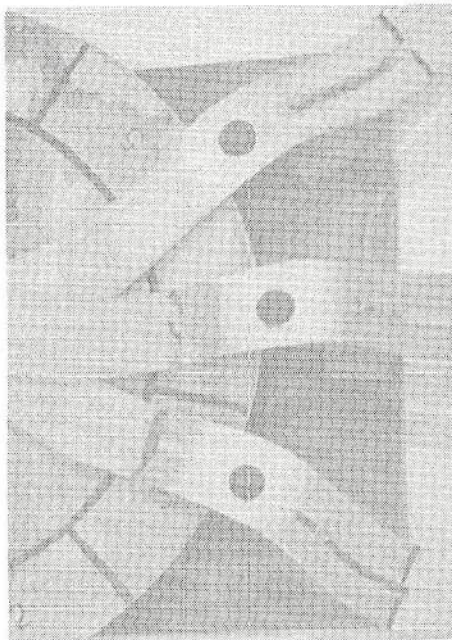
Semestral

ISSN 1519-6569

1. Educação. 2. Artes. 3. Artes Visuais. 4. Teatro. 5. Música. 6. Dança. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro

CDU 37.036

Bibliotecária: Patrícia Mallmann Souto Pereira - CRB 10/1644



Editorial

Apresentamos este número da REVISTA DA FUNDARTE com dois conjuntos de artigos de nossos colaboradores. O primeiro é proveniente das comunicações de professores convidados no II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE que, em junho de 2004, tratou do problema das fronteiras e dos territórios das linguagens artísticas, batizando a temática deste número. Assim, o primeiro texto desta edição chama-se justamente *As fronteiras e os territórios das linguagens artísticas*, do professor Armindo Bião. Nesse trabalho, o autor transita pela definição das linguagens a partir da discussão sobre a pesquisa na universidade brasileira. Analisa, ainda, o vocabulário das artes cênicas ao distinguir dois grandes grupos artísticos: o das artes visuais e o das artes cênicas. Resume sua própria trajetória de pesquisa e narra acontecimentos que vão da ópera barroca à arte na Bahia.

Fernando Passos colabora neste número com três textos provenientes de suas três participações no Encontro referido. No primeiro, *Corpos em trânsito X tráfico de danças: coreografando (nas) fronteiras*, o autor analisa os modelos coreográficos centrados em uma suposta "identidade" brasileira reduzida às imagens do carnaval, do candomblé e da capoeira. *Borderculture, La frontera e a cultura dos muros: ethnoscaapes da globalização em dança* é o segundo texto do autor, no qual ele analisa, a partir dos conceitos de ethnoscape e transnacionalidade, coreografias em Salvador e em Nova York. Por fim, Passos nos contempla com *Fronteiras do gênero e gêneros de fronteira: negociando performatividades da dança na arena das artes*, no qual discute a representação do feminino.

Da mesma forma, José Luiz Martinez apresenta três outros textos. O primeiro é *Sangita: música, dança, teatro e poesia na Índia clássica*. Nesse, Martinez enfatiza como as diferentes linguagens artísticas constituem-se numa unidade multimidiática chamada sangita, na arte hindu. Em *A rede interdisciplinar de semiótica da música: pesquisa e criação*, o autor apresenta as propostas de um projeto de pesquisa que estuda as formas de intersemiose entre a música e outras artes. No último trabalho, *Música, semiótica e multimidialidade*, a partir de Peirce e Buckminster, em exemplos da *Sagração da primavera*, é apresentada argumentação para uma teoria da intersemiose musical.

O segundo grupo de textos apresenta-se com características distintas: trata-se de textos provenientes de colaboradoras da área da educação e do folclore.

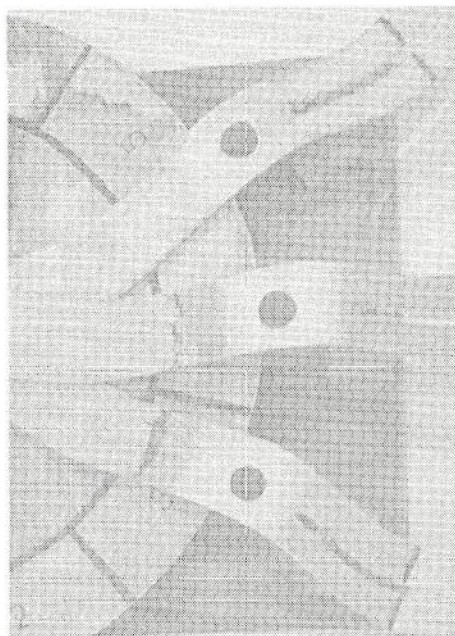
O primeiro é *Mídia e artes da existência: para pensar imaginários em excesso*, da professora Rosa Maria Bueno Fischer, no qual ela apresenta a discussão sobre as possibilidades de ultrapassagem que temos do instituído, transitando nas relações entre mídia, experiência e arte.

Depois, temos o prazer de apresentar o texto da professora Rosa Maria Hessel Silveira: *Leitura e pós-modernidade – algumas reflexões*. Nesse trabalho, ela aborda conceitos como leitura, pós-modernidade, múltiplas identidades, explora suas dimensões pedagógicas e problematizando questões contemporâneas decorrentes dessa aproximação.

E, por fim, o texto *Um estudo sobre vivências folclórico-musicais de alunos do Ensino Fundamental* é o representante da casa. Neste trabalho nossa colega Cristina Rolim Wolffenbüttel discute alguns dados levantados em sua pesquisa de mestrado. Trata-se de uma análise dos aspectos musicais e do folclore da vida de alunos do Ensino Fundamental

Mais uma vez, podemos nos deliciar com o sabor da riqueza e da diversidade de olhares e formas de pensar as artes e inferir idéias correlatas ou adjacentes. Esperamos que tenham uma boa leitura.

Professor Gilberto Icle
Editor



As fronteiras e os territórios das linguagens artísticas

Armindo Bião

Professor Titular da Escola de Teatro
da Universidade Federal da Bahia
Pesquisador do CNPq

Resumo: Este texto apresenta-se em três partes. Na primeira, discute-se as questões dos sentidos e sensações, a partir da ótica dos poderes da pessoa em cena, discutindo as fronteiras das artes a partir de sua inserção na universidade brasileira. Na segunda, exemplificando com o cordel, apresenta-se a questão do gosto e do gozo da cena e da disciplina positivista ao relativismo compreensivo da prática acadêmica, do ensino, da extensão e da pesquisa artística e científica, teórica e prática. Por fim, apresenta-se o que aconteceu com a ópera barroca e com a dança sob o nazismo, com as artes na Bahia nos anos 50, o que se passou em Nova York nos anos 60, do século XX, e na Bahia desde então.

Palavras chave: Etnocologia. Linguagens artísticas. Artes Cênicas.

The boundaries and territories of artistic languages

Abstract: *This text is divided into three sections. The first one discusses the issue of sense and sensation, from the perspective of the performer's powers, discussing the boundaries of the arts, based on their insertion in Brazilian academia. The second one, using cordel as an example, presents the issue of the taste and enjoyment of performance, and issues ranging from the positivist discipline to the comprehensive relativism of academic practice, teaching, extension, and theoretical and practical artistic and scientific research. The third section is an account of what happened to baroque opera and to dance under Nazism, to arts in Bahia in the 1950s, what went on in New York in the 1960s, and in Bahia since then.*

Key words: *Ethnoscenology. Artistic languages. Performing arts.*

Sentidos e sensações: os poderes da pessoa em cena

As artes, da maneira que as compreendo desde meu horizonte teórico metodológico, demarcado pela antropologia do imaginário, pela sociologia compreensiva do atual e do cotidiano e pela etnocologia, não são linguagens.

A meu ver, as artes são, sim, experiência, expressão e fruição, simultâneas e coletivas. As artes são do âmbito da estética, enquanto sensibilidade, sensorialidade, sentido compartilhado. Elas são representação, festa, ritual, brincadeira, espetáculo, jogo e cotidiano "estéticos".

A dinâmica histórica e interativa de definição de fronteiras entre as artes se constrói, e tem se construído, sobre as noções de espaço, poder, tolerância e domínio, ou predomínio – hierárquico? - de uma arte sobre outra.

Na arte há sempre pessoa em cena – no espaço/ tempo de referência. Há aí, no mínimo, uma pessoa, ou, no ótimo econômico, duas pessoas. Os poderes estéticos - dos sentidos e sensações - diferem do primeiro para o segundo caso, dividindo as artes, ou formas de experiência e expressão artísticas ou estéticas, em, pelo menos, dois grandes campos ou territórios: o das artes visuais tradicionais, no qual é possível existir em cena apenas um fruidor solitário da obra de arte; e o das artes cênicas, teatrais, coreográficas e musicais, onde, habitualmente, o artista e o fruidor podem - e devem - estar no mesmo tempo e espaço, simultâneos, coetâneos e contíguos. Assim, se poderia pensar em dois tipos de estéticas diferentes, as visuais e as cênicas.

A pesquisa universitária em artes cênicas, no Brasil, só se institucionaliza com o primeiro mestrado na área, em 1972, e o conseqüente doutorado, em 1980, na USP. Este processo se amplia com novos mestrados na UNICAMP (1989) e na UNIRIO (1991), o mestrado e doutorado da UFBA (1997), os doutorados da UNIRIO (2001) e da UNICAMP (2004), além do mestrado da UDESC (2003). O termo "artes cênicas" compreende usualmente, neste contexto, só o teatro, embora na UFBA as artes cênicas compreendam, além do teatro, também a dança.

Acreditamos que dança e teatro possam estabelecer, como na UFBA, nos anos 90 do século XX, para a criação de um programa comum de pós-graduação, uma aliança estratégica, viabilizando o desenvolvimento conjunto – ou contíguo - da pesquisa, através da realização de projetos e relatórios, da criação e a manutenção de grupos de pesquisa teórico-prática, da busca e captação de financiamentos, da institucionalização e do intercâmbio entre as áreas e as instituições a elas afins.

A arte, como fenômeno revelador, constitutivo da vida, da vivência e da convivência humanas, configura um universo de realidade e de sentido cujas dimensões ultrapassam as de outros universos paralelos, a saber:

- o da precisão, clareza e univocidade da ciência;
- o do caráter teleológico, didático e ético da educação;
- o da prática e teoria da política;
- o das certezas dogmáticas da religião e da ideologia;
- o da intencionalidade e do acaso dinâmico da mídia;
- o do inefável e do não-racional dos sonhos e delírios;
- e o próprio universo da coerência meridiana do sensato, do razoável e do racional da vida cotidiana.

A arte pode, eventualmente, submeter-se a um desses universos, que normalmente a constrangem, e aí reduzir suas dimensões artísticas a outras dimensões do imaginário e do simbólico, mais específicas dos discursos e dos fenômenos da ciência, da educação, da política, da religião, da mídia, da loucura, dos sonhos e do dia-a-dia, sem, contudo, diluir-se completamente, nessas outras dimensões.

As universidades firmaram sua tradição utilizando-se do termo ARTE para designar a **gramática, a retórica, as "belas" letras, o estilo e a lógica**. Nesse sentido, o termo **ARTE não cobriria o direito, a medicina, a teologia, nem mesmo compreenderia o que a tradição clássica greco-latina associou à constelação semântica matemática-geometria-astronomia-música**.

A Música singularizou-se por sua familiaridade com a matemática, desenvolvendo uma tradição de "teoria musical" de vasta literatura de notações e partituras. Sua vocação para a pesquisa universitária, gerou, entre outras disciplinas, a etnomusicologia, e atinge os campos da educação, da informática, do canto, da prática de instrumentos, da composição e da regência, além da própria "teoria" específica, afirmando-se, simultaneamente, nos terrenos "científico" e "artístico".

O texto escrito (inicialmente manuscrito, depois impresso) sempre interessou à Academia. Secundariamente, esta sempre se interessou pela performance, incluindo a dicção, a inflexão, o ritmo, a postura, o gestual e a aparência pessoal. Mas foi em função do texto escrito, a matéria por excelência das Faculdades de Artes, que se firmou o domínio universitário da ARTE.

As "BELAS" LETRAS, mais que a MÚSICA, participaram da própria fundação de uma tradição universitária. Não é de surpreender que sua vocação para a pesquisa se firmasse de modo irresistível, desdobrando-se em disciplinas específicas e sugerindo abordagens interdisciplinares, principalmente quando se constata que, na área das letras, declinou-se, em grande parte, no ambiente universitário, da criação, para investir-se na crítica e na reflexão.

As "BELAS" ARTES, designando especificamente as artes plásticas, só se instituíram como

Academia no século XIX. Já as ARTES CÊNICAS, só no século XX, através das “belas letras”, mas também através da educação física e da pedagogia, penetraram os muros universitários (BAYEN, 1970 e CARVALHO, 1989). Talvez a tardia, e recente, incorporação acadêmica dessas artes da representação pictórica e dramática seja um indicador da especificidade de suas vocações para a pesquisa – *in vivo* e *in vitro*.

A palavra pesquisa pode ser considerada apenas enquanto substantivo, seguido eventualmente dos adjetivos científica, artística, acadêmica etc. No caso das artes cênicas: a pesquisa se desenvolve sempre a cavalo num barbante, sobre o fio da navalha, entre uma coisa e outra, entre a ciência e a arte, entre a teoria e a prática, entre o erudito e o popular, entre o tradicional e o contemporâneo, entre a realidade e o imaginário, entre o conflito dramático, as peripécias e o *deus ex machina*, ou, dito de outro modo, na **liminaridade**, na **encruzilhada**, no espaço e tempo de Exu, de Dionísio, de Hermes, de Mercúrio.

Buscando-se no *Dicionário do Teatro* de Patrice Pavis, vai-se encontrar uma série de entradas associadas ao campo das artes cênicas, ao teatro e à dança, associados ou não à música e, também, às artes plásticas. O maior número de entradas – 35 – refere-se, como seria de se esperar num dicionário de teatro, ao próprio teatro, acompanhado de adjetivos ou de expressões explicativas.

Assim se identificam nesse dicionário as seguintes entradas: **Teatro: alternativo, ambiental, antropológico, autobiográfico, burguês, da crueldade, das mulheres, de agit-prop, de arena, de boulevard, de câmara, de diretor, de guerrilha, de imagens, de massa, de participação, de rua, de tese, dentro do teatro, didático, documentário, eqüestre, espontâneo, experimental, gestual, invisível, laboratório, materialista, mecânico, mínimo, musical, pobre, popular, político, total.**

Relacionando o teatro à dança, aparece nesse dicionário de teatro uma única entrada: **Dança-Teatro**. Já relacionando-o à música, e talvez implicitamente à dança, aparecem quatro entradas: **Música: de cena, (e teatro), Interlúdio, Intermédio, Divertissement.**

No limite das artes cênicas e das artes visuais, são apenas três as entradas: **Performance, Happening e Instalação**. Em todos esses casos, de artes nas fronteiras das artes prevalece, no entanto, a especificidade das artes cênicas e não a das artes visuais, que subentende, de modo tradicional, a possibilidade da fruição solitária de um único espectador para a obra de arte, prevalecendo, na mais ampla maioria dos casos, o poder da pessoa em cena, onde artista(s) e público se encontram no mesmo tempo e espaço, simultâneos, coetâneos e contíguos.

Do gosto e do gozo da cena e da disciplina positivista ao relativismo compreensivo da

prática acadêmica, do ensino, da extensão e da pesquisa artística e científica, teórica e prática

De modo resumido, a trajetória de pesquisa do palestrante se ancora em sua própria história de vida e autobiografia, uma trajetória que se inicia no Agreste (onde se situa seu berço paterno, na cidade de Alagoinhas) e no Recôncavo baianos (onde se situa seu berço materno, na cidade Maragogipe), e se enraíza no catolicismo popular, no espiritismo kardecista ortodoxo e no positivismo militar brasileiro, de onde se desenvolve seu interesse:

1. pela história de sua cidade natal, a cidade da Bahia, por suas relações intercontinentais, históricas, contemporâneas e futuras;

2. pelo cinema alemão, francês, italiano, norte-americano, japonês e brasileiro, ao qual teve acesso na juventude, sobretudo através do Cinema de Arte da Bahia, animado e orientado pelo crítico de cinema e pesquisador Walter da Silveira;

3. pelo teatro musical, pela dança moderna, pelo espetáculo de rua, que conheceu através do cinema comercial e de arte, das vivências adolescentes pelas ruas da cidade da Bahia, no Instituto Cultural Brasil Alemanha, na Universidade Federal da Bahia e pela televisão;

4. pela política estudantil, de 1966 a 1968, quando ingressa como aluno regular de graduação na UFBA, até 1969, quando abandona momentaneamente os estudos formais, pela sociedade alternativa, daí até 1976, passando por viagem de carona na Europa e breve exílio em Londres, em 1970;

5. pelo turismo e pela publicação de periódicos de artes e serviços, de 1972 a 1981;

6. por intensa prática de ator e iniciação à direção teatral e à dança, sobretudo de 1967 a 1997;

7. pela licenciatura em filosofia, pelo ensino de filosofia e de história da dança, de 1968 a 1981;

8. pelo estudo teórico e prático (iniciação à pesquisa e mestrado) na área da interpretação teatral em universidade norte-americana, de 1981 a 1983;

9. pelo ensino, extensão, pesquisa em oralidade e dramas, e pelo doutorado em antropologia na Sorbonne, de 1984 a 1990;

10. pela gestão pública, desde 1991, e pela criação da etnocenologia, desde 1995.

O cordel da vida e o teatro

O cordel é o fio, o cordão, o eco do coração.

E o coração é o emblema mesmo da vida e pode sê-lo também da cordialidade. Pois é este cordel, numa perspectiva absolutamente pessoal, simultaneamente interativa e trajetiva, entre o sujeito e o objeto, que me serve de cavalo para chegar até as artes do espetáculo.

Nasci em Salvador, de um homem do Agreste, do Pedrão de Irará, da Fazenda Desterro, e de uma mulher do Recôncavo, do Iguape do Paraguaçu, de Maragogipe, Bahia. Na infância, vivi em Roma, um bairro então de imigração recente, na península

de Itapagipe, e visitei, com frequência, minhas avós, ambas viúvas e vivendo no interior do Estado. A materna, Evangelina, em Maragogipe, no verão. A paterna e madrinha, Jesuína, em Alagoinhas, no inverno, no entorno das festas de Santo Antonio. Pois foi na sala de convívio da casa de Vó Dindinha que conheci – deslumbrado – os almanaques e folhetos de feira. E foi no alpendre de seu sítio, ainda nos anos 50, que vi e ouvi um tio paterno folgar com seu trio nordestino.

Estes objetos e sujeitos pareciam acenar-me com um mundo maravilhoso, do qual eu tinha certeza participaria um dia. Para o aluno de uma escola particular católica, a Nossa Senhora da Guia, no bairro da Boa Viagem, e de acordeom, no bairro vizinho do Mont Serrat, mais afeto ao mundo feminino da casa, bem na tradição moçárabe, aquele mundo contido no impresso se transformava em gente no mundo masculino da varanda e da rua e se mostrava misterioso e estimulante. As lapinhas, fotos, quadros religiosos e folhetos, de Alagoinhas, se transformavam então, com a música e a poesia, em cenas vivas, que só depois eu relacionaria com os presépios e quadros vivos dos dramas escolares católicos, da matriz maragogipana da família.

As diferentes culturas, tradições esotéricas, conselhos úteis para a lavoura e a pesca, trechos de grandes autores e calendários, dos almanaques, se articulavam com as histórias maravilhosas dos folhetos, na cena aberta de minha imaginação. Aí eu me via chefe de trem, navegador, militar, artista da cena, diplomata...

Na cena mais fechada do drama da vida, eu vivia o paradoxo de um núcleo familiar espírita ortodoxo positivista se inscrever num ambiente familiar mais largo, e comunitário, barroco. O ingresso na adolescência, dos 10 aos 15 anos, é o contato cotidiano com o mundo masculino do Colégio Militar de Salvador (primeiro em Pitangueiras, depois na Pituba), com o mundo da rua, do ônibus e do Elevador Lacerda, no qual eu reencontrei o mistério do espetáculo da poesia e da cena.

É quando e onde presenciei contar, cantar e vender folhetos, aquela pessoa de chapéu coco que se parecia com o Carlitos, que eu já conhecia de um cinema improvisado na casa de um tio materno no bairro de Roma. A pessoa era Ele, o Tal, Cuíca de Santo Amaro. O cinema, familiar e de vizinhança, era a escada e a área de circulação entre a fábrica de velas Nova Aurora, de meu tio, no andar térreo, e a residência de sua família, no andar superior.

A alternativa de contato até então fora o presépio vivo, o casamento na roça e o teatro espírita. Mas, a partir de 1965, com o conhecimento do Cinema de Arte da Bahia, do Instituto Cultural Brasil Alemanha, do Instituto de Cultura Hispânica, da Aliança Francesa, do Teatro Vila Velha, dos espetáculos na Escola de Teatro e concertos na Reitoria da UFBA, as alternativas se multiplicaram e o maravilhoso se fez cena real e verdadeira. De fato, em 1966, já aluno do Colégio Estadual da Bahia, o renomado Cen-

tral, e ator do Grupo Amador de Teatro Estudantil da Bahia – GATEB, testemunhei encantado o “Lançamento do Teatro de Cordel”, na expressão de João Augusto Azevedo, então diretor do Vila Velha e do Teatro dos Novos, com quem eu trabalharia entre 1967 e 1979 em pelo menos quatro espetáculos e outros tantos eventos artístico-político-culturais.

Entre 1978 e 1979, tive a enorme satisfação de fazer João Grilo na montagem de *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, dirigida por Maurice Vaneau, então diretor do Teatro Castro Alves, e aceitei o desafio de ser diretor e protagonista de uma encenação do folheto *As Proezas de João Grilo*, de João Martins Athayde, apresentada em refeitórios de fábricas do Centro Industrial de Aratu, com patrocínio da Fundação Cultural do Estado e, com produção independente, em escolas e praças públicas de Salvador e Recôncavo. As boas críticas ao espetáculo do TCA e a receptividade a minha primeira experiência como diretor teatral me asseguraram que o bom caminho começara a ser trilhado, fortalecendo, assim, o cordel de minha vida.

Desde os anos 90, passei a desenvolver pesquisas de caráter histórico e de encenação, com jovens estudantes de teatro, na Universidade Federal da Bahia, tratando com as possibilidades épicas (narrativas) e dramáticas (de ação) do cordel. Deste trabalho, resultaram as encenações: *Isto é bom!*, em 2001 (no Teatro do SESI); e *Isto é bom demais!* em 2002, 2003 e 2004 (na Sala 5 da Escola de Teatro, no Teatro do SESI, no Cine-Teatro Boa Vista, na Sala do Coro do Teatro Castro Alves, na Praça Pedro Arcanjo, no Pelourinho, na Bienal do Livro e em salas de espetáculos em Camaçari, Dias Dávila, Ilhéus, Itabuna, Vitória da Conquista, Jequié e Alagoinhas). É também resultado desta história a publicação de 33 folhetos e a gravação de um CD do cordelista santamarense Antonio Vieira.

O que se passou com a ópera barroca e com a dança sob o nazismo, com as artes na Bahia nos anos 50. O que se passou em Nova York, nos anos 60 do século XX, e na Bahia desde então

No início da tradição ocidental na Grécia clássica, como em outros momentos fundadores da experiência e da expressão estéticas organizadas, nas mais diversas culturas, as fronteiras entre as artes inexisteram. Só posteriormente foram criadas e, ainda mais posteriormente, rompidas, motivadas por uma espécie de nostalgia das origens fundadoras, como ocorreria de maneira espetacular no Ocidente. De fato, foi assim que, na Europa ocidental, a partir do Renascimento, se buscou o teatro total, com nostalgia da Grécia antiga, da teoria e do teatro fundadores, filhos da supervalorização do sentido da visão, da ação e espaço organizados para o olhar e do olhar consciente e reflexivo para todas as coisas, do sujeito para o objeto.

Daf viria a criação barroca da ópera, com sua

repetida derrota das mulheres e ênfase em personagens liminares, parentes próximos dos - e das - personagens de encruzilhada, arquétipos dos exus da tradição iorubá e dos bobos das cortes, dos palhaços dos circos, dos xamans dos rituais, dos travestis, dos judeus do humor "negro", de Woody Allen, por exemplo, dos proibidos de representar – os judeus - que marcariam a codificação da dança (Thoinot Arbeau), a profissionalização do teatro na Broadway e o sucesso do cinema norte-americano, por exemplo.

Da ópera, que rompeu as fronteiras da música, das artes cênicas e das artes plásticas, à arte como profissão para além das questões ideológicas e das futuras vanguardas intelectuais. Shakespeare foi bem sucedido artista ou empresário? Chaplin quis ganhar a vida quando substituiu, ainda criança, sua mãe - judia - alcoolizada, que não conseguia, em determinada noite, fazer seu número de variedades no cabaré em que costumeiramente se apresentava e ganhava dinheiro para comer, ou quis ser o gênio do cinema?

Que têm em comum o nazismo, o naturismo, o vegetarianismo, o antitabagismo, a busca coreográfica e filosófica do movimento espontâneo e orgânico, da dança coral, com a tradição popular local e nacional, da arte de massa, com o poder pedagógico, criativo e terapêutico da dança e com o esporte com Rudolf Van Laban e Mary Wigman, a arte total e a arte totalitária, a construção e o rompimento de – novas – fronteiras, Monte Verita e a Suíça neutra, a *Theater Tanz* ou "dança absoluta", enquanto arte primeira e a *Theater Tanz* - apenas uma entre muitas outras das artes cênicas?

Que têm em comum a vanguarda novaiorquina do início dos anos 60, com a busca do corpo efervescente, da renovação das artes e do rompimento das velhas e novas fronteiras – do oeste continental da América do Norte, das raças, das classes, das leis? Que tem tudo isso a ver com os judeus e os negros, identificados através da Bíblia e da música religiosa, a Broadway e o *off-Broadway*, *Hollywood* e o cinema alternativo?

Talvez tudo isso tenha a ver com a falta de fronteiras das baías, acidentes geográficos femininos e sempre abertos, como a Baía e a Bahia de Todos os Santos, abertas ao ecumenismo, à tolerância, ao humor judeu, ao inferno dos negros, ao purgatório dos brancos, ao paraíso – poético – dos mulatos, à migração de influências culturais, artísticas e tecnológicas variadas, que costumam atingir todas as cidades portuárias.

Talvez tudo isso tenha a ver com os estereótipos do humor baiano, de sua musicalidade, negritude, mestiçagem e despotismo esclarecido, que gerariam as escolas de artes na Universidade da Bahia nos anos 50, quando a "boa terra" da primeira capital do Brasil voltava a ver movimentado e animado seu antigamente próspero, decadente e promissor mercado, que então iniciava o que passaria a ser apelidado de "Renascimento baiano", abri-

gando novas – e velhas – tecnologias, velhas como as dos antigos – e paradoxais? - mestiços negreiros, ampliando importação e exportação, artesanato e indústria cultural, qualidade de vida, renda e emprego, na encruzilhada do turismo e da cultura.

Encruzilhada é onde se rompem – ou se encontram? - as fronteiras. O certo é que as encruzilhadas são o lugar, por excelência, de Exu e de Dionísio.

Referências:

BANES, Sally. trad. M. GAMA. *Greenwich Village 1963; avant-garde, performance e o corpo efervescente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BIÃO, Armindo; PEREIRA, Antonia; CAJAIBA, Luiz Claudio; PITOMBO, Renata. org. *Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade*. São Paulo: Annablume, 2000.

BIÃO, Armindo; GREINER, Christine. org. *Etnocenologia - textos selecionados*. São Paulo: Annablume, 1998.

BIÃO, Armindo. A especificidade da pesquisa em artes cênicas no ambiente universitário brasileiro. In: *Anais do I Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas São Paulo 1999*. Salvador: ABRACE, 2000, p. 254-257.

CLÉMENT, Catherine. *L'opéra ou la défaite des femmes*. Paris: Éditions Grasset & Fasquelle, 1979.

CORVIN, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris: Larousse-Bordas, 1998, 1986 p.

FERRAROTTI, Franco. *Histoire et histoires de vie*. Paris: Librairie des Meridiens, 1983.

GUILBERT, Laure. *Danser avec le III Reich, Les danseurs modernes sous le nazisme*. Bruxelles: Éditions Complexe, 2000.

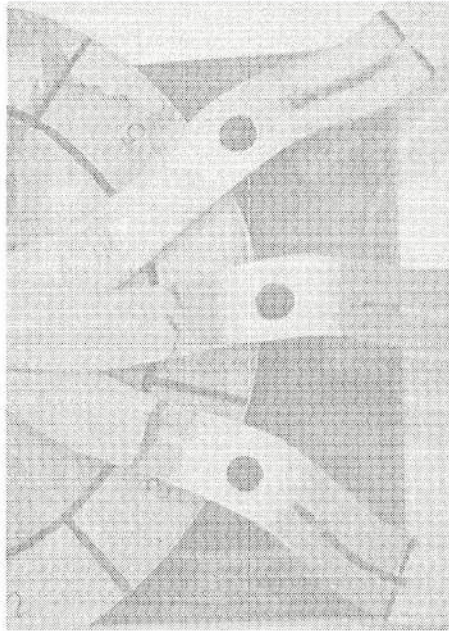
HAUSER, Arnaldo. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HELBO, Andre; JOHANSEN, J. Dines; PAVIS, Patrice; UBERSFELD, Anne. *Théâtre: modes d'approche*. Bruxelles: Labor 1987.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999, 512 p.

RISÉRIO, Antonio. *Avant-garde na Bahia*. São Paulo: Instituto Lina Bo e P.M. Bardi, 1995.

SCHECHNER, Richard. *Performance studies: an introduction*. New York: Routledge, 2002.



Corpos em trânsito X tráfico de danças: coreografando (nas) fronteiras

Fernando Passos

Doutor em Artes Cênicas e

Professor na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia

Resumo: Este trabalho discute as questões de (auto)exotização, (auto)erotização e exacerbada diferenciação nas coreografias para-folclóricas de dança brasileira, reduzidas aos três cês: capoeira, candomblé e carnaval. Para tanto, evoco os conceitos pós-coloniais de Gayatri Spivak sobre a impossibilidade do subalterno ter fala ou agência e não poder parar de dançar.

Palavras chaves: Etnografia. Performance e transformismo.

Bodies in transit x dance traffic: choreographing (on) the boundaries

Abstract: In this article, I discuss the issues of (self)exoticization, (self)eroticization and exacerbated differentiation in the para-folkloric choreographies of Brazilian dance, reduced to the three Cs: capoeira, candomblé and carnival. With this purpose, I appeal to Gayatri Spivak's post-colonial concepts about the impossibility of the subaltern to speak or have agency, and their being unable to stop dancing.

Key words: Ethnography. Performance and transformism.

crisis
crises
the biting crises
the barking crises
[He barks.]
la crisis es un perro
que nos ladra desde el norte
la crisis es un Chrysler le Baron con 4 puertas
[He barks again.]
soy hijo de la crisis fronteriza
soy hijo de la bruja hermafrodita
producto de una cultural cesarean
punkraca heavy-mierda all the way
(Excerto do monólogo *Border Brujo*, apresentado nos anos 1988-1989 e publicado no livro *Warrior for Gringostroika* de Guillermo Gómez-Penã, ativista político e performance artist atuando junto aos movimentos de resistência cultural nos dois lados da fronteira entre os Estados Unidos e o México.)

Ao invés de embarcar no antiquado projeto iluminista de delimitar autonomias e/ou identidades fixas para o campo da dança a partir da metáfora espacial de territórios e fronteiras, cuja metodologia, suspeito, passaria necessariamente pelos aspectos formais de uma estética despolitizada e universalizada, gostaria de me deter aqui nos territórios e fronteiras que acomodam, excluem, erotizam e exotizam as comunidades diaspóricas brasileiras no chamado Primeiro Mundo, especificamente através das apresentações para-folclóricas de três companhias de dança sediadas em Nova York: a *VivaBrazil*, a *DanceBrazil*, e a *Roots of Brazil Dance Company*. Interessado em investigar a exuberância e o excesso de movimentos nesses corpos brasileiros em trânsito, assim como em localizar as condições de negociação ou tráfico de influências para a circulação dessas danças na metrópole, coloco, inicialmente, a seguinte pergunta: será que o subalterno pode parar de dançar?

Num dos mais alicerçantes e definidores momentos dos Estudos Pós-Coloniais nos Estados Unidos no fim do século passado, Gayatri Chakravorty Spivak, crítica cultural e teórica literária de origem indiana e professora do departamento de inglês da Columbia University em Nova York, faz a seguinte pergunta no próprio título de um artigo, hoje clássico e muito reproduzido: *Can the subaltern speak?* Será que o subalterno pode falar? Nesse artigo, Spivak procura desvendar as condições geopolíticas que subtraem a fala, a voz e o poder das subjetividades terceiro-mundistas. Aqui, neste artigo, pretendo desenvolver algumas considerações acerca das maneiras pelas quais o corpo silenciado da subjetivação e da sujeição (*subjection*) terceiro-mundo é circulado através de shows parafolclóricos de cultura popular (no caso específico das representações de brasilidade coreografadas em Nova York) como um corpo ao qual não se permite parar de dançar. Em outras palavras, povos primitivos, em sua nudez e exotismo, devem mesmo é calar a boca *and shake their booties* (e “mandar ver nas cadeiras”). E mandar ver nas cadeiras é exatamente o que as companhias de dança *VivaBrazil*, *DanceBrazil* e *Roots of Brazil* fazem ou performam em diferentes espaços para uma variadíssima clientela que vai desde a *nightclub scene* (ambiente de boate) no

bairro *Greenwich Village* (como é o caso da *SOB's* ou *Sounds of Brazil*) até teatros importantes (como o *Joyce Theater*) e escolas secundárias (tipo *Junior High Schools*) dentro e na periferia de Nova York.

Antes de oferecer minha muito particular descrição analítica de certos trechos de determinados espetáculos, a partir da memória pessoal e do registro videográfico de seus rastros, gostaria de antecipar, à guisa de introdução, os seguintes pontos:

1) Variando apenas de intensidade de acordo com o show, todas as três companhias manufuram exotismo, erotismo e muita diferença. Diferença esta estabelecida pela supostamente enorme distância cultural entre o corpo da mulata sambista e os corpos de um público bem americano, possivelmente frio, entediado, sub-sexuado, protestante, branco e heterossexual. A manufatura dessa diferença reconfigura, mesmo que ilusoriamente, um certo grau de agenciamento e controle através dos processos de auto-exotização e super-erotização. Há, neste sentido, uma expectativa de inclusão como imigrante recente na criação de um nicho ou mercado para produtos que vendam um Brasil tipo exportação, um Brasil para inglês ver. Um tanto e quanto polianamente, admito que enxergo uma força meio antropofágica, meio tropicalista com a qual o Brasil enfrenta o debilitante olhar metropolitano através da dança de quadris, o famoso bate-bunda, da mulata quase nua no território livre dos clubes noturnos. Enxergo também uma certa redenção no mundo gingado e de cabeça para baixo que o “aú” do capoeirista possibilita, disfarçando em dança um movimento que é de luta e resistência.

2) Todos esses *shows* parafolclóricos invariavelmente representam um país de tamanho continental como o Brasil como se ele fosse a repetição afrocêntrica das culturas dos Estados da Bahia e do Rio de Janeiro, a ponto de deixar alguém de São Paulo ou Pernambuco se sentindo fora do registro. Por exemplo, durante todo o trabalho de campo desta pesquisa que durou basicamente de 1994 a 2000, nunca essas companhias se apropriaram dos ritmos magicamente lentos das rainhas do maracatu, tiswa preta na cara e corpo masculino travestido em longas e rodadas saias da nobreza européia, que eu assistia quando criança e que permanecem até hoje no carnaval de rua de Fortaleza. Meu Brasil ou, pelo menos, o Brasil definido por minhas memórias de infância definitivamente não faz parte desse pacote turístico.

3) O Brasil dançado por essas companhias pode ser definido como o Brasil dos três cês: candomblé, capoeira e carnaval. Vale notar aqui que a marca desse triângulo é tão forte que nem as etnografias críticas de brasilianistas pós-modernos como Bárbara Browning conseguem escapar. Seu livro *Samba: resistance in motion* é, em certo sentido, a reprodução acadêmica dos três pilares da representação coreográfica de brasilidade que os shows encenam.

Para a temporada de dança do teatro/igreja St. Mark no *East Village* em Manhattan, a *Capoeira*

Foundation, de Jelou Vieira produziu um espetáculo com a Companhia Dance Brazil chamado *Tent of the miracles (Tenda dos milagres)*, adaptação livre do famoso romance de Jorge Amado, um dos mais conhecidos e traduzidos escritores brasileiros do século passado. A coreógrafa Rosângela Silvestre, formada em dança pela Universidade Federal da Bahia, estudou composição coreográfica comigo no começo dos anos 80. Para introduzir o segmento ritualístico do seu trabalho (leia-se candomblé), Silvestre opta pelo orixá Yemanjá dentre as várias manifestações do panteão de divindades afro-brasileiras. Sua movimentação ondulante e repetitiva, à semelhança das ondas do mar, acalma e hipnotiza. É bom não esquecermos que a recepção ocidental das danças de possessão espiritual, ou transe, associadas à diáspora africana no Novo Mundo (como o vodu haitiano e a *santería* cubana ou porto-riquenha) está, via de regra, repleta de complexidade e controvérsia. Tais danças parecem provocar, ao mesmo tempo, fascínio, medo e rejeição em platéias que temem a perda do controle racional de suas funções cognitivas e para quem a possessão espiritual está em flagrante dissociação das noções emersonianas da autodeterminação.

No verão de 1996, no Teatro *Symphony Space* localizado no *Upper Westside* de Manhattan, a coreógrafa Lygia Barreto, diretora artística da *Roots of Brazil Dance Company* apresentou o espetáculo *Sapopema*. Segundo Barreto, *Sapopema* é sua primeira tentativa de fazer algo diferente por meio da inclusão de assuntos e temas indígenas, além das tradições afrocêntricas dos espetáculos de dança brasileira em Nova York. Contudo, um dos pontos altos do show é a sábia escolha de apresentar o trabalho do Mestre João Grande, uma verdadeira lenda viva de sabedoria e conhecimento da Capoeira Angola.

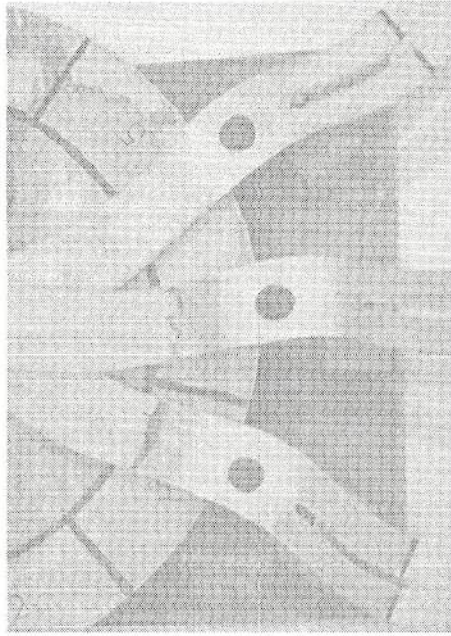
A origem da capoeira, se africana ou brasileira, é ainda ponto de debate entre pesquisadores e praticantes. A ausência de documentação de desenvolvimentos culturais efêmeros, como o movimento corporal, aliada aos apagamentos racistas que as diásporas africanas no Novo Mundo vêm sofrendo através do colonialismo e da escravidão – vale mencionar aqui a queima de documentos relativos à posse de escravos comandada pelo mulato Ruy Barbosa que, como ministro da justiça, pretendia remover a mancha e vergonha da escravidão – leva a crer que a questão das origens da capoeira pode nunca vir a ser esclarecida. Se foi trazida do continente negro, como preferem os teóricos que valorizam sua autenticidade africana, ou se se desenvolveu em território nacional, como a palavra capoeira de origem tupy – uma clareira no mato – parece indicar, a capoeira é, sem dúvida, uma arte afro-brasileira, legítimo emblema da recusa de permanecer escravizado. Uma das concepções popularmente aceita da capoeira é a de que ela se desenvolveu como meio de auto-defesa para os escravos que tinham a esperança de fugir para comunidades ne-

gras independentes, localizadas no interior dos estados agrícolas, os quilombos.

Mestre João Grande escapou de uma vida carente de recursos materiais na Bahia para um *status* de reconhecimento acadêmico através do título de *doutor honoris causa* concedido pela Universidade da Pensilvânia nos Estados Unidos. O Seu estilo de capoeira angola é considerado, principalmente por observadores estrangeiros, mais autêntico, menos espalhafatoso, menos acrobático do que o estilo regional. Parece mais uma conversa entre corpos em movimento do que exatamente uma briga. Em *Sapopema*, seu corpo alto e esbelto de homem negro septuagenário encontra níveis e ritmos de acomodação e sintonia com o corpo jovem, baixo e mais branco do capoeirista mineiro Cabelo. Aqui a capoeira define seu território específico de aús, rabos-de-arraia, meias-luas e negativas ao tempo em que se apresenta duplamente desterritorializada: da rua para o palco e do Brasil para os Estados Unidos.

Numa tarde muito fria de domingo no outono de 1997, no *Queens Theater on the Park*, a *VivaBrazil Dance Company* apresentou uma superprodução de mais de três horas de duração para uma platéia de idosos vindos de *Long Island* que, ao descerem dos ônibus de excursão turística, generosamente compartilhavam comigo sua excitada antecipação de uma experiência teatral cheia de alegrias, fundamentados em estereotípicas suposições sobre o que deveria ser um *show* de dança brasileira. A diretora artística e coreógrafa Silvana Magda os brindou exatamente com aqueles mesmos estereótipos hegemônicos dos três cês que mencionei no início deste artigo. No entanto, além do candomblé, capoeira e carnaval, Magda ofereceu também coreografias de frevos do carnaval de Recife, assim como xaxados e baiões do interior do nordeste brasileiro. No início da segunda parte do espetáculo, é uma cena de praia com direito a capoeiristas, baianas, banhistas e turistas que emoldura uma dança de rua com música axé, uma daquelas que inventam para cada carnaval em Salvador. Ilustrando com movimento o que dizem as letras dos novos sucessos do momento, multidões de jovens nas ruas de Salvador se abaixam e ficam quase de quatro, como cachorros, na dança do auau. Outro ano foi a dança da galinha que fez sucesso, com todo mundo batendo os braços como se fossem asas. Na cena, a presença de personagens-turistas, que tiram fotos de todo mundo o tempo todo, intensifica a impressão de que aquele Brasil é mesmo para inglês ver.

Por esta e outras razões, entendo que, para estabelecer o território específico da dança, faz-se necessário contextualizá-la numa ontologia que leve em consideração as “ligações perigosas” engendradas pelas surreais tensões entre os ditos Primeiro e Terceiro Mundos, entre centro e periferia, entre branco e preto, entre o folclore e o pós-moderno, ou entre o olhar masculino e o corpo feminino em coreografada, exotizada e erotizada exibição.



Borderculture, La Frontera e a cultura dos muros: ethnoscaapes da globalização em dança

Fernando Passos

Doutor em Artes Cênicas e

Professor na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia

Resumo: Os conceitos de ethnoscape e transnacionalidade são utilizados para examinar comparativamente as performances de Willi Ninja (*Voguing* em Nova York) e Natasha Vogue (transformismo com dublagem em Salvador).

Palavras chaves: Etnografia. Performance e transformismo.

Borderculture, La Frontera and the culture of walls: the ethnoscaapes of globalization in dance

Abstract: I use the concepts of ethnoscape and transnationality to make a comparative examination of Willi Ninja's performances (*Vogueing* in New York) and Natasha Vogue (transformism with dubbing in Salvador).

Key words: Ethnography. Performance and transformism.

But as I speak in tongues, me siento separada como por una pared en el presentarme frente a los demás. As I speak to you in the many incarnations of my native tongue, one of the live tongues of this country, I feel isolated from you as if by a thick wall. Pero non lo hago para romper la pared, lo hago tan solo para reconocerla. My intention is not to break down the wall, just to recognize it. (Excerto do artigo Hablando cara a cara/ Speaking Face to Face: An Exploration of Ethnocentric Racism, de autoria da feminista chicana Maria Lugones).¹

Espaço era uma disciplina que o professor, dançarino e coreógrafo Rolf Gelewski, quando criou o currículo para o primeiro curso superior de dança no Brasil, na Universidade Federal da Bahia, no final dos anos 50 do século passado, concebeu numa perspectiva modernista, de coisas e objetos que têm vida própria, autonomia independente da percepção. Independentemente da observação, a coisa está assim classificada com as suas dimensões, direções, volumes, forma e demais características geométricas do espaço. Em sala de aula, os alunos faziam muita diagonal, muito plano alto, médio e baixo; lidavam com questões relacionadas à ortografia da dança, uma verdadeira receita de bolo da coreografia, o desenho básico, a costura da sianinha, a representação entendida como objetiva.

Agora o espaço é outro. Não quero entender espaço apenas como essa sianinha, mas como alguma coisa que está sempre imantada, cheia, pipocando de significados culturais, ideológicos e políticos. Os processos migratórios, por exemplo, que ocorreram conosco no Brasil depois da era Collor, provocaram uma significativa expansão da diáspora brasileira. Atualmente, cidades como Paris e Nova York contam com consideráveis contingentes de nossos expatriados. A nossa imaginação em dança vai sendo retroalimentada por aqueles que foram, aqueles que voltaram e as possibilidades que as novas danças têm nesse cenário de emigração, expansão e desterritorialização. Então, falar de dança brasileira, por exemplo, é muito complicado, quando se admite que o espaço não é mais aquele das identidades culturais fixas, numa geografia envolta por fronteiras fixas.

Para dar conta da complexidade desse novo espaço, recorro ao termo *ethnoscape*, com o qual Arjun Appadurai, teórico social, nascido numa pequena cidade da Índia e radicado nos Estados Unidos, trabalha, especialmente num artigo sobre produção cultural a partir de uma base economicista de inflexão marxista chamado *Global ethnoscapas: notes and queries for a transnational anthropology*. Segundo Appadurai, esse neologismo apresenta certas ambigüidades deliberadamente instaladas no termo. Em primeiro lugar, *Ethnoscape* se refere aos dilemas de perspectiva e representação que todos etnógrafos precisam necessariamente confrontar. O termo permite, também, reconhecer que as tradições de percepção e perspectiva (como nas artes visuais acontece com o *landscape* ou paisagem), aliadas às variações na situação do observador, podem afetar o processo e o produto da representação. Além disso, Appadurai afirma sua intenção de

que o termo indique a existência de alguns fatos brutais acerca do mundo neste começo de milênio, que nenhum etnógrafo pode ignorar. Dentre esses fatos, elege como centrais as vertiginosas mudanças a que a reprodução cultural, social e territorial das identidades grupais vêm sendo submetidas. À medida que grupos de pessoas migram, reagrupam-se em novos lugares, reconstróem suas histórias e reconfiguram seus projetos étnicos, o *etno* da palavra *etnografia* torna-se escorregadio e difícil de localizar, impondo, assim, novas condições de representação às práticas descritivas da antropologia. Os *landscapes* das identidades grupais, as paisagens das identificações minoritárias, ou seja, os *ethnoscapas*, deixaram de ser hermeticamente territorializados, espacialmente fechados, historicamente inconscientes, ou culturalmente homogêneos.²

Um dos maiores desafios para a antropologia atual é estudar as formas culturais cosmopolitas do mundo contemporâneo sem pressupor, quer lógica ou cronologicamente, a autoridade da experiência ocidental ou os modelos oriundos dessa experiência. Parece impossível estudar produtivamente esses novos cosmopolitismos sem analisar os fluxos culturais transnacionais dentro dos quais eles florescem, competem e se influenciam mutuamente, confundindo e desqualificando muitas verdades das ciências sociais hoje. Uma dessas verdades está relacionada ao vínculo entre espaço, estabilidade e reprodução cultural. Há, portanto, uma necessidade urgente de se atentar para as dinâmicas culturais do que é agora chamado desterritorialização. Esse termo não se aplica apenas aos óbvios exemplos das empresas transnacionais e dos mercados financeiros, mas também aos grupos étnicos, movimentos sectários e formações políticas, que cada vez mais operam transcendendo limites territoriais e identidades específicas.³

Acompanho as noções de Appadurai sobre o dinâmico fluxo de formas culturais cosmopolitas nos espaços dos *ethnoscapas* e da desterritorialização, para propor a justaposição de dois sítios performáticos historicamente específicos e suas potenciais conexões transnacionais. Tanto o *voguing* nova-iorquino do final dos anos 80 como as dublagens nas atuais performances transformistas em Salvador, ambos negociam travestismo com elaborada movimentação corporal em cena.

O *voguing* é uma seqüência de movimentos que param e congelam em poses de afetada feminilidade com o expansivo foco do olhar dirigido para diferentes pontos da platéia. Os *voguers* parecem intencionalmente investidos em dar forma ao espaço, moldando o mundo e a si próprios numa geometria de ângulos bem definidos e linhas retas. Nessa geometria coreográfica reside a predominante preocupação formal do *voguing*. Independentemente do que estejam fazendo, quer seja torcendo as pernas de um lado para o outro, rolando no chão, escorregando o corpo escada abaixo, girando sobre um jo-

elho, ou simplesmente caminhando e apontando com o dedo indicador na batida da música, os *voguers* não perdem a oportunidade de estarem sempre se mostrando em posturas hieráticas, rígidas, e alongadas, marcas léxicas de uma linguagem corporal cheia de tensa sedução, resguardada superioridade e incansável controle.

Minha observação do *voguing* se deu no contexto dos bailes *drags* (*drag balls*) do Harlem em Nova York, freqüentados por homossexuais, travestis, transformistas e transexuais, predominantemente negros e latinos, invariavelmente pobres, alguns sem residência fixa, o que não os impedia de usar muito brilho nas maquiagens, roupas e sonhos. No documentário da cineasta e produtora Jennie Livingston, rodado entre 1987 e 1989, a narrativa do *voguing* se detém na figura de Willi Ninja, a “mãe” da Casa de Ninja (*House of Ninja*) pra quem “uma casa é como uma gangue de rua: uma gangue de rua se sente recompensada nas lutas de rua; para uma casa gay, a luta é o baile”. Ninja define *voguing* como “uma maneira que duas pessoas encontram de acabar uma com a outra, só que através de uma dança. O *voguing* veio de *shading* (gíria que extrapolou o significado de encobrir com sombra para o de ataque verbal, equivalente à nossa mutação); porque era uma dança que duas pessoas faziam porque não se gostavam. Ao invés de brigar, extravasavam na pista de dança, e quem fizesse os melhores movimentos estava arremessando a melhor matação”. Em entrevista que Ninja dá no filme de Livingston, descreve o aspecto pantomímico do *voguing*: “Faço nas minhas mãos as formas de uma caixa de pó compacto ou kit de maquiagem. No ritmo da música, fico batendo no rosto como se estivesse aplicando *blush*, sombra ou qualquer outra coisa, aí eu viro o pó compacto na direção daquela pessoa como se eu estivesse segurando um espelho para a pessoa se olhar. Aí eu começo a maquiar o rosto dela, porque o que a pessoa tem no rosto naquele momento merece uma boa produção de maquiagem. Portanto, o *voguing* é uma maneira segura de fazer matação”.

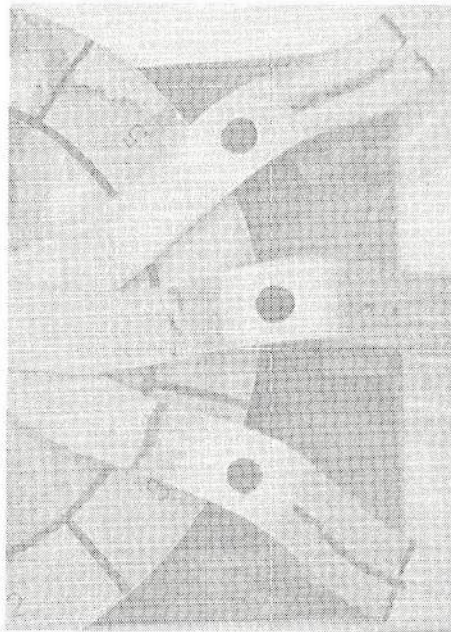
No chuvoso domingo do dia 6 de junho de 2004, no palco coberto, armado ao lado do Campo Grande, a concentração para a 3ª Parada Gay de Salvador privilegiou a apresentação de *shows* de dublagem com atores transformistas e transexuais. As gravações das cantoras divas anglo-americanas (Whitney Houston, Madonna, Annie Lennox) eram antropofagicamente reconfiguradas na articulação exagerada de mandíbulas trêmulas e bocas arreganhadamente pintadas. Articulavam palavras mudas para ressignificá-las. Sussurravam compreensões intraduzíveis.

Natasha Vogue foi a sexta apresentação da tarde, quando a rua já estava apinhada de gente. De costas para o público e sob forte cortina de fumaça de gelo seco, Natasha sacode os quadris para um lado e para o outro em sintonia com o bate-estaca da música *dance*. Ao se virar, exhibe, do alto de

suas botas pretas de cano longo, um corpo esbelto de mulher negra na flor da idade. A maquiagem exagerada, sombra branca cobrindo-lhe as pálpebras, e a peruca ruiva de cabelos espetados conferem-lhe a aparência da personagem Bárbara, vivido pela atriz Giovana Antonelli na novela *Da cor do pecado* da TV Globo. Entre seqüências de jazz, poses sedutoras e rolagens no chão, Natasha arranca a peruca para delírio da platéia, cujos gritos parecem incitá-la a jogar a cabeça fora.

Natasha Vogue é Edvan Oliveira Reis, 30 anos, soteropolitano, cabeleireiro não atuante no momento. Começou sem ajuda, apenas com o incentivo de um amigo cabeleireiro, dono do salão onde trabalhava, que tinha muitos vestidos de noite. Vestia-os e dublava a música *I love to love*, gravada por Tina Charles. Seu primeiro *show* foi na Boate Tropical, em 1994. Seu nome, à época, era Deee Light. Ia fazer uma dança do ventre com música árabe, porém a pessoa que se responsabilizou para levar o disco, a roupa, a peruca e o sapato não apareceu. Improvisou com roupa emprestada pela hostess da noite, Tracy Whitney: um macacão de malha, aberto dos lados, sem luvas. Na falta dos sapatos que ainda estavam nos pés de Tracy que acabara de se apresentar, entrou na ponta dos pés, começou a dublagem da música de Madonna *Like a virgin*. Quando os sapatos chegaram, calçou-os em cena aberta. Ficou decepcionado, afastou-se do palco e só voltou um ano depois, em 1995, já como Natasha Vogue, dublando a música *Vogue* de Madonna. Naquele mesmo ano, participou do concurso *Escadaria do sucesso* na Boate Ice Kiss e foi classificada em segundo lugar. Nunca mais deixou o palco e confessou que, enquanto tiver saúde e disposição, continuará se apresentando.

O projeto de identificar fluxos transnacionais da cultura *drag* na movimentação cênica de atores/dançarinos vestidos de mulher, quer seja fazendo o *voguing* em Nova York ou dublando cantoras norte-americanas em Salvador, vai além das considerações que teci aqui sobre os personagens de Willi Ninja e Natasha Vogue. Contudo, gostaria de antecipar meu interesse em forjar mais um neologismo que dê conta da circulação de representações do feminino pelas comunidades de homens homossexuais da diáspora africana no Novo Mundo. Estou pensando em alguma coisa como *Global queerscapes ou paisagens globais da sensibilidade homoerótica*. *To be continued...*



Fronteiras do gênero e gêneros de fronteira: negociando performatividades da dança na arena das artes

Fernando Passos

Doutor em Artes Cênicas e

Professor na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia

Resumo: Este texto, apresenta as performances da transformista soteropolitana Dion para entender os limites e crises da representação do feminino, tanto no palco como na escrita etnográfica.

Palavras chaves: Etnografia. Performance e transformismo.

Gender boundaries and boundary genres: negotiating dance performativities in the arts arena

Abstract: *In the text, I focus on the performances of Dion, a transformist from Salvador (Bahia), to understand the limits and crises of representation of the feminine, both in performance and in ethnographic writings.*

Key words: *Ethnography. Performance and transformism.*

Hoje eu vou mudar
Vasculhar minhas gavetas
Jogar fora sentimentos
E ressentimentos tolos
Fazer limpeza no armário
Retirar traças e teias
E angústias da minha mente, parar de sofrer...
Por coisas tão pequeninas
Deixar de ser Menina, pra ser Mulher.
(Trecho da letra da música *Mudanças*, gravada pela cantora Vanusa)

Na boca o baton rosa cintila na quase penumbra do minúsculo palco no fundo do bar. Lânguida, Dion encosta-se na negra parede lateral e, segurando seus longos cabelos loiros, fita a platéia com a intensidade e segurança de diva consciente de seu poder de sedução. Há poucos metros do palco, estou bem posicionado. Mesmo assim, enxergo com dificuldade através do visor da pequena câmera de dvd o espaço ao meu redor. A luz do único refletor começa a piscar sobre a área do palco. Primeiro entra a música. Dion aparece no vão da abertura que dá para o camarim e, com o microfone à altura da cintilante boca, canta/dança/dubla com/como a cantora do grupo Kaoma: "Serei anjo para você" e mais adiante "Como fera te conquistarei". Tudo conspira para que a *transformance* de Dion se confirme como aparição fantasmagórica, ilusória e ficcional da mulher sedutora e fatal que "monta" o ator/dublador/dançarino Walter Santiago todas as quintas e domingos no Bar Âncora do Marujo, localizado na Rua Carlos Gomes, no Centro de Salvador. Reduto gay de freqüentadores visivelmente menos privilegiados que os "mauricinhos" da Boate Off da Barra, o Âncora não exclui, contudo, casais de mulheres ou de senhores e senhoras de idade que, atraídos pela arte dos atores transformistas, ocupam cadeiras e bancos ao redor de 8 mesas e ao longo do bar propriamente dito. Atrás de mim, ouço uma ruidosa "galera" de rapazes e homens gritar e aplaudir Dion em cena aberta. Uma cena a mais: a recepção calorosamente interativa das "churrias" da platéia me dá vontade de filmá-los. Vacilo. Penso que, sem a prévia autorização dos clientes do Âncora, seria inadequado submetê-los ao registro rígido que minha câmera faria de sua homosocialidade.

Comecei a freqüentar o Âncora em junho do ano passado, logo depois da Segunda Parada Gay de Salvador, quando dei início ao trabalho de campo. Ainda mais titubeante à época, lembro de uma vez ter perguntado ao jovem senhor que estava sentado ao meu lado se ele se incomodaria em ser filmado. Ele disse que sim. Já no palco, a aparição de Dion era brilho puro. Antes do *show*, no camarim exíguo e abafado, Dion, já de *maquillage* e peruca, me contou das dificuldades do metier e das perseguições homofóbicas que teve de enfrentar ao longo de sua carreira artística. Hoje em dia, além das performances no Âncora e em eventos como os megashows que Bagageryer Spielberg promove, no Pelourinho ou na Praça Municipal, na segunda-feira de carnaval, Dion se apresenta todos os sábados

na Boate Yes!, antiga Holmes, uma das primeiras boates gays de Salvador. O empresário Walter Santiago é o dono da Boate. Numa sexta-feira, no começo deste ano, tentei encontrá-lo na boate, mas o *show* não foi apresentado nem ele apareceu por lá. Confesso que, mesmo que este projeto não se trate de uma arqueologia da perseguida, esquecida e apagada arte do transformismo na cidade do Salvador, julgo as informações que a memória viva de Dion/Waltinho guardam como preciosíssimo arquivo de estórias e relatos que facilitariam a historicização do sincrônico corte epistemológico que o meu olhar e escritura etnográficos inevitavelmente determinam.

Às 3 horas da madrugada do sábado, dia 19 de junho de 2004, entre as dublagens de Scher Marie, Camila Parker e Carolina Vargas, Dion articulava comentários com a platéia do Bar Âncora do Marujo sobre quase tudo: o aniversário de 40 anos do homem forte, negro e alto que estava sentado à minha frente e que faz a segurança na portaria do bar; os desfechos finais da novela *Celebridades* da Rede Globo de Televisão; o comercial da festa *Casamento na roça*, no Afrodisíaco Club na Praia de Ipitanga, na noite daquele sábado. Mas, o que realmente me chamou muito a atenção foi Dion ter declarado sua intenção de um dia "se montar" no palco, oferecer a seu dileto público o processo de preparação do visual de mulher, no sentido de ter seu esforço e, por extensão, o dos outros artistas transformistas, reconhecido como trabalho legitimamente artístico.

Já havia presenciado outros momentos dessa campanha por legitimidade e inserção no mundo das artes. Apelo igualmente recorrente nos discursos de Baga, por exemplo. Contudo, os discursos de Dion não soam moralistas ou centrados na questão da disciplina, como os de Baga. Pouco ou nada interessado na assepsia sexual que garante o lugar de Bagageryer dentro dos limites da cena teatral e longe da prostituição que acontece lá fora, nas ruas Carlos Gomes e Avenida Sete do centro de Salvador, Dion não perde oportunidade para fazer seu público rir com a narrativa cômica das manipulações às quais tem de submeter seu próprio pênis na hora de "se montar". "É um sufoco! Bota para a direita, para a esquerda, para cima e para baixo e nada dá certo". Tudo para acomodar, esconder e fazer desaparecer o falo. Extrapolando para além da cena e adentrando sua narrativa no ambiente íntimo da troca de toques sensuais com o namorado, Dion explora com a gargalhada da platéia o vexame de ter uma ereção com tudo amarrado lá embaixo, o susto do "bofé", ou seja, as atribulações e alta comicidade da prática do sexo, vestido de mulher.

A etnografia pode ser entendida em dois níveis. No seu aspecto prático, são todos aqueles procedimentos, anotações e negociações que acontecem durante o trabalho de campo. Do ponto de vista teórico-crítico, etnografia são todos os relatos escritos a partir dos dados coletados no trabalho de

campo e que têm a intenção de descrever e interpretar ou, em outras palavras, representar uma cultura alheia, estranha, pouco familiar tanto para o autor ou autora como para o público leitor.

Ao longo do século passado, a etnografia mudou muito. Nos hoje clássicos anos 20, Bronislaw Malinowski perguntava, do alto de sua antropologia canônica: "Como é que funciona esta mágica do etnógrafo, com a qual ele é capaz de fazer aparecer os verdadeiros espíritos dos nativos, o retrato verídico de sua vida tribal?"⁴ Esta pergunta já dá a maior "bandeira" do que era a pretensão dessa etnografia clássica: chegar a alguma realidade ou verdade sobre o outro, a diferença. Dentro deste princípio, pressupõem-se dois atores: um urbano, ocidental e dito civilizado observando; e de outra parte, o observado, o primitivo, dito não-civilizado, rural, agrário ou selvagem. Esta discussão é importante não só para historicizar a teoria que fundamenta o meu trabalho de campo e a própria escrita em termos da descrição da homocultura local, assim como também para sinalizar que, a rigor, eu não poderia fazer este movimento etnográfico sobre a própria cultura à qual pertença. Este olhar/investigação/movimento seria o que é denominado hoje na pós-modernidade, auto-etnográfico. O meu olhar de observador está incidindo sobre membros de uma comunidade à qual eu pertença, a Cidade de Salvador no começo do século XXI. Até o estruturalismo ou até a modernidade, imaginava-se o esquema desse olhar e desse observado assim constituído. É muito por força das elaborações do pós-estruturalismo e da pós-modernidade que o sujeito, que estava centrado como observador no ocidente, não existe mais e dá uma certa vertigem e muita tontura a muita gente boa (intelectuais modernistas do primeiro mundo e seus aliados colonizados aqui da província) que detesta ver a periferia olhando para a metrópole ou para si própria. Poder-se-ia argumentar que eu não pertença a essa comunidade que estou observando porque, sendo vantajosamente educado, considerado branco, visível e assumidamente gay e membro da classe média, tenho acesso a certas benesses da civilização e dos circuitos de informação que os meus observados não teriam. É uma pretensão absurda, um delírio falacioso imaginar qualquer sujeito como centro de qualquer discurso. As críticas ao estruturalismo modernista⁵ me possibilitam imaginar, por outro lado, que o grosso da minha atividade etnográfica é interativa e intersubjetiva. Vale a pena ressaltar que as maneiras de acesso que estou tendo ao conhecimento deste tipo de performances, a (des)construção de uma epistemologia *drag*, digamos assim, fica intimamente privilegiada pela ausência da minha desfamiliarização com a subcultura gay em Salvador, como também é muito importante porque conheço e pratico, pedagógica e artisticamente, as minúcias da incorporação cênica do "embodiment". Sinto-me, se não superior, pelo menos diferente daqueles etnógrafos que não estão em cena, que não

utilizam esses textos para incorporá-los. Aqui vem à tona uma questão acadêmica e politicamente relevante para minha etnografia entre texto e corporeidade, entre escritura e performance. No trabalho de campo, a intimidade mimética com as cenas observadas propicia, além das notas que eu escrevo no meu caderninho e das imagens que eu gravo na minha câmera, verdadeiras epifanias acerca das ressignificações que o corpo do transformista escreve na contramão das coreografias comprometidas com a compulsória bipolaridade dos gêneros. Anima-me também sua transgressão no sentido de admitir, assumir e defender a performatividade desta escrita que, além de crítica, é também cênica e corre o risco de ser pura ficção.

¹ LUGONES, Maria. Hablando cara a cara/Speaking face to face: an exploration of ethnocentric racism. In ANZALDUA, Gloria (org.) *Making Face, Making Soul: Haciendo Caras*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1990, p.50. Quero registrar aqui o fato de que foi o título do primeiro livro solo de Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera*, que me inspirou não só o título como a própria organização das idéias do presente ensaio.

² APPADURAI, Arjun. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 1996, p.48.

³ Idem., p.49

⁴ MAANEN, 1995. Epígrafe.

⁵ Idem., 1-35

Referências:

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands: The New Mestiza = La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

_____(org.) *Making faces, making soul: haciendo caras*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1990.

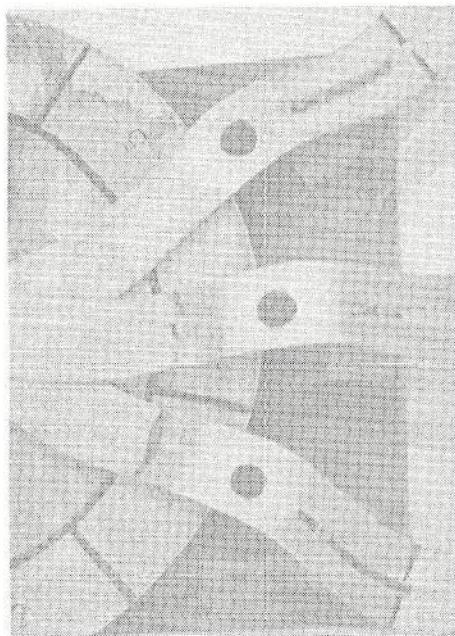
APPADURAI, Arjun. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 1996.

BROWNING, Barbara. *Samba: resistance in motion*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 1995.

GOMEZ-PEÑA, Guillermo. *Warrior for gringostroika*. Saint Paul, Minnesota: Graywolf Press, 1993.

MAANEN, John Van. *Representations in ethnography*. Thousand Oaks, London & Nova Delhi: Sage Publications, 1995.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the subaltern speak, in ASHCROFT, BILL, GRIFFITHS, Gareth, & TIFFIN, Helen (org.). *The Post-colonial studies reader*. London & New York: Routledge, 1995.



Sangita: música, dança, teatro e poesia na Índia clássica

José Luiz Martinez

Doutor em Musicologia

Professor no Programa de Pós Graduação em Música e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: O autor trata da música vocal e instrumental, da dança e do teatro como uma unidade multimidiática englobada pelo termo *sangita*, na Índia. Uma extensa literatura de tratados em sânscrito, assim como uma tradição milenar de debate acadêmico, discutem não apenas questões técnicas e normativas das artes, mas sobretudo a construção de significado e o processo de percepção estética. A teoria do *rasa* (sentimento, essência) é uma das contribuições indianas mais importantes nessa área. Este artigo propõe algumas interpretações semióticas (de acordo com a teoria do signo de Charles Peirce) a respeito da teoria do *rasa*.

Palavras-chave: Música. Artes. Índia.

Sangita: music, dance, theatre and poetry in classical India

Abstract: The author explains how, in India, vocal and instrumental music, dance and theater constitute a multimediatic unity, circumscribed by the term *sangita*. A vast literature of sanskrit treatises, as well as an ancient tradition of academic debate, discuss not only normative and technical questions in performing arts, but above all the ways of constructing meaning and the process of aesthetic perception. The theory of *rasa* (feeling, essence) is one of the most important Indian contributions to this area. In this article, it is proposed a semiotic interpretation (according to the sign theory of Charles Peirce) of the *rasa* theory.

Keywords: Music. Arts. India.

Quando se pensa sobre as artes na atualidade, depara-se com a forte noção de autonomia da música. Defendida desde a segunda metade do século XIX por críticos como Eduard Hanslick (1989), materializada como projeto estético por renomados compositores do século XX, como Anton Webern, Pierre Boulez e John Cage, a concepção de música absoluta transformou-se, no ocidente, num ideal a ser atingido por todas as artes. É um fato histórico que o abstracionismo surgiu de um diálogo entre Kandinsky e o pai do dodecafonismo, Arnold Schoenberg. Essa busca de independência e pureza artística pelas artes se desenrola ainda hoje, por exemplo, com a dança contemporânea que, modelada na idéia de música absoluta, busca algo semelhante para si própria. Por outro lado, num movimento inverso, já nas últimas décadas do século XX e início do XXI, a multimídia instaurada pelos recursos tecnológicos e pela Internet procura novamente reunir, muitas vezes de modo frágil, diferentes linguagens em formas de expressão onde os aspectos sonoros, visuais e verbais são integrados em compostos significativos.

Caberia mencionar aqui outros pontos de vista, o enriquecimento desta argumentação pelo estudo de diferentes culturas, tais como as culturas chamadas "primitivas", onde as práticas artísticas ocorrem num ambiente semiótico onde não há distinções entre música, dança, poesia, pinturas corporais e outras realizações plásticas. Mas isso não é verdade para todas essas culturas. Entre os Kamaiurás, por exemplo, existe uma sofisticada concepção lingüística e musicológica que distingue vários níveis de significação musical, verbal e a produção de sons por animais (vide Menezes Bastos: 1999).

Creio que é interessante, portanto, iniciar o debate das questões de territórios e especificidades das artes considerando uma cultura onde nem a união das artes é considerada como algo primitivo e, nem tampouco, a especialização e o desenvolvimento da pureza particular de cada arte é considerada (arrogantemente) como último estágio de evolução. Gostaria de falar sobre as artes na Índia, em particular, as artes clássicas, desenvolvidas num período que engloba quatro milênios de práticas e transformações.

Justamente na metade desse lapso de tempo, em torno do que para o ocidente é o início da era Cristã, foi composto o mais antigo texto disponível sobre música, dança e teatro na Índia: o *Natyashastra*¹ (vide Bharata 1967), escrito em sânscrito e atribuído a Bharata, mas claramente resultado de uma reunião enciclopédica de conhecimento acumulado por séculos sobre as artes, codificados nesse volume. *Natyashastra* significa literalmente "a ciência do teatro", e a amplitude dos temas tratados, sua importância e a conseqüente influência em literalmente todas as obras posteriores, justificam plenamente a importância e a reverência com que essa obra foi e ainda é considerada na Índia.

Essa extraordinária reunião de conhecimentos artísticos, técnicos e estéticos foi reconhecida pelos seus sistematizadores como sendo o quinto *Veda*, ou *Natyaveda*, o *Veda* da música, da dança, do teatro - e, poderia se acrescentar, o *Veda* da percepção, cognição e apreciação estética.

No primeiro capítulo do *Natyashastra* encontra-se a explanação de como Brahma (o deus Hindu da criação) combinou os elementos dos quatro *Vedas* numa nova forma:

Ele tomou a recitação (pathya) do Rgveda, a canção do Samaveda, a representação teatral (abhinaya) do Yajurveda e os sentimentos (rasa) do Atharvaveda, e assim foi criado o Natyaveda, relacionado aos Vedas principais e subsidiários pelo sagrado Brahma que é onisciente (NSh 17-18).

De acordo com Lewis Rowell, a relação entre as artes e os *Vedas* pode ser entendida da seguinte forma, *pathya*, ou recitação ritual, relaciona-se diretamente com o *Rgveda*, pois neste a palavra falada é considerada como veículo do poder universal. A canção, ou *gita*, se relaciona com o *Samaveda*, o *Veda* dos hinos; e assim a música tem origem nas tradições do canto sagrado. *Abhinaya*, o gesto representativo da performance teatral, derivando do *Yajurveda*, é equiparado com as ações rituais. Finalmente, o *rasa*, o sentimento estético, está relacionado ao *Atharvaveda*, o *Veda* dos encantamentos, implicando que "a emoção é comunicada de pessoa para pessoa por meios supra-sensíveis" (Rowell 1992: 15). Note-se que a integração dos elementos verbais, musicais e de ação cênica — realizada por meio dos processos de significação dessas artes — encontra-se no *rasa*.

O *Natyashastra* cobre um variedade de tópicos com tal complexidade e detalhe que até hoje é objeto de estudos de vários especialistas. Entre os principais capítulos, a música vocal e instrumental, a dança e a representação teatral ocupam o centro das matérias do *Natyashastra*. Além disso, diversos outros capítulos tratam de composição poética, gramática, organização das peças, arquitetura de teatros, elaboração de figurinos, maquiagem, objetos cênicos, estrutura das companhias de teatro, suas comunidades, rituais a serem observados na consagração de um novo teatro, rituais para o iniciar uma peça, para obter sucesso, etc. Todos esses temas são pertinentes (mesmo do ponto de vista do ocidente) à produção teatral e não haveria por que esta exposição aqui, a não ser pelo fato relevante de que a música, a dança e o teatro são vistas não como componentes isolados de um espetáculo, mas como funções semióticas integradas cujo resultado ideal é significação de qualidades estéticas especiais.

No capítulo 28 do *Natyashastra*, encontra-se a seguinte afirmação:

Gana ("canção"), *vadya* ("música instrumental") e *natya* ("dança/teatro"), possuindo diferentes tipos de encantos, devem ser empregadas pelos produtores de peças da mesma forma que uma tocha acesa girando forma um círculo brilhante e contínuo. (NSh 28.7)

O diagrama do círculo brilhante indica que, para Bharata, não existem territórios. Música, dança e teatro não são delimitadas por fronteiras, não há barreiras ou postos alfândegarios entre elas e, em particular, não há competição ou disputa pela primazia de uma arte sobre outra. Ainda que extremamente especializadas — com teorias, técnicas e capacidades semióticas próprias — essas artes se articulam numa unidade de significação, tal como a qualidade brilhante do círculo de chama.

Assim como o *Natyashastra*, dois dos mais antigos e principais tratados que versam sobre música e dança/teatro, o *Abhinayadarpana* (vide Nandikeshvara 1970) e o *Sangitaratnakara* (vide Sharngadeva 1978-1989), também expõem a relação das artes performáticas como constituindo uma unidade. Esses tratados, ao mesmo tempo em que desenvolvem certas concepções do *Natyashastra* e atualizam a teoria para as práticas e sistemas correntes, propõem novas formulações para a relação entre as artes. Um determinado conceito, *sangita* (que atualmente significa música clássica em geral), expressa essa concepção. No *Sangitaratnakara*, tratado composto por Sharngadeva em 1240 d.C., a interdependência entre as artes é explicada da seguinte maneira:

Gitam (música vocal), *vadyam* (música instrumental) e *nrttam* (dança), são as três conhecidas como *sangita* (...) A dança é conduzida pela música instrumental, a qual, por sua vez, depende da música vocal. (SR 1.1.21c-24c)

Nota-se aqui a proposição de relações de funcionalidade, a música vocal tem precedência sobre a música instrumental, e essa sobre a dança. A literatura é abrangida pela música vocal na forma de poesia musicada nas canções. Contudo, a música vocal é de fato uma arte independente, pois há evidências, tanto no passado como na música contemporânea, de que sílabas sem significado são empregadas no canto. Essa mudança reflete o fato histórico de que o teatro sânscrito clássico — essa obra de arte total de que fala o *Natyashastra* e para o qual peças foram escritas pelos melhores poetas da Índia — tenha desaparecido por volta do século X, e artes como a música e a dança tenham se desenvolvido de forma independente do drama. Assim, no século XIII, Sharngadeva reconhece uma hierarquia de mídias, tal como expressa pelo termo *sangita*.

Atualmente, música, dança e poesia, uma tríade semiótica, se articulam em cooperação em gêneros como o Kathak, Odissi, Bharata-Natyam,

Kuchipudi e Manipuri entre outros. A forma que mais se aproxima do teatro sânscrito clássico é o Kutiyattam, enquanto que o Kathakali é um desenvolvimento (do século XVII) dessa tradição. Ambas têm origem no estado de Kerala, no sul da Índia.

Seria interessante considerar neste momento a divisão das artes, tal como minuciosamente classificada em tratados como os já mencionados *Natyashastra*, *Abhinayadarpana* e *Sangitaratnakara*. O esquema clássico, apresentado na Tabela 1, prevê a articulação entre as artes em três grandes ramos, música vocal, música instrumental e dança/teatro:

Tabela 1:
A divisão da música, dança e drama indianos

Sangita:	
1. <i>gita</i> (canto)	
1.1 <i>raga</i> (estruturas melódicas)	
1.2 <i>tala</i> (estruturas rítmicas)	
1.3 <i>pada</i> (poesia, formas)	
2. <i>vadya</i> (música instrumental)	
2.1 <i>tata</i> (cordofones - instrumentos de corda)	
2.2 <i>sushira</i> (aerófonos - instrumentos de sopro)	
2.3 <i>ghana</i> (idiófonos - percussão)	
2.4 <i>avanaddha</i> (membranofones - tambores)	
3. <i>natya</i> (dança e drama)	
3.1 <i>nrtta</i> (dança pura)	
3.2.1 articulações	
3.2.1 <i>mukhaja upanga</i> (faciais)	
3.2.2 <i>sarira anga</i> (cabeça, peito, cintura, quadris, braços, mãos, pernas e pés)	
3.2.1 <i>sthana, asana</i> (posições)	
3.2.2 <i>mandala, pindibandha, karana</i> (movimentos)	
3.2 <i>nrtya</i> (dança representativa)	
3.2.1 <i>abhinaya</i> (representação, pantomima)	
3.2.1.1 <i>angika</i> (gestos)	
3.2.1.1 <i>mukhaja upanga</i> (expressões faciais)	
3.2.1.2 <i>sarira anga</i> (cabeça, peito, cintura, quadris, braços, mãos, pernas e pés)	
3.2.1.2.6 <i>mudra</i> (gestos com as mãos)	
3.2.1.3 <i>ceshtakrita</i> (com o corpo todo)	
3.2.1.2 <i>vacika</i> (poesia, canção, declamação, solfejo)	
3.2.1.3 <i>aharya</i> (figurino, maquiagem, jóias)	
3.2.1.4 <i>sattvika</i> (manifestação fisiológica dos estados emocionais)	

Se essa classificação está centrada sobretudo nos aspectos técnicos da composição e performance, devemos agora considerar os aspectos da percepção, cognição e apreciação estética, centralizados num conceito exposto pela primeira vez no *Natyashastra*: o *rasa*. Uma obra não é apenas um *constructo*, ela deve ser capaz de influenciar o espectador de um modo muito especial. O teatro clássico sânscrito foi uma forma complexa de representação na qual diversas artes cooperavam para a realização do fim estético. A música, a dança, a representação dramática e a literatura combinavam-se para a apresentação de uma arte que visava despertar, insuflar e levar ao ápice o desfrutar de qualidades de sentimento estético, os *rasas*.

No *Abhinayadarpana*, ou “O Espelho do Gestor”, tratado composto entre os séculos V e X por Nandikeshvara, o modo de significação das artes performáticas é compreendido da seguinte forma:

A canção é sustentada pela voz, seu significado deve ser expresso pelas mãos, a emoção (bhava) deve ser mostrada pelos olhares, o ritmo é marcado pelos pés. Porque, para aonde quer que as mãos se movam, para lá os olhares seguirão, para aonde os olhares forem, a mente seguirá; aonde a mente for, a emoção seguirá; e aonde a emoção for, ali estará o rasa. (Nandikeshvara 1970: 35).

Música e dança na Índia, desde os mais antigos tratados, têm sido vistas como formas acústicas e movimentos corporais que significam uma variedade de elementos naturais e da cultura do subcontinente indiano. Estes significados estéticos devem não apenas ser reconhecidos pelos espectadores, mas se oferecem para serem desfrutados como uma refinada qualidade de sentimento, ou *rasa*.

No *Abhinayadarpana*, a música vocal é localizada como o ponto de partida do processo de significação estética. Como vimos, a palavra em sânscrito para música – *sangita* – engloba a música vocal

(*gita*), instrumental (*vadya*), dança e teatro (*natya*). Semanticamente, *sangita* significa o canto em conjugação com a música instrumental e a dança.

Nandikeshvara deixa claro três elementos fundamentais que se combinam durante a performance: 1. *sangita* (a música vocal e instrumental, a ação cênica e a dança); 2. o *bhava*, ou os estados mentais, que envolvem a representação das circunstâncias dramáticas e suas normas, vistas como emoções generalizadas; e 3. o *rasa*, o sabor ou a essência, a ser interpretada e desfrutada pelo espectador. Assim, de acordo com os estetas indianos, a música e a dança, o *bhava* e o *rasa* são os componentes básicos da significação. Numa análise semiótica, a música e a dança estão para o signo estético, para aquilo que aparece, que é apresentado pelos artistas. O *bhava* está para o objeto, para aquilo ao qual se refere as formas artísticas e suas qualidades de aparência. Por fim, completando a tríade, o *rasa* está para o interpretante, o desenvolvimento dos signos e de seus objetos aos quais fazem referência, desenvolvimento esse que se dá na mente do espectador, na forma de sentimentos, reações corporais e pensamento.² Os três elementos interagem articulando uma rede de significações (emocionais, energéticas e lógicas) no universo das mentes interligadas dos artistas e dos espectadores.

Não caberá aqui discorrer sobre os signos musicais, coreográficos e dramáticos das artes indianas; nem, tampouco, sobre seus objetos estéticos, que apresentam uma variedade ainda maior, tal a multiplicidade da cultura indiana.³ Não seria possível uma exposição do conceito de *rasa* e das peculiaridades da semiótica estética segundo a concepção indiana (vide Martinez 1997 ou 2001: 195-227, 332-368; ou ainda 2000a). Mas, uma vez que a própria unidade das artes reside numa forma especial de qualidade de sentimento, convém ao menos considerar as nove categorias estéticas, consistindo nos *bhavas*, objetos genéricos das representações, e os *rasas*, os interpretantes ou significações, qualidades de sentimento universais desfrutadas pelos espectadores (vide Tabela 2).

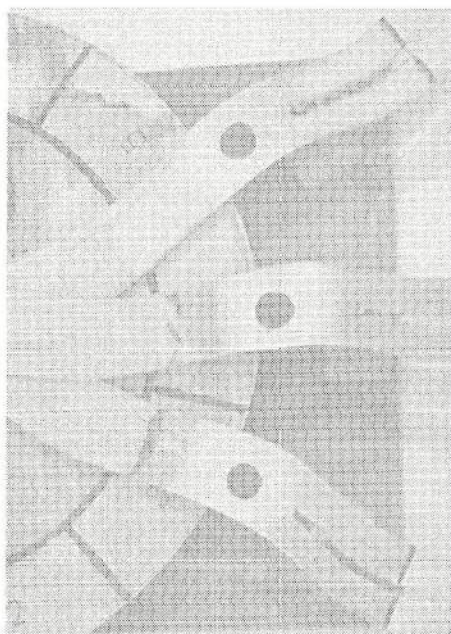
Tabela 2:
Os Nava Rasas e Sthayibhavas

Sthayibhava		→	Rasa	
<i>Rati</i>	amor	→	<i>Shrngara</i>	O Erótico
<i>Hasa</i>	ridículo	→	<i>Hasya</i>	O Cômico
<i>Shoka</i>	tristeza	→	<i>Karuna</i>	O Patético
<i>Krodha</i>	raiva	→	<i>Raudra</i>	O Furioso
<i>Utsaha</i>	energia	→	<i>Vira</i>	O Heróico
<i>Bhaya</i>	medo	→	<i>Bhayanaka</i>	O Terrível
<i>Jugupsa</i>	desgosto	→	<i>Bibhatsa</i>	O Abominável
<i>Vismaya</i>	surpresa	→	<i>Adbhuta</i>	O Maravilhoso
<i>Shama ou Tattvajnana</i>	paz ou o conhecimento da verdade	→	<i>Shanta</i>	A Tranquilidade

O desfrutar do *rasa* não é um processo automático. O espectador que almeja a mais elevada forma de apreciação estética deve estar preparado mentalmente no mesmo nível que os músicos e atores se preparam tecnicamente. O espectador deve ser capaz de se concentrar, de inferir (numa primeira etapa) os elementos lógicos da performance, de superar suas próprias limitações e suas emoções subjetivas cotidianas. Uma vez destiladas todas as formas lógicas e convencionais do drama, e uma vez que esteja disponível aos elementos universais mais profundos que se encontram submersos em sua consciência, estará apto para desfrutar as qualidades puras, que os estetas indianos chamam de *rasa*.

A teoria do *rasa* aplica-se a toda as artes, mas especialmente nas artes performáticas, ela remete à unidade fundamental entre música, dança, teatro e poesia, que está na mente, na consciência dos espectadores, manifestando-se como qualidade de sentimento puro, impessoal e universalizado. Este sentimento, por um lado, implica em uma experiência profunda de humanidade; por outro, segundo estetas e filósofos como Abhinavagupta (séc. XI), o *rasa* equivale à experiência mais alta da divindade. No entanto, sua forma não é de transcendência, mas de sabor extraordinário (um dos significados de *rasa*), que é sempre prazeroso, resultado da degustação de um prato cuidadosamente preparado e condimentado pelos músicos, atores, dançarinos e poetas.

Ver notas e referências na página 37



A rede interdisciplinar de semiótica da música: pesquisa e criação

José Luiz Martinez

Doutor em Musicologia

Professor no Programa de Pós Graduação em Música
e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: O autor fala do grupo de pesquisa que dirige na PUC-SP, a Rede Interdisciplinar de Semiótica da Música. Trata-se de um projeto de pesquisa e criação artística que visa o estudo das formas de intersemiose da música com as artes. São apresentadas as principais linhas de pesquisa e ainda são descritos e analisados dois espetáculos para os quais o autor compôs música original, *Rosso* (com a coreógrafa Cristina Salmistraro) e *Ursa Maior* (com a coreógrafa Gilsamara Moura).

Palavras-chave: Música. Intersemiose. Multimídia.

The interdisciplinary network of semiotics in music: research and creation

Abstract: The author describes the Interdisciplinary Network of Musical Semiotics, a research group of the Catholic University of São Paulo, directed by José Luiz Martinez. The *Inetmus* is both a research project and a project for artistic creation focused on the study of the question of intersemiosis between music and the arts. The main research lines are presented as well as an analysis and description of two dance works for which the author has composed original music, *Rosso* (with the choreographer Cristina Salmistraro) and *Ursa Maior* (with the choreographer Gilsamara Moura).

Keywords: Music. Intersemiosis. Multimedia.

Em novembro de 1999, depois de um pós-doutorado no Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica, decidi propor um projeto de pesquisa cujo objetivo é nada menos do que o estudo da intersemiose musical em suas principais manifestações: canção, ópera, música para teatro e dança, música fílmica, música e vídeo, multimídia e hipermídia. Um projeto tão amplo teria que ser realizado a longo prazo e por uma equipe de pesquisadores. Foi assim que criei a Rede Interdisciplinar de Semiótica da Música,⁴ projeto aceito com entusiasmo pelos professores Arlindo Machado e Helena Katz (então coordenadores do Programa de Comunicação e Semiótica) e para o qual a Fapesp concedeu um auxílio direcionado à formação de grupos emergentes de pesquisa. Um projeto ambicioso, mas realizado com a consciência de que não se poderia equacionar todas as questões envolvidas nessa pauta em poucos anos. Além disso, só com a colaboração de estudiosos nas diversas áreas se poderia abarcar um projeto desse porte.

Desde então, reuniões regulares de grupos de pesquisa foram estabelecidas, uma ilha de edição e análise de áudio e vídeo digital foi montada, tempo dedicado às viagens de pesquisas e à participação em congressos (Índia, Japão, França, Finlândia, Nova York). Em quatro anos e meio de trabalho, entre as realizações da RISM, está a aprovação de dois mestrados e um doutorado sob minha orientação: Aldo Barbieri (2002), na área de semiótica musical; e Filipe Salles (2002), a respeito de música e animação em Walt Disney. Marcus Wolff defendeu, em março de 2004, seu doutorado sobre Rabindranath Tagore, Mário de Andrade e Camargo Guarnieri. Outras pesquisas estão em andamento. Foram apresentadas diversas comunicações em congressos nacionais e internacionais, publicações de artigos, organização e apresentação de palestras.

Quanto à criação, destacam-se minhas composições de música original para três espetáculos: *Ursa Major*, com a coreógrafa Gilsamara Moura; *Rosso* e *Sobre a Solidão dos Objetos*, com a coreógrafa italiana Cristina Salmistraro. Dois desses espetáculos serão descritos abaixo, apresentando-se uma análise dos processos criativos, dos sistemas de representação e da intersemiose entre música, dança, imagens e poesia. A RISM ainda é responsável pela Musikeion,⁵ a mais representativa lista internacional de discussão sobre significação musical, que reúne cerca de 170 assinantes de uma variedade de países. Em 2002, a RISM foi reconhecida pela reitoria da PUC como grupo de pesquisa, devidamente cadastrado no diretório nacional de grupos de pesquisa do CNPq. Nesta comunicação, gostaria de descrever a RISM e suas atividades de pesquisa e criação artística.

Cooperações Intersemióticas

No ocidente, a música é, muitas vezes, tomada como paradigma da arte pura, ou da 'arte por excelência'. No entanto, o estudo da significação mu-

sical, tal como tenho empreendido em diversos trabalhos (vide Martinez 1991, 1996, 1997, 2001a, 2003, 2004), mostra que a música somente funciona como arte pura em uma de suas concepções particulares, a música absoluta. Frequentemente, a música faz referência a uma variedade de objetos acústicos e não-acústicos. Por outro lado, a música pode ser associada a outras formas artísticas, pertencentes aos domínios do corpo, da visualidade e do verbal. Essas formas, tais como a canção, a dança, a ópera, o cinema, a multimídia e a hipermídia, constituem linguagens que (exceto pela canção) canalizam suas significações para os dois principais sentidos humanos, a audição e a visão. Estes são precisamente os principais sentidos estéticos, segundo vários autores (incluindo estetas não ocidentais, como Abhinavagupta). Nessas linguagens de caráter bi ou multimidiático, a música exerce um papel fundamental. Em alguns casos, constitui o fundamento do signo estético (canção, ópera, musical, vídeo-clip); e, outras vezes, se associa com outras linguagens de um modo que poderia ser caracterizado como simbiótico (dança, cinema, vídeo, multimídia, hipermídia), pois a significação geral se beneficia das características e potencialidades próprias de cada uma das linguagens componentes. Outras vezes, a música é simplesmente sobreposta a outras formas, sem que nenhuma espécie de sincronismo ou interpretação tenham sido previstos. O projeto estético das artes multimidiáticas – que fazem da música a sua base ou que compartilham com ela suas propriedades em diversos tipos de sistemas e estruturas – está na apresentação e processamento de signos complexos que se endereçam aos dois principais sentidos humanos e que possibilitam uma riqueza de significação e de geração de novos signos inexistentes caso prescindissem da música. Verifica-se assim que seu estudo, em profundidade, deve ser pautado através da intersemiose, ou seja, pelo estudo semiótico de seus modos interrelacionados de operação, representação e interpretação.

De acordo com Peirce, a natureza de todo pensamento é a de signo, cujo propósito é ser interpretado, transformado em outro signo (CP 8.191). Desta forma, pode-se concluir que todo pensamento é representação. Nas artes, existem inúmeros tipos de representações, das mais objetivas qualidades materiais às qualidades de sentimento que a materialidade de uma arte pode provocar, das relações de ação física aos símbolos complexos e silogismos. Além disso, todo signo (ou toda tradição artística) está inserido num contexto histórico, cultural, social, o que estende suas possibilidades de interpretação ao limite da semiosfera na qual vivemos. Nessa complexa rede de significações, é natural que formas de arte — mesmo as mais autônomas como a música — transitem em territórios de outros domínios do sentido. No entanto, interessa a esse projeto o estudo de formas artísticas, onde a justaposição e articulação multimidiática seja inten-

cional. Como hipótese inicial, elaborei a proposição segundo a qual a intersemiose das artes é articulação sígnica simultânea. Essas articulações, por sua vez, podem ser de diversos tipos: música interpretando fatos da natureza e da cultura, música interpretando ou articulando-se simultaneamente em relação a imagens em movimento, dança interpretando música ou dança simplesmente sobreposta à música, etc. As investigações propostas procuram responder como essas redes articuladas de signos, dirigidas a sentidos diferentes, constituem formas complexas de significados; quais são seus principais objetos; que tipo de interpretantes podem gerar, de que forma se organiza a criação e o pensamento multimidiático. As respostas para essas perguntas estão ainda sendo investigadas, mas suas primeiras hipóteses podem ser consideradas no meu artigo "Música, semiótica e multimídia", incluído nesta publicação.

Interfaces Temáticas: a Música com o Corporal, com o Visual e com o Verbal

Uma das associações mais antigas e profícuas entre duas artes está na relação entre música e texto. A canção emerge naturalmente da oralidade, em especial nas línguas que se articulam tonalmente, como o chinês e os idiomas bantos. Existe um tipo especial de articulação entre música e texto que se reflete na influência de cada um dos meios sobre o outro. Assim, tanto a melodia pode ser organizada de acordo com idéias expressas pela palavra, como por exemplo os madrigalismos e as figuras musicais do barroco (como a *anabasis* e a *catabasis*, onde uma linha melódica ascende ou desce representando um texto correspondente), como a palavra pode ser ampliada e ter seu significado alterado pela sua articulação musical, como nos melismas e nas métricas de canções que vão contra a prosódia. Alguns estudos e teorias semióticas da canção já foram propostos, tais como em Dougherty (1993) e Tatit (1994, 1995).

Da articulação fundamental música/texto, quando combinada com recursos cênicos e música instrumental, se passa à ópera, linguagem intersemiótica que pode conjugar todas as artes. Já no século XIX, Wagner pensaria a ópera como obra de arte total. A ópera contemporânea, numa diversidade de linguagens, continua a fazer referência por meio de recursos semiótico-musicais muitas vezes semelhantes aos já encontrados em outros períodos, mas adaptados às novas técnicas composicionais. Apesar das várias teorias sobre a ópera, são poucos os estudos semióticos desta, que é uma arte essencialmente intersemiótica (vide Tarasti 1978, 1987; Hosokawa 1987; Martinez 2003).

Se na ópera a articulação música/corpo não é normalmente explorada em sua vasta possibilidades de recursos, encontramos em quase todas as formas de dança uma intimidade bastante grande com a música. Na Índia, desde o início da era cristã, diversos tratados consideram a música vocal, ins-

trumental e a dança como uma única arte, denominada *sangita* em sânscrito.⁶ Ainda que, na atualidade, música, dança e poesia sejam artes independentes, se conservam na Índia interrelações profundas entre essas artes. No entanto, música tem sido composta especialmente para a dança, não apenas no ocidente, mas também na Índia e em outras culturas. Essa música, funcionando em conjunto com os movimentos dos dançarinos numa forma que preserva a autonomia musical, adquire características semióticas especiais, determinadas pela confluência de dois meios perceptivos simultâneos: o auditivo, o proprioceptivo e o visual (para o dançarino), ou o auditivo e o visual (para o espectador), possibilitando sistemas próprios de organização interna, de representação, de percepção e de cognição. Certas tradições de dança e alguns coreógrafos contemporâneos fizeram em suas obras interrelações importantes com a música. Meu interesse, como pesquisador e criador, tem se voltado para o estudo da relação música/dança no Kathak e no Odissi do norte da Índia, assim como o Kathakali do sul da Índia. No Japão, o Kabuki. No ocidente, não se poderia começar sem uma ampla análise da *Sagração da Primavera*, obra idealizada por Igor Stravinsky e Nikolai Roerich, estreitada a 91 anos atrás, em 1913. Stravinsky concebeu uma partitura orquestral que se tornou um marco revolucionário na música do século XX. Roerich contribuiu com os cenários e figurinos. A coreografia original foi encomendada ao jovem Vaslav Nijinsky, que igualmente revolucionou a dança. Esta pesquisa se volta ainda para outros dois coreógrafos que fazem contrapontos relevantes com a dança: Merce Cunningham (que trabalhou com John Cage), e Anne Teresa de Keersmaeker.

Quando se fala em música para o teatro, deve-se fazer uma distinção entre música incidental e "trilha sonora".⁷ Enquanto que a música, no primeiro caso, constitui uma linguagem em sua total capacidade de significação artística; no segundo, tem-se apenas recursos sonoros destinados a ilustrar uma cena, não pertencendo portanto ao foco de interesse deste projeto. Diversos compositores dedicaram obras à música incidental, como por exemplo, Beethoven (*Egmont*), Mendelssohn (*Sonho de uma noite de verão*, *Antigone*), Edvard Grieg (*Peer Gynt*). Nessas composições e em outras obras incidentais, pode-se encontrar ricas interrelações dos recursos musicais com o texto, a forma dramática e a ação cênica. Dentre os diretores que consideram a música como importante aliado da dramaturgia estão Stanislavsky, Meyerhold e, atualmente, Peter Brook.

O cinema é, evidentemente, uma confluência de linguagens, onde a música muitas vezes exerce um papel importante. Pouco depois das primeiras exposições públicas de filmes, já se utilizava de pianistas a orquestras para executar ao vivo uma música que se relacionava diretamente com as imagens projetadas. Sergei Eisenstein pensou a música no cinema como uma intercorrespondência en-

tre as imagens das tomadas e sua montagem, tal como ele próprio analisa na seqüência do lago de *Alexander Nevsky*, com música de Prokofiev (vide Eisenstein 1990a: 97-130). Apesar de, na maioria dos filmes comerciais, a música não exercer uma função estética autônoma, ao ponto de Claudia Gorbman referir às “melodias inaudíveis” do cinema (vide Gorbman 1987), interessa aqui estudar obras em que realmente haja uma interrelação da música com os recursos da linguagem cinematográfica. Pode-se citar os animadores experimentais, como Norman McLaren, Oskar Fischinger e John Whitney. O suspense de Alfred Hitchcock deve muito à música, em vários de seus filmes composta por Bernard Hermann. Stanley Kubrik confere significados especiais à música de Beethoven em *Laranja mecânica*, assim como a Johann Strauss, Richard Strauss e György Ligeti em *2001 Uma odisséia no espaço*. Jean-Luc Godard nunca emprega a música de forma inconseqüente. A música tem um papel especial em alguns dos filmes de Krzysztof Kieslowski, especialmente naqueles em que conta com a colaboração do compositor Zbigniew Preisner. Ainda existem lacunas na investigação da semiose musical no cinema. Mesmo em estudos mais recentes, como os de Claudia Gorbman (1987), Prendergast (1992), Michel Chion (1994) não se procura diretamente compreender as questões de intersemiose audio visual. Uma abordagem semiótica possibilitará respostas mais precisas a respeito de como se articulam as formas e significações musicais e cinematográficas.

O desenvolvimento das tecnologias computacionais revolucionam os modos de articulação e representação entre a música, imagem e texto. A codificação analógica da imagem no vídeo já aproximara a imagem técnica dos procedimentos musicais contemporâneos, em relação aos problemas de temporalidade e processamento eletrônico. Contudo, com as tecnologias digitais, se observa uma equivalência a nível profundo na organização das diversas artes que compõem a multimídia e a hipermídia computadorizada. Tanto a música, como as imagens e textos são arquivos digitais em códigos intrinsecamente equivalentes, captados e editados por meio de programas que manipulam esses arquivos de acordo com funções lógicas e protocolos computacionais. A diferença entre as linguagens está sobretudo na forma de apresentação sensível, enquanto som ou imagem, que podem portanto ser estruturados em níveis de significação intrínseca profunda, isto é, manipulados em seus padrões fundamentais de articulação de qualidades, normas e sistemas organizadores e suas realizações específicas. Um exemplo típico é a *visual music* de criadores/programadores como Ralph Abraham, Ami Radunskaya, Peter Broadwell, Ron Pellegrino.

Projetos de criação intersemiótica:

Um dos aspectos experimentais dessa pesquisa consiste na prática composicional e na inter-

pretação musical em obras concebidas especialmente para se atuar em conjunção com artistas de outras áreas. Com um foco especial na dança, uma das formas fundamentais de multimídia, obras musicais foram compostas para interagir não apenas com movimentos corporais, mais ainda com pinturas, vídeos e poemas. Tive a oportunidade de trabalhar com a coreógrafa e dançarina italiana Cristina Salmistraro,⁸ assim como com a coreógrafa e dançarina Gilsamara Moura.⁹ Ainda que o interesse maior tenha sido explorar a intersemiose entre música e dança, o compartilhar de linguagens incluiu o verbal (com poesias de Garcia Lorca e Mário de Andrade) e o visual (com as pinturas de Arcangelo lanelli¹⁰ e formas de vídeo-arte). Nesses trabalhos, detalhadamente descritos abaixo, procurei sobretudo uma colaboração artística na qual música, dança, poesia e imagens são parceiros de um projeto estético único. Isto é, música e movimento coreográfico não apenas operam significações em igualdade de importância, mas interagem como que em contraponto, tecendo intersemioses, sinergias.

Do ponto de vista científico, as colaborações artísticas oferecem a possibilidade de se experimentar e verificar resultados numa complexa cadeia sónica, que vai da criação conjunta música/dança à percepção e cognição por parte do público, passando pela interpretação (precedida de vários ensaios onde um número de ajustes são realizados nas composições musicais e coreográficas). Pode-se obter, como resultado primário, uma variedade de dados, passíveis de análises posteriores, referentes a toda problemática da intersemiose música/dança/texto/imagens, em seus diversos campos de análise.

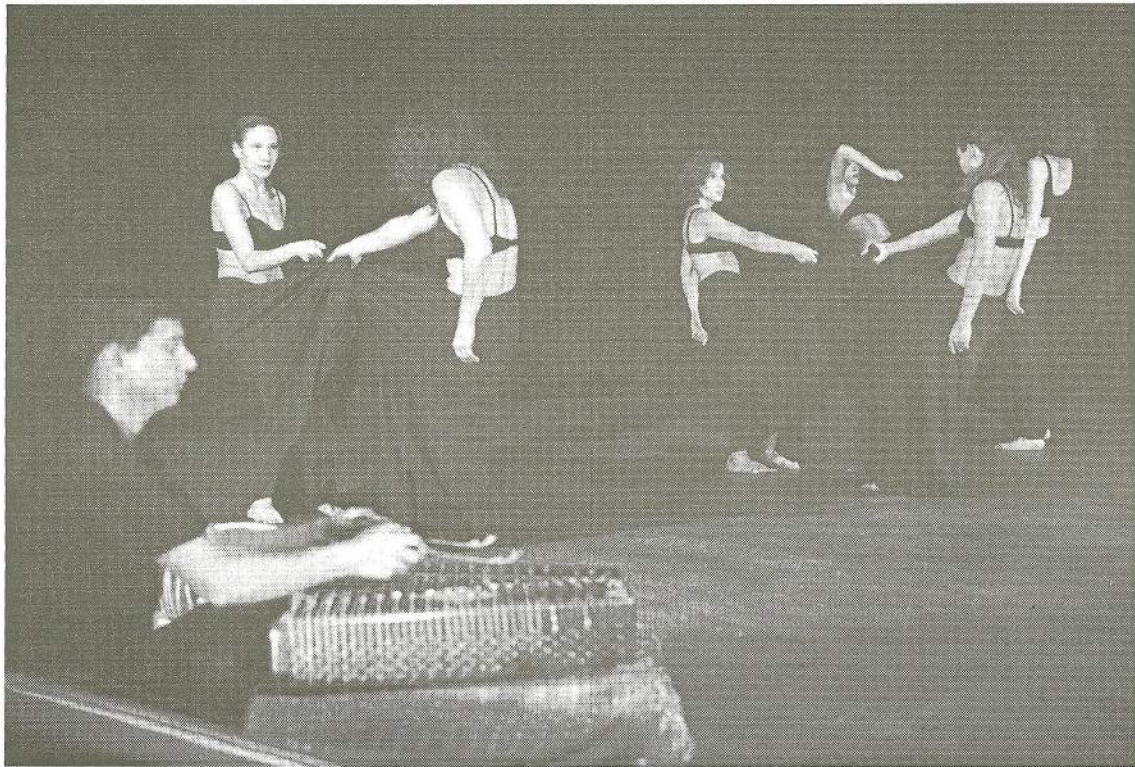


Imagem1 - *Rosso* - fotografia de Gil Grossi
 Coreografia: Cristina Salmistraro
 Música original e arranjos: José Luiz Martinez
 Pinturas (projeção em vídeo): Arcangelo Ianelli. Poemas: Garcia Lorca. Ano de criação: 2000/2002

Trata-se de um espetáculo sobre a mulher, a cor vermelha servindo de metáfora para a natureza ambivalente da feminilidade: a oposição masculino-feminino, concentração-expansão, sagrado-profano. Explorando o “imaginário corporal do vermelho, o desejo de reconhecer a energia que essa cor provoca no corpo, as pinturas e linhas que cria no espaço”,¹¹ *Rosso* propõe múltiplas possibilidades de leitura. Mesmo sendo obra de puras formas e qualidades de movimento, suas iconicidades sugerem possibilidades de interpretação que permeiam do universo subjetivo feminino à realidade das mulheres imigrantes, da ancestral dádiva da nutrição à sensualidade, da devoção à paixão. Este espetáculo foi concebido de modo colaborativo: a coreografia de Cristina Salmistraro se amalgamando às minhas composições e vice-versa. Do ponto de vista coreográfico, em sua primeira versão, *Rosso* foi realizado por um trio de dançarinas¹²; e, em sua segunda versão, por um sexteto.¹³ Do ponto de vista musical, empreguei diversos recursos composicionais para as representações de cada uma das danças, utilizando voz solo, trios, música instrumental e eletroacústica. A música foi executada ao vivo por mim (canto, tabla, rudra-vina, santur e música eletroacústica) e um ou dois músicos (percussão e canto). Fonte de inspiração para Cristina, as pinturas da fase mais recente de Arcangelo Ianelli foram apropriadas e integraram o espetáculo na forma de vídeo-arte. Completando a intersemiose, poemas *gitanos* de Garcia Lorca serviram de base para uma

das composições, e canções folclóricas italianas integraram a complexidade de referências do espetáculo. *Rosso* é composto das seguintes danças e composições:

Com as cortinas fechadas, a *Ouverture* consiste numa obra de música e vídeo com imagens derivadas de pinturas de Ianelli. Trata-se de uma abertura que transita entre harmonias que remetem à Messiaen e formas italianas, incluindo uma deglutição antropofágica de um tema sacro empregado na Itália por orquestras populares. A orquestração foi pensada para instrumentos de sopro e percussão.

Primeiro tema: *Suspensão*. O espetáculo surge da obscuridade, as dançarinas, de torso nu, estão de costas para o público, com os braços estendidos e o corpo arqueado. A composição para essa parte denominei *Suspensão em bordeaux*. Na sua primeira versão, esta música é realizada por um duo de percussão e rudra-vina. Este é um dos instrumentos de cordas indianos mais antigos, antecessor do sitar. A percussão consiste no reco-reco de molas, um instrumento típico das escolas de samba, mas tocado de forma *sui generis* por Carlos Stasi. Toquei o rudra-vina também de forma não tradicional, seu timbre sendo processado eletronicamente. A estrutura desta peça consiste, por um lado, de uma série de módulos rítmicos aditivos, enquanto que, por outro, um desenvolvimento progressivo no rudra-vina do *raga*¹⁴ Bhairavi. Este *raga* representa uma das deusas hindus, Bhairavi, a consorte de Shiva.

Tecnicamente este *raga* se aproxima do modo frígio, mas tocado de forma a evitar a tónica e o quinto grau. Este conjunto de elementos procura criar um suspensão que não se resolve e é igualmente representada pela dança. Na sua segunda versão, apresentada no Centro Cultural do Banco do Brasil, a mesma obra foi realizada pelo santur, instrumento indiano de origem persa, e o reco-reco de molas. O santur, espécie de ancestral do piano, foi submetido a uma preparação semelhante a que John Cage utilizou em suas obras para piano preparado. Inseti parafusos, peças de plástico e borracha, moedas e clips entre as cordas, modificando o timbre e as alturas das notas originais. Segue uma dança realizada por uma *Orquestra de Saias*, cuja música é realizada pelos sons das próprias saias das dançarinas, agitadas e tocadas de diversas maneiras enquanto dançam.

Segundo tema: *Terra Viva*. Para uma cena em que as dançarinas interpretam uma composição circular, compus uma canção baseada em poemas de Garcia Lorca: *En el huerto de las peterneras*. A voz é acompanhada apenas pelo tabla e pela tambura. A base rítmica da dança é um ciclo de dez tempos, sugerido pela coreógrafa. Empreguei então um *tala*¹⁵ conhecido na Índia como Sultal, cuja estrutura métrica é dada pelas sílabas: *dha dha, dhin ta, tita dha, tita kata, gadhi gana*. Temos aqui uma das formas fundamentais de intersemiose, aquela baseada numa relação icônica entre as estruturas rítmicas da dança e da música. Vinculados por essa relação diagramática, as qualidades de movimento, qualidades musicais e os poemas articulam uma forma de intersemiose cuja resultante é convergente. A melodia foi composta a partir de um sistema polimodal, combinando *ragas* indianos que tradicionalmente são estruturas individualizadas. Eu empreguei como base o *raga* Yaman Kalyan, um modo com a quarta aumentada e cujos graus principais são a terça maior e a sexta maior. No entanto, alguns padrões melódicos são derivados do *raga* Kafi, mas esse transposto para o sexto grau de Yaman Kalyan. Como texto, foi utilizado o poema *Danza* de Garcia Lorca (1999: 206), que descreve justamente seis ciganas dançando num bosque à noite. Na segunda parte da obra, para o poema *Madrigal* de Lorca (1999: 94), aparece o *raga* Hindol, um *raga* pentatônico com a terça maior, quarta aumentada, sexta e sétima maiores, associado na Índia à primavera. A peça termina—acelerando o andamento—com um tipo de *tarana*, forma musical indiana constituída de frases rápidas com sílabas rítmicas sem referência empregadas como texto.

“En el huerto de las peterneras”

(música de José Luiz Martinez, poemas de Garcia Lorca)

En la noche del huerto,

*seis gitanas,
vestidas de blanco
bailan.*

*En la noche del huerto,
coronadas,
con rosas de papel
y biznagas.*

*En la noche del huerto,
sus dientes de nácar,
escriben la sombra
quemada.*

*y en la noche del huerto,
sus sombras se alargan,
y llegan hasta el cielo
moradas.*

Madrigal

*Meu beijo era uma romã,
profunda e aberta;
tua boca era rosa
de papel.*

Tarana

*Tare dhani
Tare dhani ta dhani ta
Tadhani tadhani
Tadhani tadhani
Tare dhani
Tare dhani ta dhani ta
Tare dhani Tare dhani*

Segue uma outra dança que em conjunto com sua música, *Sagração das terras*, realiza uma polirritmia complexa. Significativamente, essa parte recebeu o apelido nos ensaios de “o fogo”. Aqui se desenvolve a seção mais virtuosística, tanto musicalmente como coreograficamente. Concebi um dueto de tabla e darbuka (realizado com dois tablas na segunda versão), em uma seqüência de diversos ciclos rítmicos: *ektal* (12 tempos), *tintal* (16 tempos), *kaherva* (8 tempos), *tintal*, e *dadra* (6 tempos). Há uma tendência para a aceleração no decorrer da peça. As dançarinas abandonam os padrões regulares da parte anterior e ocupam o palco com movimentações complexas. O tema *Terra Viva* se encerra com um solo de Cristina Samistraro, *Palácio dos ventos*, executado musicalmente com uma improvisação no santur em *raga* Bhimpalasi. A referência aqui é arquitetônica, o Hawa Mahal, ou palácio dos ventos é uma construção em cinco andares, com inúmeras pequenas janelas em treliças de pedra rosada. Construído em 1799, o Hawa Mahal está localizado em Jaipur, no estado do Rajastão, Índia. Nesse palácio, as mulheres da corte podiam observar as procissões e festividades na rua sem serem vistas. Com a saída da dançarina, música e as pin-

turas de lanelli novamente entram em cena. Trata-se de uma breve composição eletroacústica: *Intermezzo para Rosso*, acompanhada por uma projeção em vídeo das cores e texturas de lanelli.

O terceiro tema, *Tramonto* (poente), remete para as tradições populares européias: o folclore italiano e a música cigana da europa oriental. A música *Donna, donna* consiste na orquestração de uma canção tradicional italiana da região de Piedmont. A parte vocal inclui três vozes masculinas, dois tenores e um baixo. A orquestração requer metais, acordeão, gaita-de-foles e percussão. Todos os instrumentos melódicos foram seqüenciados e executados por um sintetizador. Vozes e percussão interpretados ao vivo. Além da canção tradicional, inseri seqüências dissonantes que quebram com o fluxo rítmico regular de 3/8 da canção original. Não se trata, portanto, de um mero arranjo. A composição remete às bandas de sopros e percussão da europa oriental, empregando uma harmonia politonal, realizada com afinação não temperada. Ritmicamente, as figuras de acompanhamento foram compostas como as das bandas de casamento da Bósnia, Sérvia e Macedônia. Neste trecho, as dançarinas desenvolvem um trabalho com pratos de louça, uma referência à certas danças populares da Índia, assim como uma reflexão bem-humorada sobre a vida doméstica, com um resultado muito interessante na interação música e dança.

*Donna, donna
Certo sei nata per farmi soffrir.
Donna, donna,
Tu mi farai morir.*

A cena seguinte, uma espécie de procissão, foi realizada sobre uma outra música italiana, *La Quarta Spada*. Trata-se da orquestração de uma canção tradicional da Sicília para a semana santa, realizado por um solo de tenor acompanhado por duas vozes masculinas. A instrumentação envolve órgão, metais, madeiras e percussão.

Para essa dança lenta, que evoca uma procissão, compus um ambiente sinfônico harmonizado politonalmente. A "banda cigana" toca agora em estilo de funeral. O sagrado se mistura com o mundano, na medida em que o corpo da dançarina se revela, e as pinturas de lanelli aparecem novamente em vídeoarte.

La quarta spada

*Quale affano
Tu non provaste!
Oh! Grande vergine Maria.*

*Quando il figlio
Tu incontrasti,
Con la croce per la via.*

*Tu gravasti la mia vita
Matirene proibita.*

*Questa dor, la quarta spada.
Oh! Gran madre addolorata.*

*Quale affano
Tu non provaste!
Oh! Grande vergine Maria.*

Na cena final, toda a companhia se apresenta portando lentamente um sari indiano ornamentado em preto e vermelho, estendido em seus sete metros ao longo do palco. Contrastando com os passos lentos das dançarinas, a última composição, *Trama in rosso e nero*, é uma peça em andamento rápido para tabla e santur, em modo dórico. O próprio instrumento, com suas 120 cordas, remete ao tecido, assim como o tabla executa uma trama rítmica num ciclo de 16 tempos.



Imagem 2 - *Ursa Maior* (foto: Leonardo Luz)
Coreografia: Gilsamara Moura
Música original: José Luiz Martinez
Vídeo-arte: Kátia Klock e Maíra Spanghero.
Textos e poema: Mário de Andrade
Ano de criação: 2000

Trata-se de uma leitura musical e coreográfica de *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Resultado de estudos interdisciplinares na área de literatura e dança, *Ursa Maior*, segundo a coreógrafa, é uma leitura intimista daquela obra de Mário de Andrade. O espetáculo foi apresentado diversas vezes em São Paulo e em outros estados, destacando-se a participação no festival de arte brasileira em Nürnberg, em junho de 2002.¹⁶ Aqui, coreografia e música resultaram de processos independentes de criação, finalmente sobrepostos num espetáculo que envolve música, dança, literatura e vídeo. Sem a pretensão de compor uma obra à altura de *Macunaíma*, criei uma série de pequenas peças, uma suíte que intitulei "Rapsódia sem nenhum caráter", inspirada em partes da obra de Mário de Andrade. As composições procuraram representar a multiculturalidade de *Macunaíma*, não apenas na sua estrutura e instrumentação, mas ainda espacialmente, com difusão eletroacústica em quatro canais, onde os alto-falantes dianteiros apresentam a música que está sendo interpretada no palco e os alto-falantes traseiros tocam os *Fragmentos*, micro-composições que interagem espacialmente com a totalidade do espetáculo. Os *Fragmentos* são formas metalingüísticas das próprias composições do espetáculo. Eu realizo a música ao vivo, em cena, executando todos os instrumentos e canto.

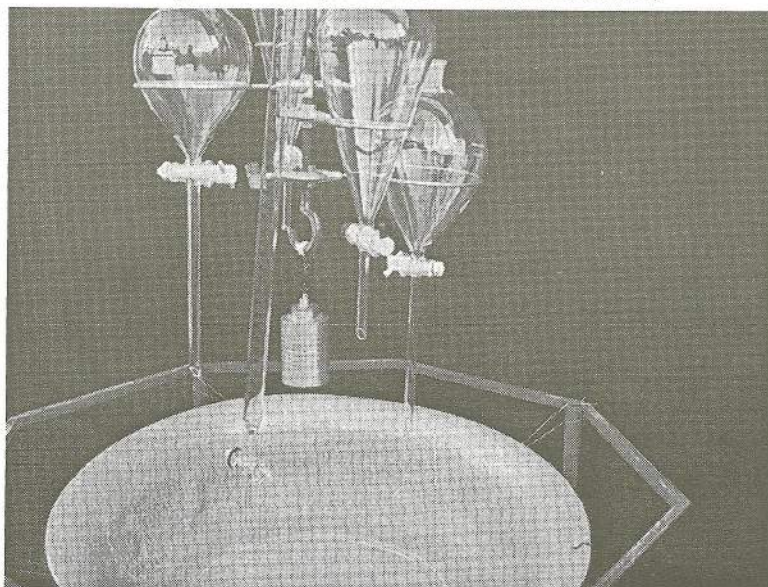
Como prelúdio, ao mesmo tempo que alguns dos *Fragmentos Marakap* começam a soar espacializados, utilizo o *Gotejador*, uma escultura sonora que eu havia projetado já há algum tempo, mas que decidi construir em 2000 pela pertinência com esse espetáculo. Trata-se de um conjunto de pipetas e funis de decantação suspensos sobre uma bacia metálica. Com os registros dos instrumentos de laboratório, pode-se controlar o fluxo e o ritmo da queda das gotas de água. Os timbres obtidos remetem ao ambiente úmido de diversas partes de *Macunaíma*, assim como fazem uma referência possível à banheira na qual Mario de Andrade o teria escrito, no sítio de seu tio, em Araraquara.

A música para a primeira parte da coreografia foi intitulada *Paiú-Pódole*. É executada simultaneamente com os *Fragmentos Marakap* e *Zunidores*. Empreguei aqui instrumentos com timbres especialmente relevantes para a primeira cena: flauta-harmônica, zunidores e sons eletroacústicos. A flauta-harmônica consiste num simples bocal associado a um tubo longo. Variando-se a pressão do sopro, obtém-se uma variedade de harmônicos, isto é, frequências parciais, que constituem uma linha melódica de interessantes possibilidades. Seu timbre é perfeito para soar com os zunidores. Estes são instrumentos ancestrais, empregados em diversas culturas. Consistem num objeto oval de madeira que, preso a um cordel, é colocado em rotação, produzindo um som grave e rico. O zunidor é um instrumento ritual entre os indígenas de várias nações no Brasil. Na mitologia indígena, Paiú-pódole é o pai do sono e, com as iconicidades presentes nessa obra, esse conjunto de significações é sugerido ao espectador. Essa representação musical, construída por meio de iconicidades e indicialidades, não estabelece uma codificação unívoca. São sobretudo qualisignos que se apresentam e, assim como na dança, não se busca em música uma ilustração ou representação teatral de *Macunaíma*.

A seguir, ao mesmo tempo em que se inicia a projeção da videoarte preparada especialmente para esse espetáculo, a coreografia é realizada sobre a composição musical seguinte, *Muiraquitã na cidade macota de São Paulo*. A instrumentação dessa peça inclui: buzina de riquixá, sons processados eletronicamente de rãs e sapos da região de Campinas, Tatuí e Itapetininga,¹⁷ sons processados de carros e bondes. Simultaneamente, são empregados os *Fragmentos Anfíbios*.

A terceira composição, *Vei e suas filhas de luz*, foi composta para kalimbas (ou duas marimbas), campanas de bambu e maracas. Nas apresentações, foi realizada uma execução eletroacústica por meio de seqüenciador e sintetizador. A peça consiste numa série de temas e variações sobre uma mé-

Imagem 3 - *Gotejador* (foto: José Luiz Martinez)



trica irregular de 13 tempos. Um ostinato na voz grave estabelece a base modal, em parte pentatônica, enquanto que a voz superior realiza um tema fluido e ornamentado.

A cultura afro-brasileira é evocada em *Efum*, composição apresentada simultaneamente com os *Fragmentos do Acaso* e *Fragmentos Metálicos*. *Efum* consiste num solo de berimbau tocado com arco de violoncelo, com acompanhamento eletroacústico. Remete a um ritual que atinge seu ápice com a composição seguinte, *Jejê*. Aqui, o solo de berimbau é executado da maneira tradicional, com vareta e caxixi. O acompanhamento, em 7/4, é composto por didjeridus (instrumento de sopro dos aborígenes da Austrália), tambores e maracas.

O espetáculo é encerrado com *Boi de orquestra*. Trata-se de uma canção sobre um poema de Mário de Andrade (1982), publicado em *Lyra paulistana*. A orquestração inclui cordas, sax alto e tenor, metais, tambores de bumba-meu-boi e percussão. Canto e tambura interpretados ao vivo. Nesse poema, Mário de Andrade fala de sua morte e de como gostaria que seu corpo fosse desmembrado e distribuído pela cidade. É evidentemente uma alusão a uma das festividades do bumba-meu-boi, quando o animal, após ser sacrificado, é repartido e ritualmente distribuído entre a comunidade, antes da sua ressurreição. Nessa parte de *Ursa Maior*, como também em outras, evoca-se antes a presença de Mário de Andrade do que Macunaíma. Um boi de orquestra se diferencia dos outros bois (de pandeiro e de matraca) pela inclusão de instrumentos de sopro e cordas. Aqui, compus um boi de orquestra com uma instrumentação européia: orquestra de cordas e sopros. A regularidade das linhas melódicas e contrapontos em modo dórico, realizados pelos violinos, violas e violoncellos é justaposta à irregularidade dos tambores, que soam massivos e um tanto descompassados. Simultaneamente à canção, são apresentados os *Fragmentos Surubim*, versão eletroacústica de uma das formas de bumba-meu-boi, realizada com pandeiros. Na última parte do espetáculo, portanto, quem é sacrificado é Mário de Andrade e, como num rito de bumba-meu-boi, tem seu corpo distribuído pela metrópole de São Paulo. A música orquestral acompanha solenemente o canto, metáfora da própria voz do escritor, poeta e musicólogo. Os tambores e pandeiros, graves e ao mesmo tempo festeiros, contrapõem à orquestra a complexa pluralidade cultural que esse espetáculo oferece para ser desfrutada.

“Boi de Orquestra”

*Quando eu morrer,
eu quero ficar
(não contem aos meus inimigos)
sepultado em minha cidade, saudade.*

*Os meus pés enterrem na Rua Aurora,
no Paissandu deixem meu sexo,*

na Lopes Chaves, a cabeça, esqueçam.

*No Pátio do Colégio, afundem
meu coração paulistano,
um coração vivo e um defunto,
bem juntos.*

*Escondam no correio,
meu ouvido direito,
o esquerdo nos telégrafos,
quero saber da vida alheia, sereia.*

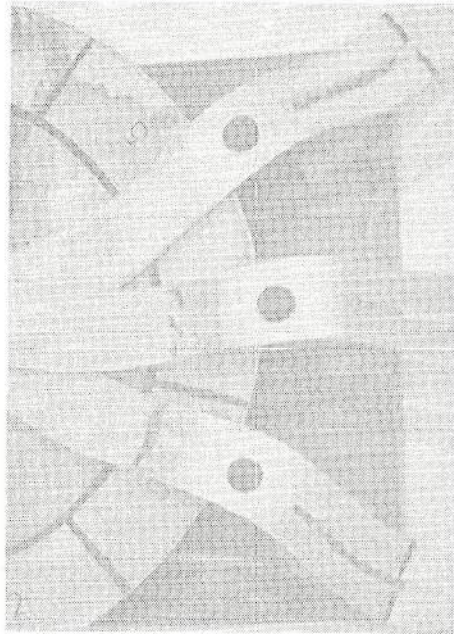
*O nariz deixem nos rosais,
a língua no Alto do Ipiranga,
quero cantar a liberdade, saudade.*

*Os olhos lá no Jaraguá,
assistirão o que há de vir,
o Joelho na universidade, saudade.*

*As mãos atirem por aí,
que desvivam como viveram.
As tripas atirem pro diabo,
que o espírito será de Deus, adeus!*

Como conclusão, gostaria de refletir sobre os aspectos gerais do significado multimidiático da combinação música, dança, imagens e texto em *Rosso* e *Ursa Maior*. Na sua forma mais completa, temos obras compostas por quatro sistemas de signos: a música, a coreografia e seu aspecto visual, os vídeos e os poemas. Numa performance, todos esses sistemas interagem formando um signo complexo que se apresenta para os espectadores. Essas linguagens não se traduzem internamente de modo tautológico. Da mesma maneira que a dança não dobra a música, em cada espetáculo, o vídeo, o cenário e figurinos propõem signos próprios. O conceito mais próximo para entendermos essa combinação é o de contraponto entre música e dança. Dançarinos ou grupos de dançarinos se movimentam em formas plásticas que, ora se articulam independentemente, ora estão sincronizadas com as estruturas musicais, mas não as reproduzem. É justamente essa independência de vozes que resulta em formas sígnicas complexas. Mas apenas a idéia de contraponto não pode explicar como funcionam os diversos modos de intersemiose audiovisual. Ocorre que as linguagens musicais, coreográficas, visuais e verbais se articulam cooperativamente. A intersemiose que resulta de formas complexas de signos, seus objetos e possíveis interpretantes, atua sinergeticamente. Sua resultante é de uma ordem superior à soma de suas partes.

Ver notas e referências na página 37



Música, semiótica e multimídia

José Luiz Martinez

Doutor em Musicologia

Professor no Programa de Pós Graduação em Música
e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: Neste trabalho, o autor propõe uma teoria semiótica da relação entre a música e as artes. Trata-se de uma teoria geral da intersemiose musical, baseada no pensamento de Charles Peirce e Buckminster Fuller. O argumento é tecido com exemplos da *Sagração da Primavera*.

Palavras chave: Música. Intersemiose. Sinergia.

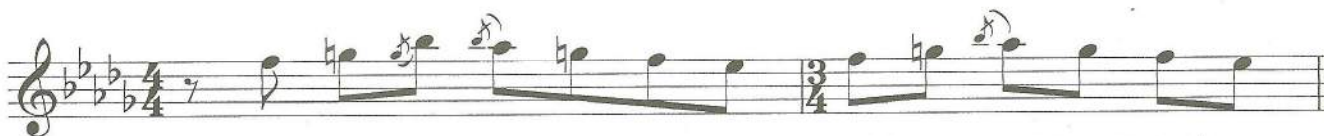
Music, semiotics and multimediality

Abstract: In this paper, the author in the round tables organized by Fundarte in July 2004, it is proposed a semiotic theory of the relationship among the music and the arts. This paper is about a general theory of musical intersemiosis, based on the rationale of Charles Peirce and Buckminster Fuller. The theory is woven with examples from *The Rite of Spring*.

Keywords: Music. Intersemiosis. Sinergy.

Como músico, compositor e pesquisador, tenho me interessado pelas diferentes possibilidades de articulação entre música e as artes que se dão no tempo. Uma lista bastante completa inclui: canção, ópera, música para teatro e dança, música fílmica, música e vídeo, multimídia, hiperfílmica. São combinações especiais, algumas delas consagradas em todas as culturas, como a canção, que articula a música com a linguagem verbal; ou a música para dança, combinando sons e movimentos corporais. Existem outras relativamente recentes, como a música para cinema, vídeo e multimídia.

O fundamento de minha abordagem é o estudo do significado da música. Trata-se igualmente de um tema que desperta a atenção em todas as culturas. Músicos, musicólogos e filósofos de todos os tempos, de um modo ou de outro, procuraram entender questões tais como: o que a música significa, como, para quem, em quais circunstâncias, etc.



Exemplo 1 - Igor Stravinsky, *Sagração da primavera*, "Spring rounds" (compassos 7-8 de 49, oboé)

Há cerca de 30 anos, apareceram as primeiras tentativas de utilizar a semiótica — a ciência que estuda as formas de significação — para compreender esses aspectos da música. Nomes como Wilson Coker (1972), Jean Molino (1975 [1990]), Jean-Jacques Nattiez (1975, 1990), Willy Corrêa de Oliveira (1979), Gino Stefani (1982), Eero Tarasti (1978, 1985, 1987, 1994), David Lidov (1986, 1987), Robert Hatten (1994) estão entre os mais conhecidos nessa área. Esses musicólogos e semiotistas propuseram teorias e análises sobre diversos gêneros e linguagens musicais. Em 1997, na minha tese de doutorado, *Semiosis in hindustani music*, elaborei uma teoria semiótica da música baseada na teoria geral dos signos de Charles Peirce, lógico e filósofo americano, pai da semiótica. Essa teoria foi aplicada à música do norte da Índia, isto é, à música hindustani (vide Martinez: 1997 ou 2001a). Desde então, tenho dirigido minha teoria para análises de outras tradições e linguagens musicais (vide Martinez: 1996, 2000b, 2001b, 2002b, 2003a, 2003b, 2003c, 2004).

Para tentar explicar de uma forma simples algo que pode ser muito complexo, o significado da música ocorre da seguinte maneira. A música é fundamentalmente constituída de vibrações sonoras. Um conjunto articulado dessas vibrações é reconhecido por uma pessoa ou grupo de pessoas, ou até mesmo por toda uma cultura como sendo uma obra, ou uma improvisação musical. Quando essa obra faz algum sentido para os ouvintes, ela funciona como signo, estabelecendo relações simultâneas, por um lado, com algum objeto desse signo, isto é, com alguma coisa à qual ela faz referência; por outro, com a mente ou com a consciência do ouvinte que esta-

belece essas conexões, cujo resultado é um outro signo mental, um interpretante dessa obra.

Tomemos como exemplo uma das melodias da *Sagração da primavera* de Igor Stravinsky, como a que aparece em *Spring rounds* (vide exemplo 1). Temos aqui um signo musical. Essa melodia certamente tem algum significado. Para quem está ouvindo pela primeira vez esses sons, o objeto desse signo consiste em suas próprias qualidades acústicas. O interpretante será uma certa qualidade de sentimento, uma reação psico-fisiológica, talvez algum tipo de constrangimento melancólico da mente e do corpo do ouvinte. Um músico poderia ainda desenvolver interpretantes lógicos, analisar o ritmo e a escala dessa melodia. Em todos esses casos, o Exemplo 1 está apenas gerando significados puramente musicais ou ícones puros.

Mas alguém poderia reconhecer que esta é parte de uma obra de Igor Stravinsky. Assim, a me-

lodia significaria um fato histórico, a composição estreitada em 1913, de um músico que nasceu na Rússia e viveu entre 1882 e 1971. Esse signo musical opera então como índice.

E se a melodia em questão fosse ouvida por um eslavo de uma certa comunidade russa, onde normalmente se tocam melodias como essa para celebrar o fim do inverno, o degelo dos rios e o brotar dos primeiros ramos, o significado seria simbólico. A melodia, agora reconhecida como *Nuka kumushka*, representa a primavera e os ritos que os agricultores realizam para obter fertilidade e abundância naquele ano. Portanto, dependendo de como o signo, seu objeto e seus possíveis interpretantes se relacionam, a música pode significar, de maneiras diferentes, coisas diferentes.

Agora, como compositor, escrevo tanto música pura como tenho trabalhado com dançarinos e atores. Como espectador, tenho observado como a música é usada no cinema. Como semiotista da música, tenho defendido a idéia de que o estudo do significado musical permeia todos os aspectos do sentir, fazer e pensar a música. Desta forma, acredito que o estudo da multimídia deve ser pautado pela análise semiótica da interação entre as suas linguagens componentes. Assim, para compreendermos a questão das relações entre as linguagens, especialmente, no meu caso, das relações entre a música e as artes, se faz necessário que examinemos o significado, os modos de representação, as capacidades de significação da música e das artes às quais ela pode se conjugar. Meu tema aqui é a multimídia musical, cujas questões fundamentais podem ser formuladas desta maneira:

1. Como se articulam linguagens que empregam simultaneamente meios materiais e estruturas de domínios diferentes como as ondas sonoras, os movimentos do corpo humano, a luz?

2. Que tipo de objetos essas combinações multimídia representam?

3. Que tipo de significados essas linguagens híbridas oferecem ao espectador, já que se dirigem simultaneamente a sentidos distintos como a audição, a propriocepção e a visão?

Alguns autores procuraram responder uma ou outra dessas questões, sem se valer das teorias semióticas. Ao meu ver, as idéias mais interessantes foram propostas por cineastas e críticos de cinema. Para Eisenstein, a relação entre as imagens de um filme e sua música são pautadas por um princípio de correspondência construída pelo compositor e pelo cineasta. Som e imagem se relacionam em virtude de algo que ambos possuem. A estrutura rítmica da música está em relação ao movimento interno das imagens, ou mesmo suas qualidades de sentimento estético. Assim foram construídos vários de seus filmes (vide Eisenstein 1990a e 1990b). Um segundo modelo a se considerar é o do compositor eletroacústico e crítico de cinema Michel Chion. Em seus livros, Chion desenvolve uma série de conceitos aplicados ao estudo do som, da voz e da música no cinema. Entre eles, está o de *valor adicionado*, que consiste na forma pela qual um som enriquece uma imagem, resultando num valor expressivo e informativo (1994: 3-34). Essa espécie de *mais-valia* da música fílmica representa, portanto, algo que separadamente música e imagens não possuem, algo que surge dessa combinação (ainda que na maior parte dos filmes se trata de uma informação redundante). O modelo proposto por Nicholas Cook é o da metáfora. Se música e imagem possuem algum tipo de similaridade (interna, pode-se acrescentar), sua interação capacita uma transferência mútua de atributos. Algo do significado musical se aplica às imagens e algo das imagens é associado à música (Cook 1998: 66-74). Esse modelo é compatível com a visão de Eisenstein no que se refere ao movimento interno dos dois meios, no entanto, ao contrário de Chion, pressupõe a existência de uma viabilidade para a conjunção audio-visual. Isto é, deve haver uma certa medida de intersecção de atributos entre música e imagem para que possam compor uma metáfora viável. Por outro lado, essa área de intersecção não deve ser tão ampla que constitua uma correspondência mútua, pois nesse caso, a transferência dos atributos distintos pouco ou nada poderiam beneficiar o conjunto música-imagens (Cook 1998: 82).

Esses modelos descrevem algum aspecto da questão de forma razoável, mas os conceitos se revelam insatisfatórios quando considerados semioticamente. Eisenstein constrói correspondências entre as tomadas e a montagem de uma seqüência e a composição de Prokofiev em *Alexander Nevsky*, analogias que são certamente icônicas, di-

agramas de movimento. A estrutura dessas interações paralelas é analisada, mas sem a pretensão de que esse diagrama seja um modelo aplicável a outros filmes. Além disso, como o próprio Eisenstein previu, música e imagem podem opor-se ou não apresentar correspondências de nenhum tipo e, ainda assim, possuir um significado intersemiótico. Para ele o futuro do filme estaria no conflito entre o auditivo e o visual (1977: 180), o conflito dialético da montagem estendido ao domínio acústico. O idéia de valor adicionado, proposta por Chion, aborda a questão da combinatória audiovisual. Mas, além de implicar num processo simples de adição, o conceito de valor adicionado não é instrumental na análise das diferentes possibilidades de construção, significação e interpretação. Neste ponto, o conceito de metáfora estendido à multimídia, de acordo com Cook, poderia acomodar uma interpretação semiótica, mas se torna questionável na medida em que a metáfora é empregada para a compreensão de todas as formas audiovisuais. Se a metáfora, que é uma forma específica de significação, for encarregada de cobrir toda a variedade de possíveis articulações em multimídia, ela se tornará teoricamente inoperante. Se houver disparidade entre os meios significativos, o conflito pretendido por Eisenstein, como justificar um significado que surge de uma metáfora não viável? Como situar no domínio icônico formas cuja base é uma convenção arbitrária, tal como na técnica do *leitmotiv*? É preciso compreender que a lógica que coordena as possíveis combinações de diferentes tipos de signos articulados em multimídia - som, imagem e texto - implica na geração dos interpretantes multimidiáticos em modalidades tais como: percepção, cognição, performance, composição, análise. Este modelo visa compreender tanto a materialidade, como a referência e a cognição de uma obra multimídia enquanto formas interativas de semiose, isto é, como processos dinâmicos de transformações e interpretações de pensamentos, sentimentos, qualidades e formas articulados em linguagens simultaneamente áudio, visuais e motoras.

Na busca de uma resposta para as interações entre a música e outras linguagens, pode-se concordar com Chion ao afirmar que algo *a mais* ocorre na combinação audiovisual. Mas "valor adicionado" é pouco para traduzir teoricamente a extraordinária capacidade de significação da intersemiose. A combinação de meios sonoros, imagéticos e textuais resulta em saltos de significação que não podem ser simplesmente descritos como uma adição. Essas combinações constituem sistemas *sui generis*, que não se explicam pela soma de suas partes. Uma comprovação empírica é a apreciação separada dos componentes musicais e visuais em obras como *A Sagração da primavera*. A música de Igor Stravinsky, ouvida como obra de concerto, possibilita um certo leque de interpretantes. Os cenários de Nikolai Roerich possibilitam outras leituras. Mas a experiência que a coreografia original de Vaslav Nijinsky

(vide Hodson 1996) proporciona, pela simultaneidade de signos musicais, corporais e imagéticos, é algo muito além de sua somatória (Martinez 2003b e 2003d). Trata-se, ao meu ver, de um sistema sinérgico.

Falar em sinergia não é exatamente uma novidade. A sinergia é um conceito que tem sido associado muitas vezes a essas questões. Michel Chion (1985: 119) e Claudia Gorbman (1987: 30) afirmam que a música fílmica é sinérgica, mas nota-se que seu emprego não vai muito além de uma frase de efeito retórico. Ao contrário, busco um conceito que possa ser operativo com a teoria da intersemiose.

Originalmente, sinergia é um conceito criado pelo arquiteto, matemático e filósofo Buckminster Fuller (1975),¹⁸ segundo o qual o comportamento global de um sistema pode ser de uma ordem tal que não pode ser previsto pela soma individual das possibilidades isoladas de cada componente desse sistema. Ou seja, um sistema sinérgico apresenta uma resultante muito maior que a soma individual de suas partes. Da mesma forma, a sinergia semiótica é essencialmente cooperativa. Numa canção, coreografia, peça de teatro, filme, vídeo-clip ou sistema interativo em hipermídia, os interpretantes imediatos, dinâmicos e finais não se conformam simplesmente à soma do conjunto de signos musicais, coreográficos, imagéticos, verbais, etc., mas constituem um todo de uma magnitude muito maior. E, de acordo com as leis da sinergia, quanto mais cooperação mais eficiente o sistema. Um sistema sinérgico é um sistema econômico com uma resultante extraordinária para a ordem de potencialidade de seus componentes em isolamento.

Um diagrama para a intersemiose pode ser construído a partir da demonstração de sinergia proposta por Fuller por meio da transformação topológica de dois triângulos. Esses são compostos por três linhas (vide Figura 1). Ambos triângulos são independentes, e poderiam, no máximo, ser justapostos no mesmo plano.

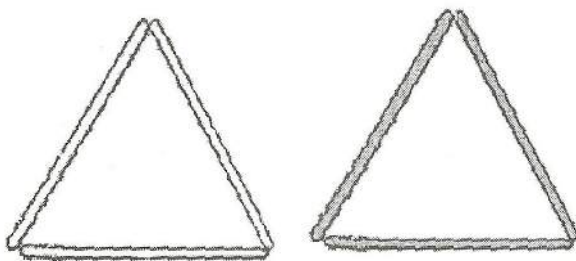


Figura 1 — Triângulo A e triângulo B

A sinergia consiste numa combinação de uma ordem de cooperação muito maior. Cada triângulo representa um conjunto de vetores de energia, um pequeno sistema aberto e capaz de interagir com outros sistemas. Mesmo geometricamente, de acordo com Fuller, triângulos são hélices muito achata-

das, abertas no ponto de fechamento do ciclo. Se cada um dos triângulos for modificado de forma que um de seus lados seja dobrado num determinado ângulo (Figura 2, parte superior), que permita uma interação tal entre os dois sistemas que não seria possível de ser obtida no mesmo plano, o resultado dessa junção será um sólido, um tetraedro (Figura 2, parte inferior). Esse tetraedro é um sistema sinérgico. A partir de dois triângulos, se obtém um sólido tridimensional, formado por quatro triângulos. Um mais um é igual a quatro, de acordo com a aritmética deste sistema.

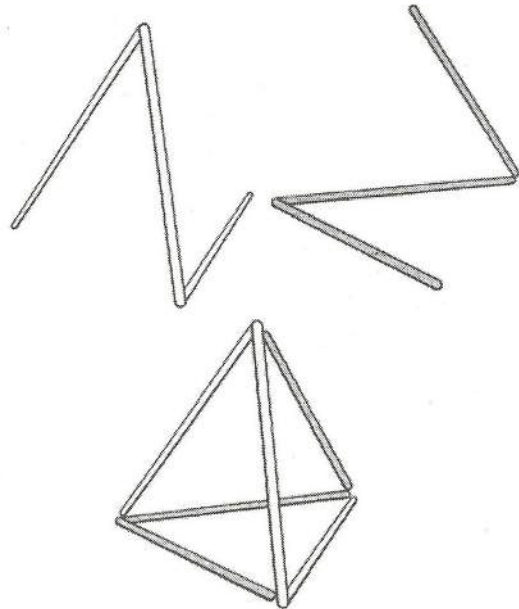


Figura 2 — triângulos formando uma interação sinérgica

Pode-se criar um modelo para o conceito de intersemiose sinérgica a partir desta demonstração de Fuller. Cada um dos triângulos da Figura 1 representa agora uma linguagem e suas redes de significação. O triângulo A representa um sistema acústico, tal como uma composição musical. Enquanto evento semiótico, ele pode estabelecer correlações com outras possíveis redes semióticas. Da mesma forma, o triângulo B representa um sistema visual (como as imagens de um filme) e suas correlações. B poderia igualmente representar um outro sistema, como um poema ou uma coreografia. Quando essas linguagens se articulam em formas específicas que possibilitem uma interação cooperativa especial, tal como a do tetraedro na Figura 2, ocorre a sinergia intersemiótica. Esse tetraedro, representando aqui o domínio do audiovisual, não deve ser entendido como um modelo fechado, pois a semiose é sempre um processo em evolução, a cada instância da ação signica se estabelecem novas significações. Esses interpretantes têm sempre pontos de articulação disponíveis para geração de novas relações de significação. É como se os triângulos do diagrama acima tivessem hastes livres, abertas para no-

vas leituras, novos interpretantes emocionais, energéticos e lógicos.

Desta forma, se retomarmos o exemplo da *Sagração da primavera*, é evidente que a combinação da composição de Stravinsky com os cenários e figurinos de Roerich e com a coreografia de Nijinsky constituem um signo complexo cujas articulações se desenvolvem em formas sinérgicas de interpretantes. As imagens apresentadas a seguir apenas indicam a riqueza e a extraordinária combinação de interpretantes que a obra original pode proporcionar ao espectador.¹⁹



Imagem 1 - *Sagração da primavera*, figurinos masculinos e posturas, foto de divulgação na época da estréia. Música de Igor Stravinsky, coreografia de Vaslav Nijinsky, cenários e figurinos de Nikolai Roerich (adaptado de Hodson, 1996: 80).

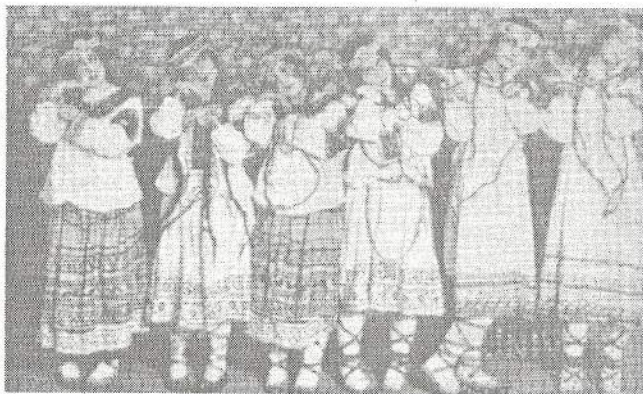


Imagem 2 - *Sagração da primavera*, "Spring rounds", jovens, foto de Gerschel, 1913. Música de Igor Stravinsky, coreografia de Vaslav Nijinsky, cenários e figurinos de Nikolai Roerich (adaptado de Hodson, 1996: 106).



Imagem 3 - *Sagração da primavera*, "Danse sacrée", desenhos de Valentine Gross-Hugo, publicados originalmente na revista *Montjoie!*, junho de 1913. Música de Igor Stravinsky, coreografia de Vaslav Nijinsky, cenários e figurinos de Nikolai Roerich (adaptado de Hodson, 1996: 170).

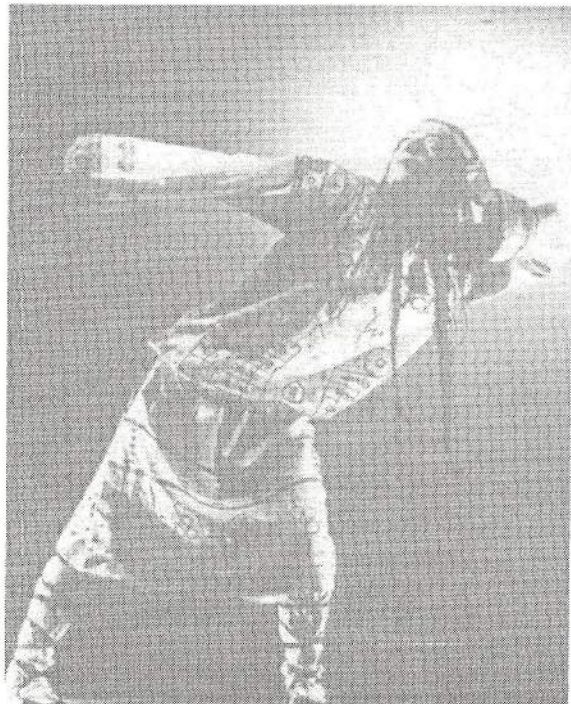


Imagem 4 - *Sagração da primavera*, Olga Stens no papel de "a escolhida", foto de Nicholas Zverev. Música de Igor Stravinsky, coreografia de Vaslav Nijinsky, cenários e figurinos de Nikolai Roerich (adaptado de Hodson, 1996: 172).

¹ Por razões técnicas, a transliteração de palavras em sânscrito e hindi foi simplificada nesta publicação.

² Refere-se aqui à concepção peirceana de semiose. Vide os parágrafos CP 5.484, 6.347; o artigo *Pragmatism* (Peirce 1998: 398-433) e seleções das cartas para Lady Welby e William James (Peirce 1998: 477-502; CP 8.327-379, 8.313-315); assim como Santaella, 1992 e 1995.

³ Esses sistemas de significação são demasiado complexos para serem descritos nesse artigo, além de apresentarem uma grande variedade de formas, que se estendem da música hindustani (norte da Índia) e carnática (sul da Índia) aos diversos estilos de dança e teatro clássicos, tais como: Kathak, Odissi, Manipuri, Bharata-Natyam, Kathakali, Kutiyattam, etc. Para uma introdução às artes indianas, vide: Powers 1980, Vatsyayan 1980, Rowell 1992, Lannoy 1971; Martinez 1996b, 1998, 2000b, 2001, entre outros.

⁴ RISM: <<http://www.pucsp.br/pos/cos/rism/>>.

⁵ A lista Musikeion foi criada por José Luiz Martinez, que atua também como seu coordenador. As línguas oficiais são o português, inglês, francês e espanhol. Inscrições podem ser feitas na página: <<http://listas.pucsp.br/mailman/listinfo/musikeion>> Arquivos das mensagens postadas: <<http://listas.pucsp.br/pipermail/musikeion/>>

⁶ Vide Martinez 2001b assim como o artigo "Sangita: música, dança, teatro e poesia na Índia Clássica", incluído nesta publicação.

⁷ Distinção essa válida para outras combinações intersemióticas, como a dança e o cinema.

⁸ Residente em São Paulo desde 1996, Cristina Salmistraro obteve sua formação em ballet e dança contemporânea em Milão e Paris, onde trabalhou com coreógrafos como David Sutherland, Thierry Massin e Philippe Decouffé.

⁹ Gilsamara Moura defendeu seu mestrado no Programa de Comunicação e Semiótica na área de dança e literatura em 2000, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Helena Katz.

¹⁰ Que gentilmente abriu-nos seu atelier, concedeu permissão para reproduzir suas obras, e compartilhou conosco suas idéias a respeito das cores e das artes. Nossos agradecimentos especiais a Arcangelo Ianelli.

¹¹ De acordo com o texto de Cristina Salmistraro para o programa do espetáculo.

¹² Dança: Cristina Salmistraro, Gabriela Delias e Georgia Lengos; músicos: José Luiz Martinez (canto, rudra-viã, tambura, tabla e música eletroacústica), Carlos Stasi (derbak e percussão) e Clóvis André (canto). Estréia: 15 de março de 2000, Sala Jardel Filho, Centro Cultural São Paulo. Dez récitas (entre 15 e 26 de março). Apresentação no Estúdio Nova Dança em 23 de maio de 2000. Iluminação de Carmine D'Amore.

¹³ Dança: Ana Paula Mastrodi, Cristina Salmistraro, Hellen Sheila Alvarenga, Lívia Sabag, Tatiana Melitello, Tatiana Rodello; músicos: José Luiz Martinez (canto, santur, tambura, tabla e música eletroacústica) e Edgar Silva (tabla e darbuka). Apresentação no Centro Cultural do Banco do Brasil em 6 e 13 de março de 2002. Iluminação de Carmine D'Amore.

¹⁴ Ragas (substantivo masculino em sânscrito) são estruturas melódicas da música clássica da Índia.

¹⁵ Talas (substantivo masculino em sânscrito) são ciclos rítmicos da música clássica da Índia.

¹⁶ Estréia no Sesc Consolação (SP), 30 de outubro de 2000 (seguida da defesa de mestrado de Gilsamara Moura). Interpretação: Gilsamara Moura (dança), José Luiz Martines (gotejador, percussão, berimbau, sintetizadores, canto e tambura), Leonardo Aldrovandi (difusão eletroacústica). Vídeo: Kátia Klock e Maíra Spanghero. Outras apresentações: Centro Cultural do Banco do Brasil (SP), 3 de junho de 2001; Mostra Internacional de Dança, Sesc Consolação, 24 de outubro de 2001; Festival "Brasil Adentro", Nürnberg (Alemanha), 28 de junho de 2002; Caxias do Sul (RS), 7 e 8 de novembro de 2002; Uberlândia

(MG), 14 e 15 de novembro de 2002; Araraquara, 24 de novembro de 2002.

¹⁷ Gravações cedidas gentilmente pelo biólogo Luciano Mendes Castanho, da Unicamp.

¹⁸ Versão on-line <<http://www.rwgrayprojects.com/synergetics/s01/p0100.html>>

¹⁹ Joffrey Ballet, 1987, reconstrução por Millicent Hodson, Robert Joffrey e Kenneth Archer.

Referências:

ANDRADE, Mário. *Poesias Completas de Mário de Andrade*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982.

BARBIERI, Aldo. *Sons, Signos, Mensagens: Perspectivas para a Semiótica Musical*. Dissertação de mestrado não publicada. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2002.

BASTOS, Rafael José de Menezes. *A Musicológica Kamayurá*, Florianópolis: UFSC, 1999.

BHARATA. *The Natyashastra* [Dramaturgia], tradução Manomohan Ghosh. Calcutta: Manisha Granthalaya. Referências indicadas como (NSh [capítulo],[verso]), 1967.

CHION, Michel. *Audio-Vision: Sound on screen*. New York: Columbia University Press, 1994, ed. e tradução de Claudia Gorbman.

_____. *Le son au cinema*. Paris: Cahiers du Cinéma, 1985.

COKER, Wilson. *Music and meaning*. New York: Free Press, 1972.

COOK, Nicholas. *Analysing musical multimedia*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

DOUGHERTY, William. The play of interpretants: a Peircean approach to beethoven's lieder. *The Peirce seminar papers: an annual of semiotic analysis*, M. Haley (ed.), 67-95. Oxford: Berg, 1993.

EISENSTEIN, Serguei. O princípio cinematográfico e o cinema. In: *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*, 163-185. Haroldo de Campos (ed.). Trad. de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *O sentido do filme*, trad. de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Zahar, 1990a.

_____. *A forma do filme*, trad. de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Zahar, 1990b.

_____. Mind and Body in Music. *Semiótica* 66(1/3), 69-97, 1987.

FULLER, R. Buckminster. *Synergetics: explorations in the geometry of thinking*. London: MacMillan, 1975.

GORBMAN, Claudia. *Unheard melodies: narrative film music*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

HANSLICK, Eduard. *Do belo musical*, trad. Nicolino Simone Neto. Campinas: Unicamp, 1989.

HATTEN, Robert (1994). *Musical meaning in beethoven: markedness, correlation and interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.

HOSOKAWA, Shuhei (1987). L'effet lyrique. *Semiotica* 66(1/3), 141-154, 1987.

LANNOY, Richard (1971). *The speaking tree*. Oxford: Oxford University Press, 1971.

LIDOV, David. Music. In *Encyclopedic dictionary of semiotics*, T. Sebeok (ed.), 577-587. Amsterdam, Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1986.

LORCA, Garcia. *Obra poética completa de Federico García Lorca*, trad. de William Angel de Mello, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARTINEZ, José Luiz. *Música & Semiótica: um estudo sobre a questão da representação na linguagem musical*. Dissertação de mestrado não publicada. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.

_____. Icons in music: a Peircean rationale. *Semiotica* 110(1/2), 57-86, 1996a.

_____. Nova Délhi em ritmo de aventura. *Thot* 62, 21-25, 1996b.

_____. *Semiosis in hindustani music*. Imatra: International Semiotics Institute, 1997.

_____. Sobre a variedade musical na Índia. *Thot* 69, 14-19, 1998.

_____. Uma teoria semiótica da música, baseada na teoria geral do signo de Charles Peirce. *Anais do XI encontro nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, 344-348. Campinas: Unicamp, 1998.

_____. Semiotics and the art music of India. In *Music theory online*, 6(1). [http://www.societymusictheory.org/mto/issues/mto.00.6.1/mto.00.6.1.martinez_frames.html], 2000a.

_____. Música & sonho. In: *A ciência dos sonhos*, Fani Hisgail (org.). São Paulo: Unimarco, 145-164, 2000b.

_____. Música, semiótica musical e a classificação das ciências de Charles Sanders Peirce. *Anais da 3ª Jornada do Centro de Estudos Peirceanos*, Programa de Comunicação e Semiótica, PUC-SP, 28-38. (= *Opus 6*, periódico da ANPPOM. [<http://www.anppom.iar.unicamp.br/>]), 2000c.

_____. Praticando a semiótica musical. *Anais do IV Fórum do Centro de Linguagens Musicais*, Programa de Comunicação e Semiótica, PUC-SP. (textos publicados em cd-rom e disponíveis da internet: <http://www.pucsp.br/pos/cos/clm/forum/sumario.htm>), 2000d.

_____. Pandit Chaurasia: o mestre da flauta. *Thot* 74, 61-69, 2000d.

_____. Música & Sonho. In *A ciência dos sonhos*, Fani Hisgail (org.). São Paulo: Unimarco, 145-164, 2000c

_____. (no prelo). Dashavatar: Music, Dance and Poetry in Odissi. *Acta Semiotica Fennica*.

_____. *Semiosis in Hindustani Music* (edição indiana revisada). New Delhi: Motilal Banarsidass, 2001a.

_____. Representação e cognição musical em Monteverdi: Il Combattimento di Tancredi et Clorinda. *Anais do XIII encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, 269-275. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2001b.

_____. Rasa: estética e semiose na Índia. *Galáxia* 2, 121-133, 2001b.

_____. Semiótica de la música: una teoría basada en Peirce. *Signa* 10, 177-192, 2001c.

_____. Kathak: intersemiose entre música e dança no norte da Índia. *Anais da 5ª Jornada do Centro de Estudos Peirceanos e do First Advanced Seminar on Peirce's Philosophy and Semiotics*. São Paulo: Centro de Estudos Peirceanos, PUC-SP, 80-86, 2002a.

_____. (no prelo). Dashavatar: Music, dance and poetry in Odissi. *Acta Semiotica Fennica*.

_____. Composição, intersemiose e representação. *Anais do 5º Fórum do Centro de Linguagem Musical*. São Paulo: Centro de Linguagem Musical, ECA-USP, 233-242, 2002b.

_____. Monteverdi's combattimento: a semiotic analysis. In *Acta semiotica fennica* 15, 440-455. Imatra: International Semiotics Institute, 2003a.

_____. A Sagração da primavera: 90 ANOS, A Intersemiose entre música, dança e visualidade. In *Anais do XIV Congresso da ANPPOM*, Porto Alegre: UFRG, Instituto de Artes. (CD-ROM), 2003b.

_____. Sons, Sentimentos, Idéias: Aspectos da Iconicidade Musical. *DeSignis* 4. ("Iconismo. El sentido de las imágenes", número especial sobre iconicidade, ed. Lúcia Santaella.), 2003c.

_____. *Ciência, significação e metalinguagem: Le sacre du printemps*. *Opus* 9(9), 87-102, 2003d.

_____. Composição e representação. In: *Arte e cultura III*, ed. Maria de Lourdes Sekeff e Edson Zampronha, 61-74. São Paulo: Annablume, 2004.

MOLINO, Jean. Musical fact and the semiology of music, trans. by J.A. Underwood. *Music analysis* 9(2), 113-156, 1990 [1975].

NANDIKESHVARA. *The mirror of gesture*, tradução A. Coomaraswamy & G.K. Duggirala. New Delhi: Munshiram Manoharlal, 1970.

NATTIEZ, Jean-Jacques. *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris: Union Générale d'éditions, 1975.

_____. *Music and discourse: towards a semiology of music*, trans. by C. Abbate. Princeton: Princeton University Press, 1990.

OLIVEIRA, Willy C. de. *Beethoven: proprietário de um cérebro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

PEIRCE, Charles Sanders (1938-1956). *The collected papers*, 8 vols. Hartshorne, Charles ; Weiss, Paul; e Burks Arthur W. (eds.). Cambridge: Harvard University Press. (Referências citadas na forma CP volume.parágrafo)

_____. *The essential Peirce*, vol. 1 (1897-1893), Nathan Houser e Christian Kloesel (eds.). Bloomington: Indiana University Press, 1992.

_____. *The essential Peirce*, vol. 2 (1893-1913), editado pelo Peirce Edition Project. Bloomington: Indiana University Press, 1998.

POWERS. Índia (partes I e II). In *The new grove dictionary of music and musicians*, vol.9, Stanley Sadie (ed.), 69-141. London: Macmillan, 1980.

PRENDERGAST, Roy. *Film music: a neglected art*, New York: Norton, 1992.

ROWELL, Lewis. *Music and musical thought in early India*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

SALLES, Filipe. *Imagens musicais ou música visual: um estudo sobre as afinidades entre som e imagem, baseado no filme Fantasia (1940) de Walt Disney*. Dissertação de mestrado não publicada. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. *A assinatura das coisas: Peirce e a literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

_____. *A teoria geral dos signos: semiose e autogeração*. São Paulo: Ática, 1995.

SHARNGADEVA (1978-1989). *Sangitaratnakara of Sharngadeva* [A Mina dos Tesouros Musicais], 2 vols., tradução R.K. Shringy (supervisão de Prem Lata Sharma). New Delhi: Munshiram Manoharlal. Referências indicadas como (SR [capítulo].[sub-capítulo].[verso]).

STEFANI, Gino. *La competenza musicale*. Bologna: Clueb, 1982.

STRAVINSKY, Igor. *The rite of spring in full score*. New York: Dover, 1989.

TARASTI, Eero. *Myth and music* (= Acta Musicologica Fennica 11). Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura, 1978.

_____. *Music as sign and process. Analytica* (Studies in the description and analysis in honour of Ingmar Bergtsson) 47, 97-115. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Music, 1985.

_____. *Some peircean and greimasian concepts as applied to music*. In *The semiotic web 1986*, Thomas A. Sebeok and Jean Umiker-Sebeok (eds.), 445-459. Amsterdam, Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1987.

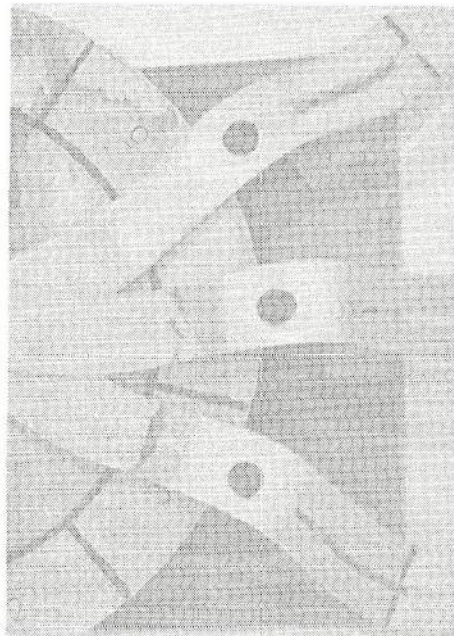
_____. *On the modalities of opera. Semiotica* 66(1/3), 155-168, 1987.

_____. *A Theory of musical semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, 1994.

TATIT, Luiz. *Semiótica da canção, melodia e letra*. São Paulo: Escrita, 1994.

_____. *O cancionista, composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.

VATSYAYAN, Kapila. *India: dance* (parte VII). In *The new grove dictionary of music and musicians*, vol.9, Stanley Sadie (ed.), 158-166. London: Macmillan, 1980.



Mídia e artes da existência: para pensar imaginários em excesso

Rosa Maria Bueno Fischer

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Pesquisadora do CNPq

Resumo: Este artigo apresenta algumas indagações a respeito das relações entre mídia, experiência e arte, a partir de pensadores como Zygmunt Bauman, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Marilena Chauí e Slavoj Žižek. Problematisa as possibilidades que teriam os profissionais ou aprendizes da arte e da educação de pensar sobre estratégias de transcendência, de ultrapassagem dos modos instituídos de existência, neste tempo de infinitas possibilidades de produção e circulação de sons, imagens, textos, particularmente nos espaços da grande mídia. As questões tratadas referem-se ao enfrentamento imaginativo diante do convite cotidiano à proliferação de clichês, à ausência de pensamento e à negação da experiência.

Palavras-chave: Arte. Experiência. Mídia. Imagem. Pensamento.

The media and the arts of existence: to think imaginaries in excess

Abstract: In this article I discuss some issues concerning the relationship between media, experience and art, based on the work of academics such as Zygmunt Bauman, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Marilena Chauí and Slavoj Žižek. I problematize the possibilities that art and education have to think about strategies for transcending, for breaking out of the instituted modes of existence in a time of infinite possibilities of production and circulation of sounds, images, texts, particularly in the spaces of the large media. The issues discussed are related to the imaginative struggle in view of the daily appeals of the proliferation of clichés, the absence of thought and the negation of experience.

Key words: Art. Experience. Media. Image. Thought.

Para pensar as relações entre arte, imaginário e mídia, um mote: “aprender a morrer”. Como escreve Zygmunt Bauman (2001), criar, simbolizar, inventar é construir “estratégias de transcendência”, justamente porque somos seres colocados diante da possibilidade (e da consciência) de nossa morte. Desde sempre, procuramos de alguma forma inventar estratégias de transcender essa realidade, literalmente de “aprender a morrer”. Por isso, meu objetivo neste texto¹ é justamente este: perguntar de que forma profissionais ou aprendizes da arte e da educação poderiam pensar – ou serem convidados a pensar – sobre estratégias de transcendência hoje, num tempo de infinitas possibilidades de produção e especialmente de veiculação e circulação de sons, imagens, textos; enfim, num tempo em que vivenciamos um espetacular comércio dos sentidos, conferidos às nossas vidas, não só por criações ditas “artísticas”, mas por uma gama infinita de imagens que circulam em filmes, programas de TV, narrativas de todos os tipos, em revistas, livros, jornais, pinturas e esculturas, peças de teatro, páginas na Internet.

Tudo isso não existiria também a partir dessa necessidade básica de ultrapassar nossas contingências? Quero propor e pensar aqui a relação entre mídia e currículo, mídia e educação, mídia e arte, a partir de uma modesta preocupação com fazer a história do presente, aceitando dialogar com os perigos contemporâneos, como escreve Foucault, sem procurar propriamente alternativas, mas desejando efetivamente navegar em meio a problematizações.

Indago: quais seriam os perigos a enfrentar hoje, quando se trata de pensar a produção simbólica nas mais diferentes áreas, especialmente no campo da educação? Um dos perigos, talvez o que mais inquiete, nos últimos tempos, é o de que parece que reduzimos em nós a capacidade e a própria vontade de trazer os sofrimentos privados para o lugar efetivamente da discussão de questões públicas: vamos internalizando um modo peculiar de olhar e tratar “a dor dos outros”, como refere a pensadora Susan Sontag (2003) em seu belo livro *Diante da dor dos outros*. Ela nos inquieta até as entranhas, quando pergunta: afinal, com o que nos importamos, quando estamos diante de catástrofes, pobreza, miséria, guerra e fome, expostas pelas imagens que proliferam nos meios de comunicação? O que está nos acontecendo, quando clamamos por “realidade da imagem”, quando não nos cansamos de ver, à exaustão, corpos serem retirados do metrô em Madri ou as duas torres gêmeas se desmancharem diante de nossos olhos? O que acontece a nós, que desejamos incessantemente ver, ver, ver?²

Não quero que este texto se transforme em pura indignação, lamento ou mera expressão de saudosismos. Quero, antes, propor que professores e alunos de cursos cujos campos de saber estão diretamente ligados ao mundo das artes penssem juntos sobre algumas faces deste presente an-

gustante e ao mesmo tempo rico, no esforço genuíno de mergulhar nas dores e também nas belezas de nosso tempo, para exatamente poder questioná-las, posicionar-se diante delas, imaginar outras possibilidades para faltas e excessos que experimentamos hoje. Refiro-me aqui, é claro, ao mergulho numa das instâncias do social que acredito merecer atenção especial: a mídia, os meios de comunicação, nossa relação com eles, toda a produção de sentidos que ali se dá e se multiplica, com efeitos que ainda pouco conhecemos, em todos os campos, especialmente no campo das artes e da educação.

Hannah Arendt (1989; 1999; 2000), como Susan Sontag, também tem como ponto de partida o horror da guerra, da destruição do outro, no caso da pensadora alemã, o nazismo, e aqui para formular um novo conceito de política – política como acontecimento, como ruptura do totalitário, do automático, do plenamente previsível. Para mim, interessa pensarmos seriamente sobre o conceito de política, como Arendt, de modo a estender esse tipo de ação às mínimas e múltiplas práticas humanas, aos diferentes espaços públicos, que podem e devem ser criados e redefinidos permanentemente. Penso nas práticas escolares – em que todos nós estamos mergulhados – e proponho que as vejamos também como práticas políticas, relacionadas à urgência de permanentemente nos fazermos humanos, exatamente na medida em que nos entregamos a experimentar o novo, a criar novas relações nos mais diferenciados espaços públicos. A idéia é, na esteira de Bauman, Sontag e de Arendt, apostar na vida como acontecimento, dedicando-se a romper permanentemente com o instituído e de afrontar o que nos é contingente, de rejeitar as imagens conservadoras e tradicionais e inaugurar de fato algo que force as limitações postas pelo real instituído e que possa oferecer-se como diferença, neste tempo de banalidade do mal.

Segundo Hannah Arendt (2000), a ação e o discurso poderiam ser vistos como espécie de “saída”, justamente porque dizem respeito à manifestação de igualdade e de distinção, de pluralidade e de singularidade a que temos direito. É na fala e na ação, na expressão de si, que os sujeitos se distinguem e, ao mesmo tempo, estão, cada um deles, um diante do outro. Não se trata de algo dado, mas de algo a se fazer, nos espaços públicos. E nossas lutas também acontecem aí, justamente contra determinadas formas de subjetivação que acabam por tolher singularidades, produzindo burocratas como o Eichmann (sobre o qual escreve Arendt), figuras formatadas por clichês, impossibilitadas de falar a própria língua, apavoradas diante de qualquer sopro de liberdade (Arendt, 1999).

É na fala e na ação, individual ou coletivamente, que esse tipo de luta se realiza. Como lembra Slavoj Žižek (2003), ainda seguindo o pensamento de Arendt e de Bauman, há que se discutir de que modo estamos lidando com as formações imaginárias de nosso tempo: elas existem como neces-

sidade radical (criamos, inventamos metáforas, em geral para afastar ou recobrir aquilo que não suportamos, para afastar a dor, a morte, a certeza da finitude) e simultaneamente como produção cultural de uma determinada época. Ora, as imagens criadas e reproduzidas pelos meios de comunicação vivem e sobrevivem de nossos medos ancestrais, e acabam por disseminar um modo de expressão calcado no esforço por cobrir todos os vazios, todos os buracos, todas as possibilidades de “ser outro”, de “ser diferente”, de “imaginar de outra forma” o mundo que nos é dado. Uma rápida análise de comerciais ou programações de TV nos traz inúmeros exemplos de como inventamos imagens, textos, melodias, movimentos corporais – plenamente dirigidos a produzir expressões unidimensionais de nós mesmos. “Coca-cola é isso aí”. “Liberdade é uma calça velha, azul e desbotada”. O verbo, por excelência, é o verbo *ser*. E ponto final.

Arte, experiência e filosofia

Derrida escreve, nos diálogos com Elisabeth Roudinesco (no livro *De que amanhã... diálogo*) que criar, pensar, estudar, produzir pensamento significa entender e reafirmar o que veio antes de nós: nos apropriar de um passado sabendo que isso é impossível, que nada é a rigor apropriável, mas há sempre uma precedência, algo que sucedeu, na arte, na língua, na pintura, na música, na expressão dramática, na filosofia. Sempre há, de alguma forma, uma filiação. Não se trata de repetir tal filiação; trata-se de elaborar uma espécie de reinterpretação ou recriação daquilo que nos é dado. Pensar a vida como (ou a partir da) herança, e não ao contrário. Aceitar uma certa passividade, isso que nos é dado, e ao qual é necessário e indispensável dizer sim. Depois (ou ao mesmo tempo, talvez), a proposta é dedicar-se a escolher, selecionar, filtrar, reinventar, transformar, não deixar a salvo o que amamos e respeitamos. Estamos falando, com Derrida, de uma dupla injunção, contraditória e desconfortável: deixar, deixar-se viver, fazer o arriscado e maravilhoso, deixar-se ao abandono, ao dom e ao perdão. Isso é criar, isso é desconstruir (Derrida, 2004, p. 13). Pensar o hoje, fazer filosofia, fazer arte, educar e aprender é um trabalho de libertação constante: reconhecer, mas reconhecer e atravessar, ultrapassar os limites postos num tempo, num lugar, por este ou aquele pensamento.

Pensar, “dar aulas”, trabalhar com matérias-primas da criação artística, na música, na pintura, no desenho, na expressão dramática ou na dança, tem a ver diretamente com experiência. E falo aqui da experiência genuína, daquilo que, como escreve Marilena Chauí (ao dissertar sobre Merleau-Ponty), fala de limite, demarcação, fronteira e, ao mesmo tempo, de “sair de si rumo ao exterior, viagem e aventura fora de si, inspeção da exterioridade” (Chauí, 2002, p. 161) – em suma, experiência como iniciação aos mistérios do mundo.

Como escrevi em outro texto³, a leitura e escrita acadêmica, bem como as atividades de professores e alunos, particularmente daqueles que lidam com as artes, de uma maneira geral, poderiam assumir mais o caráter de experiência, de modo que nos fizéssemos permanentemente experimentadores, abrindo-nos ao que não somos, numa atitude que é, ao mesmo tempo, ativa e passiva: ativa, porque de fato agimos, nos expressamos, produzimos sentidos; passiva, porque nos deixamos atravessar por outras idéias, sensações, acontecimentos, disponíveis ao que neles há de arte, de potência criativa.

Assim, se poderia dizer que estudar, pensar, ler, compor, encenar, tocar um instrumento é também filosofar: é entregar-se à própria experiência da arte e aprender que “o pensamento não pode fixar-se num pólo (coisa ou consciência, sujeito ou objeto, visível ou vidente, visível ou invisível, palavra ou silêncio), mas precisa mover-se no entre-dois, sendo mais importante o mover-se do que o entre-dois, pois entre-dois poderia fazer supor dois termos positivos separáveis, enquanto o mover-se revela que a experiência e o pensamento são passagem de um termo por dentro do outro, passando pelos poros do outro, cada qual reenviando ao outro sem cessar” (Chauí, 2002, p. 165).

Penso que é importante experimentar a idéia de que arte e filosofia se irmanam, se completam, ensinam uma à outra. Que a expressão artística não deve ser isolada da leitura e da escritura científica, acadêmica. Que essa “tarefa infinita” da expressão, como nos ensina Merleau-Ponty, pode e deve atingir a todos nós, criadores do texto acadêmico, professores e alunos das instituições de ensino superior. Mesmo que esse tipo de escritura tenha e deva ter sua especificidade, é nele que se faz necessário hoje investir como lugar de expressão de vida, de possibilidades de fazer arte de nossas próprias vidas, de nossos cotidianos passos.

Certamente estaremos sempre operando a partir do que o mundo instituído nos oferece, o mundo da cultura, do tempo e do espaço em que vivemos. O “dado” está aí para ser deformado, transformado, transmutado, a partir das formas de expressão que inventamos. Nelas, instituiremos uma nova coerência, portanto, um outro “instituído”, que alguém, quem sabe nós mesmos, transformaremos. Não se trata de separar passado e presente como temporalidades estanques; trata-se de pensar numa espécie de totalidade simultânea e aberta, em que o presente seria falta e ao mesmo tempo excesso, a solicitar de nós outra coisa, diversa, um futuro-criação, a insistência em negar o instituído que cala a expressão inventiva.

Imagem e experiência

Apropriando-me do que diz Gilles Deleuze (1992a), ao escrever sobre Michel Foucault, afirmo aqui o desejo de sacudir a relação entre mídia, arte e educação, de trazer para o debate os “estados

mistos" desse cruzamento, "seguir e desmaranhar linhas", tratar dos dispositivos em jogo nessa relação, achar e descrever os nós, as linhas agitadas da linguagem, dos discursos, dos poderes, dos saberes, dos processos de subjetivação aí em jogo. Gostaria de poder apanhar as coisas pelo meio, rachar as coisas, rachar as palavras que insistimos em usar, sobre as múltiplas ligações entre imagem e educação (Deleuze, 1992a, p. 109). Fazer o exercício de operar com a arte das superfícies, as superfícies de inscrição, os enunciados⁴ – aquilo que, como nos ensina Foucault, ao mesmo tempo não é visível nem oculto. Trabalhar, portanto, com o visível e o enunciável, tendo como foco de atenção essa coisa chamada mídia e que parece "fazer" alguma coisa no currículo, nas artes, na educação, na formação de modos de ser infantil, adolescente, adulto, mulher, negro, doente, oriental, etc. etc. Proponho, por isso, trabalhar com a relação entre imagem (sobretudo da mídia) e experiência, seguindo o raciocínio iniciado anteriormente, de articular filosofia, arte e educação, nestes tempos em que tudo parece girar em torno das imagens criadas e veiculadas pelos meios de comunicação, as quais povoam nove entre dez manifestações diárias de nossos alunos, de nossos professores, de nosso cotidiano familiar, profissional, social e político.

Como pensar, então, a relação entre mídia e currículo, mídia e educação, mídia e arte? Como problematizar as imagens que penetram os interstícios de nossos terrenos diários? Talvez um bom ponto de partida seja o de levantar quais os perigos com os quais nos defrontamos hoje, no que respeita à educação das gerações mais jovens e aos próprios modos de subjetivação que todos nós vimos aprendendo, a partir de nossa relação com a mídia, a publicidade, as práticas relacionadas à sociedade do deus-mercado. A banalidade do mal é certamente o perigo maior: Hannah Arendt (1999) define bem do que se trata aí. Trata-se da ausência de pensamento, da negação do ato criativo, da entrega à mesmice e ao clichê. Trata-se da aceitação sem questionamento das linguagens simplificadas e simplificadoras, do medo da ousadia de dizer de modo diferente, da metáfora talvez mais elaborada. A estudiosa argentina Beatriz Sarlo (1997) acrescenta: tememos os novos arranjos de linguagem e, ao mesmo tempo, vivemos o grande perigo do refluxo do sentimento (e da prática) de solidariedade com o público, e o crescimento da empatia com o privado. Ou seja, haveria uma associação entre modos de expressão midiáticos, transferidos para as práticas de todas as esferas sociais – e que privilegiam o clichê, o espetáculo, a ausência de dissonâncias, a equivalência de temas, pessoas, linguagens – e modos de expressão do político, agora extremamente direcionados para os assuntos e temas da vida privada, sentimental, sexual, individualizada.

Imagino que esses novos estilos midiáticos (também pedagógicos, por certo), a negarem outras visibilidades, buscando tanto quanto possível

apagar qualquer marca de diferença, pedem, com urgência, uma espécie de conversão do nosso olhar. Ali onde nos convidam a ver o heroísmo espetacularizado de uma modelo de treze anos, alçada à imagem de "diva", de alguém que saiu do interior do Rio Grande do Sul e agora brilha nas passarelas de Paris ou Nova York (o exemplo valeria para jovens jogadores de futebol e tantos outros heróis assim denominados pela própria mídia), talvez seja necessário introduzir a pergunta sobre as tantas, milhares de histórias de vida que se multiplicam neste Estado, País, mundo, e que jamais merecem as páginas dos jornais, a tela da TV, a pauta de nossas conversas diárias. Onde está o heroísmo do cotidiano, a coragem daqui, do espectador, do aluno, da criança, do jovem, do professor, do homem e da mulher ali da esquina? Como isso será vivido, como será aprendido? Como a convocação à experiência, àquela experiência que é tão viva e plena de sangue quando somos jovens, será ainda possível em nossos dias, se a ela não estivermos atentos? A meu ver, esse seria um modo importante de experimentar e pensar as imagens de nosso tempo, as imagens da mídia, associadas àquilo que entendemos como educação na arte, pela arte, com a arte.

Nesse sentido, proponho que nos transformemos em experimentadores de imagens, que assim tratemos todas as figuras e paisagens simbólicas de nosso tempo, que se oferecem para serem pensadas e estudadas naquilo que afetam, naquilo que tocam profundamente nossas vidas – imagens que certamente estão presentes também nos diferentes cotidianos escolares. Suponho que, desse modo, professores e pesquisadores estarão tratando de vida, de experiência, daquilo que nos toca e nos faz padecer, como escreve Jorge Larrosa (2002). Adoecer de amor na adolescência, desejar consumir alucinadamente, aprender a imaginar modos de viver a maternidade ou a juventude urbana de classes populares ou médias, aprender a ser ator e professor-artista, ser e estar jovem no espaço público – temas como esse, apanhados das imagens da mídia, da indústria do entretenimento, nas suas incursões por *shoppings* da vida – são temas que têm sido narrados, estudados, investigados por vários pesquisadores⁵, que mergulham, que olham de dentro, por dentro das imagens, dos textos, da vida que pulsa em todas essas narrativas, de todo esse emaranhado simbólico. Entendo que olhar o olhar da mídia, pensar o olhar da mídia e o nosso olhar em relação às suas imagens passa por essa experiência de deixar-se tocar por imagens que de algum modo tocam as pessoas, no sentido de abrir-se ao que nelas "dá a pensar", ao que nelas é fixado como experiência desejável ou negado como experiência possível.

Trata-se de pensar tais "visibilidades de visibilidades"⁶ pelo meio, de dentro, como emergência, a partir dessa condição de superfície, pois talvez realmente "o mais profundo seja mesmo a pele" como escreve Paulo Valéry, citado por Deleuze no

livro *Conversações*. Porque é na superfície, dos corpos, também das imagens que vemos e estudamos, que se inscrevem enunciados, ali visíveis, mas não totalmente expostos, ali ocultos, mas não totalmente escondidos. Tratar das superfícies é tratar não das interpretações, e sim tratar das profundidades, das experimentações, das dobras e redobras, daquilo que os indivíduos e grupos sociais dobram, do exterior, sobre si mesmos, e que se transforma em exterioridade também (cfe. Deleuze, 1992a). Em outras palavras, para descrever e estudar a mídia, como trabalho educacional, no espaço escolar, como trabalho de pesquisa em educação, como debate dentro dos estudos e práticas artísticas, há que se mergulhar naquilo que as imagens midiáticas têm ou deixam de ter como vinculação com a experiência, com aquilo que mobiliza e transforma as pessoas.

Acúmulo de imagens e informação é da ordem da experiência? É esse um tipo de experiência que passa a nos afetar, na medida em que, por exemplo, sofremos a angústia de não conseguir apanhar tudo, não conseguir ler tudo, não conseguir ver tudo? É da ordem da experiência aprender a amar as imagens e sons que narram o espetáculo das belas vidas na dramaturgia novelesca das oito da noite ou o espetáculo da miséria humana na escatologia de figuras de apresentadores de programas de auditório como Ratinho, João Kleber, Leão ou Márcia Goldsmith? Como entender, por exemplo, a avalanche de conselhos que nos são dados a todo o instante por jornalistas e apresentadores de TV, atores e atrizes, personagens da ficção televisiva? Estariam eles “trocando” experiências conosco? Estariam eles, como escreve Benjamin, a propósito da figura do narrador literário, sugerindo-nos que continuemos uma história? Possivelmente não, pois não estamos a trocar narrativas, não verbalizamos naquele momento a nossa situação (Benjamin, 1993, p. 200). Mas não cessam de crescer programas de TV em que o centro são justamente trágicas ou cômicas histórias, grotescos relatos de figuras comuns, em busca de visibilidade e reconhecimento. Que casos são narrados ali, que modos específicos de narrar ocorrem, que tipo muito particular de experiência pode estar sendo vivida por espectadores de todas as idades, de todas as cores e gêneros, de todas as condições sociais?

Não se trata, evidentemente, de opor experiências honrosas e experiências indesejáveis nas (e com as) imagens da mídia. Trata-se de tomar o conceito de experiência – inspirado em Walter Benjamin (2002; 1993), em Heidegger (1996), em Nietzsche (1999; 1996), em Michel Foucault (1994), em Hannah Arendt (2000), em Jorge Larrosa (2002) – e de fazê-lo criativa ferramenta, para pensar os modos pelos quais temos analisado, estudado, investigado as relações entre mídia, arte e educação. Trata-se de fazer que esse conceito se torne vivo, operante, ágil, a mobilizar perguntas, a sugerir caminhos, a problematizar essa prática cotidiana de

aprender gostos, de educar o olhar, de selecionar informações, de incorporar gestos, modulações de voz, jeitos de enxergar os tantos outros com quem vivemos ou de quem temos notícia. Diria mais: a idéia que teima em mim é a de que pode ser extremamente rico e produtivo não ficar apenas no nível da denúncia de imagens que nos “deseducam”, que nos fazem crianças consumistas, mulheres desapixionadas por seus corpos impossíveis de serem a magreza da atriz, etc., enfim, repito, de “uma mídia que subjetiva”. Vai-se e quer-se ir além: busca-se o que, nessas manchetes acadêmicas já repetitivas, se torna experiência aprisionada, aquilo que nas imagens midiáticas nega outro tipo de experiência – estética, política, cidadã, amorosa, corpórea, intelectual, artística, espiritual. Quer-se tratar aqui daquela experiência que efetivamente nos transforma.

Para Foucault, tal experiência está bem mais próxima da própria impossibilidade de viver, a experiência do limite, do extremo, aquela experiência que impulsiona o sujeito a separar-se de si mesmo e, por aí, transformar-se, já não ser o mesmo (Foucault, 1994, p. 43). Certamente, uma argumentação mais consistente seria aqui necessária para estabelecer adequadamente as relações entre esse modo foucaultiano de operar sobre si mesmo, esse modo de entender e viver a experiência, e aquilo que aqui discutimos, sobre imagem, arte e educação. De qualquer forma, arrisco afirmar que operar sobre as imagens da mídia na prática escolar e de modo particular na arte-educação pode ser um trabalho vivo, criativo, alegre, explosivo, na medida em que puder sair da sisudez e mesmice das análises das representações da mídia sobre isto ou aquilo, na medida em que ultrapassar os estudos que replicam o quanto a mídia é pedagógica e o quanto ela ensina. Não se trata de negar isso. Nem de deixar de lado tais análises. Mas é preciso ir adiante e dizer mais: dizer que há experiências em jogo nesses espaços, que há aprendizados de experiências ou ainda que há negação de outras experiências. Que algumas narrativas midiáticas solapam experiências, outras as incitam, outras ainda as pasteurizam e, portanto, as destroem. Dizer também que a escola e a pesquisa acadêmica – ambas, cada uma a seu modo – poderão falar e tratar da experiência quando e como puderem, pela arte, pela poesia, pela narrativa – modos fundamentais de pensar o sensível, pensar o vivido, segundo Hannah Arendt. Para a filósofa, só o poético é capaz de pensar o horror; “a única ‘reflexão’ possível sobre o inferno é a ‘imaginação aterrorizada’ dos que souberam contar a memória de Auschwitz” (Kristeva, 2002, p. 96).

Sugiro que pensemos e olhemos as imagens “de dentro”, de posse de uma competência que nos dá ferramentas para ir além da posição daquele que coisifica imagens, se adona delas e as interpreta. Imagino a possibilidade de pensar as imagens a partir de um olhar que se deixe tocar pela experiência: pela experiência daquele que criou o roteiro, do ator que representou a cena, do espectador que se

emocionou; que se deixe tocar também pelos próprios personagens, pelas histórias narradas, todas de algum modo inventadas e produzidas (seja na telenovela, seja na reportagem jornalística) para estar naquele lugar, a mídia, a TV, visibilidade de tantas visibilidades. Nesse sentido, é preciso que se diga: há que se garimpar belas imagens, boas histórias, na TV ou no cinema, e descobrir pequenas obras-primas como as protagonizadas, por exemplo, por Godard que, em 1976, realizou um programa de entrevista para a TV francesa, chamado "Seis vezes dois"⁸, e que é brilhantemente comentado por Gilles Deleuze em *Conversações* (Deleuze, 1992b). Ali, o entrevistador-cineasta ficava de igual para igual com uma faxineira, com um operário, com um louco. Era Godard na sua competência de cineasta, de quem sabe fazer com o "olho", Godard em seu modo-artista de viver, plenamente identificado e amoroso em relação com seus entrevistados, tão amoroso quanto o cientista que "ensina a voar" os grous dançantes, oriundos da Manchúria e agora ameaçados de extinção na gelada ilha japonesa⁹.

Objecções possíveis ao que afirmo certamente serão muitas: uma telenovela e um programa assistencialista-grotesco de auditório não se comparariam a um programa de TV que tem Jean Luc Godard como entrevistador ou documentário elaboradíssimo da BBC de Londres. Sim, não se comparam. Mas não se trata de separar TV de cinema, nem de falar de arte maior e arte menor, ou de arte e não arte. Trata-se de buscar ver nas visibilidades das visibilidades aquilo que é da ordem do que "está a mais", do "obtusos", como quer Roland Barthes¹⁰. Trata-se de ser estrangeiro na própria língua, fazer da própria solidão um povoamento, uma força, um ato de criação (cfe. Deleuze, 1992, p. 51-52). A partir dos comentários sobre essa série de programas de TV feitos por Godard, por exemplo, Deleuze nos ensina a estudar as imagens como não diferenciadas das coisas nem do movimento, a estudar igualmente o dentro das imagens, entendendo que "perceber é subtrair da imagem o que não nos interessa, [porque] sempre há *menos* na nossa percepção. Estamos tão repletos de imagens que já não vemos as imagens que nos chegam do exterior por si mesmas" (idem, p. 58, ênfase do autor). Aprendemos com ele sobre os golpes das imagens sonoras, golpes que normalizam as imagens, que nos negam coisas a ver, que definem para nós o que podemos e o que não podemos ver. [O que nos foi dado a ver da guerra contra o Iraque em 2003 e dos conflitos e mortes que permanecem, cotidianos, nestes dias de 2004 e 2005? O que se repetiu à exaustão nas telas da TV sobre o ataque às torres de Nova York, em setembro de 2001?]. Aprendemos com Deleuze a perguntar sobre a trama de idéias que existem nas imagens. Uma imagem nunca está só, o que conta é a relação entre as imagens, as diferentes imagens, mentais, virtuais, cinematográficas, televisivas, pictóricas, etc. – relação experi-

mentada por aquele que produz, por aquele que cria, por aquele que especta, sente, reage, movimenta-se, deixa-se seduzir.

Que pensar sobre esses modos de olhar as imagens da mídia e as tantas visibilidades de nosso tempo? Que isso tem a ver com a imaginação? Este texto não chega a conclusões, é certo, apenas sugere que é possível pensar sobre as imagens, o tempo e o movimento do cinema, o *zapping* e o *clip* da televisão, todas essas produções e experimentações, em articulação com todo o tipo de práticas artísticas e pedagógicas, a partir de uma idéia de intensidades, de zonas limites, da poética narrativa como possibilidade fundamental de reflexão sobre o vivido, a partir de uma idéia de experiência como padecimento e como solidão povoada, como algo que se faz sozinho mas que sempre escapa à pura subjetividade, como nos diz Foucault. O filósofo está falando aqui de seus livros e da sua experiência com a escrita, com a pesquisa, e ainda com os próprios temas, temas vitais, da morte, da doença, da dor, da prisão: ele diz que sai diferente após a escrita e também espera que os leitores sejam outros após o contato com seu livro (Foucault, 1994, p. 41-42). Ora, é disso que estamos tratando aqui. De um trabalho sobre e com as imagens, no âmbito da educação e da arte, que se possa fazer exatamente nesse sentido – de mergulho numa multiplicidade de experiências, por parte daquele que investiga, daquele de põe o olhar nas imagens da mídia, daquele que perscruta as singularidades negadas ou as singularidades meteoricamente ofertadas ao espectador de nosso tempo. Esse mergulho requer instrumentos variados, teóricos, de sensibilidade poética, de atenção aos sintomas e perigos de nosso tempo.

Discutir e pensar os cruzamentos entre arte, imagem e educação, na perspectiva aqui assumida, é, no limite, tratar de temas que competem à vida e à morte, pensando sempre em novas possibilidades de vida, de existência. É tratar a mídia e a escola com um vitalismo de fundo estético, que compete às nossas formas de subjetivação. É tratar de como aquilo que nos afeta é capturado pelas câmeras desejosas da televisão, descrever os meandros, os labirintos, os nós dessa captura, de tal modo que, com isso, nosso incômodo e desconforto se façam visíveis – com o devido rigor e criatividade acadêmicos –, seja em nossa aula, nossa palestra, seja em nosso texto científico, em nossa tese ou dissertação, seja em nossas produções artísticas. É deixarmo-nos angustiar, sentirmo-nos fora do lugar, porque afinal estamos nos ocupando de modos de subjetivação, de uma relação de força conosco mesmos; porque estamos atentos a modos de existência que tratam não de nossa existência como sujeitos individuais, mas como possibilidades de sermos obras de arte, justamente porque, de algum modo, resistimos ao poder e nos recusamos ao saber, existindo e nos opondo por dentro dessas mesmas relações de poder e saber. Pensar desse jeito é atentar para um querer-artista que, de

alguma forma, é irreduzível ao saber e ao poder, algo que opera por intensidades, como escreve Deleuze, no retrato que faz de Foucault (1992, p. 127-147).

Em suma: pautar-nos pela experiência, nesses estudos sobre mídia, arte e educação, é desejar fazer um pouco de história. História do presente. Separar-nos de nós mesmos. Com Foucault, entender a história como o que nos cerca e nos delimita, aquilo de que nos diferenciamos, aquilo que precisamos atravessar para pensarmos a nós mesmos, nossa atualidade, o intempestivo que nos toma ao pensar: o que somos hoje capazes de dizer? O que somos hoje capazes de ver? O que somos capazes de fazer, como seres políticos que somos? O que temos capacidade efetivamente de experimentar, desinstalados dos clichês, do que nos é dado como seguro? Como enfrentar os excessos de imaginário? De que forma abrir-se ao imprevisível, aos vazios para sempre impossíveis de serem recobertos?

¹ Neste artigo procuro sistematizar um conjunto de idéias que venho elaborando nos últimos tempos e que foram apresentadas e discutidas na Aula Inaugural proferida na FUNDARTE/UFRGS, em 26 de março de 2004, com o mesmo título. Nele, valho-me de outros trabalhos, publicados ou no prelo (Ver especialmente FISCHER, 2002; 2004; 2005).

² Tecni essas considerações sobre Sontag no trabalho "Diante do 'real' midiático: contribuições de Zizek, Arendt e Sontag aos estudos de recepção", apresentado no XIII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – COMPOS, 2004, São Bernardo do Campo (SP). O texto deverá ser publicado em livro em 2005, pela COMPOS. Ver: FISCHER, 2004.

³ Refiro-me ao texto "Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê", a ser publicado no livro *Caminhos investigativos III*, pela editora DP&A. FISCHER, 2005a.

⁴ Ver, a propósito da análise enunciativa foucaultiana, o artigo "Foucault e a análise do discurso em educação" (FISCHER, 2001).

⁵ Refiro-me aqui a pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, por alunos do Mestrado e do Doutorado em Educação, no NEMES – Núcleo de Estudos sobre Mídia, Educação e Subjetividade, sob minha coordenação: ALCÂNTARA (2004); FISCHER (2005b); LOPONTE (2003); MARCELLO (2003); SCHWERTNER, 2005); VITELLI (2002).

⁶ Como referi no artigo "Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação". (FISCHER, 2002).

⁷ Os programas de TV, apresentados respectivamente por João Kleber, Leão (Gilberto Barros) e Márcia Goldsmith, são: *Canal Aberto* (Rede TV); *Leão Livre* (Rede Record); *Hora da Verdade* (Rede Bandeirantes – fora do ar atualmente).

⁸ O título da série em francês é "Six fois deux/Sur et sous la communication": são na realidade doze programas, já que cada um dos documentários tem duas partes. Os temas são variados: o desemprego, a criação, a palavra, entre outros.

⁹ Reportagem apresentada pela Rede Globo de Televisão, no programa *Globo Repórter*, 02/05/2003, com o título "Cavaleiros do vento".

¹⁰ Refiro-me aqui ao texto "O terceiro sentido", sobre o cineasta Eisenstein, do livro *O óbvio e o obtuso* (1990).

Referências:

ALCÂNTARA, Celina Nunes. *Do Hypócrates ao hipócrita: a formação do ator em tempos de mídia*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2004. Dissertação de Mestrado.

ARENDE, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

_____. *As origens do totalitarismo – anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

_____. *Eichmann em Jerusalém – um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

BARTHES, Roland. O terceiro sentido. In: _____. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 45-61.

BAUMAN, Zygmunt. *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra, 2001.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. Experiência. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ed. 34, 2002, p. 21-25.

CHAUÍ, Marilena. *Experiência do pensamento*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DELEUZE, Gilles. Michel Foucault. In: _____. *Conversações – 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992a, p. 105-147.

_____. Três questões sobre *Seis Vezes Dois*. In: _____. *Conversações – 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992b, p. 51-61.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã... diálogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Diante do 'real' midiático: contribuições de Zizek, Arendt e Sontag aos estudos de recepção. Trabalho apresentado no XIII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – COMPOS, GT Mídia e Recepção. São Bernardo do Campo (SP), 2004.

_____. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos III*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a (no prelo).

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 114, p. 197-223, 2001.

_____. *Mídia, juventude e reinvenção do espaço público*. Relatório final de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS/CNPq, 2005b.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, nº 20, mai./jun./jul./ago. 2002, p. 83-94.

FOUCAULT, Michel. Entretien avec Michel Foucault. In: _____. *Dits et écrits. 1954-1988*, v. IV. Paris: Gallimard, 1994, p. 41-95.

HEIDEGGER, Martin. *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KRISTEVA, Julia. *O gênio feminino. A vida, a loucura, as palavras*. Tomo 1, Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2002, n. 19, p. 20-28.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2003. Proposta de Tese de Doutorado.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Dispositivo da maternidade na mídia: produção agonística da experiência*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2003. Dissertação de Mestrado.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *Ecce homo. Como alguém se torna o que é*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

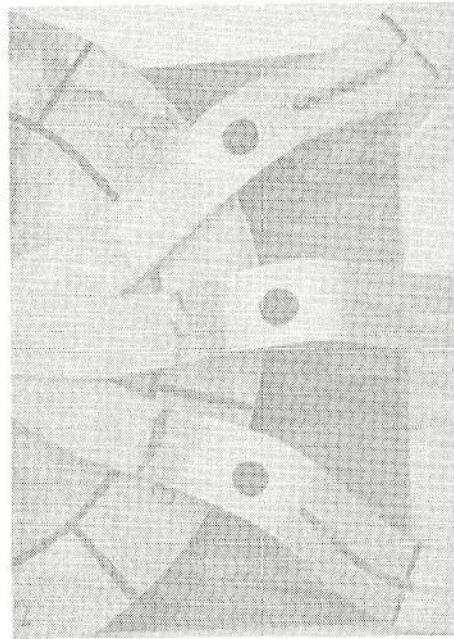
SARLO, Beatriz. A democracia midiática e seus limites. In: _____. *Paisagens imaginárias*. São Paulo: EDUSP, 1997, p. 117-128.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. *O laço fraterno em Cidade dos Homens: articulações entre Educação, Psicanálise e Comunicação*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2005. Dissertação de Mestrado.

VITELLI, Celso. *Estação adolescência: identidades na estética do consumo*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

ZIZEK, Slavoj. *Bem-vindos ao deserto do real!*. São Paulo: Boitempo, 2003.



Leitura e pós-modernidade - algumas reflexões

Rosa Maria Hessel Silveira

Doutora em Educação e Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (Canoas-RS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Resumo: O artigo apresenta reflexões sobre dimensões pedagógicas da aproximação entre a leitura e a pós-modernidade, partindo de discussões sobre as múltiplas identidades contemporâneas e sobre a pós-modernidade, como conceito que tanto engloba mudanças sociais e culturais atuais como novas formas de “pensar a realidade”. Exploram-se alguns pontos atuais dessa aproximação: a contestação da exclusividade do texto literário na escola em benefício de uma variedade de gêneros textuais e artefatos culturais; a emergência de variadas identidades nos novos materiais de leitura; o entendimento da leitura como importante espaço de processos identitários; o reconhecido hibridismo na produção da própria leitura, assim como novas configurações no processo, preferências e tipos de leitura para uma geração desde cedo constituída num ambiente de videogames, Internet e *zapping*.

Palavras-chave: Leitura. Pós-modernidade. Educação.

Reading and post-modernity - some reflections

Abstract: This article presents reflections on the pedagogic dimensions of the approximation between reading and post-modernity, based on discussions about multiple contemporary identities and about post-modernity as a concept that includes current social and cultural changes as well new ways of “thinking reality”. Some current points of approximation are examined: questioning the exclusive use of literary texts in schools as opposed to using a variety of textual genres and cultural artifacts; the emergence of various different identities in new reading materials; the understanding of reading as an important arena for identity processes; the acknowledged hybridism of the production of reading itself, as well as new configurations of the process, preferences and types of reading for a generation that is constituted, from a very early age, in an environment of videogames, the Internet and *zapping*.

Key words: Reading. Post-modernity. Education.

Pós-modernidade, identidades, diferenças, globalização - tais palavras vêm cada vez mais se inserindo no discurso das ciências humanas e da educação, ao lado de outras que já habitam há bem mais tempo o campo pedagógico: leitura, literatura e materiais de leitura. E é justamente no encontro das questões a que tais palavras remetem - conforme os significados preferenciais que explicitarei - que está o foco deste artigo, que não tem respostas conclusivas nem exaustivas, mas constitui um convite à reflexão sobre algumas dimensões pedagógicas dessa aproximação.

Muito se tem discutido sobre as múltiplas identidades vividas pelos sujeitos, sobre as identidades fragmentadas, sobre a dificuldade de se reconhecer no indivíduo um centro unificador, um "eu" profundo, estável, diferenciado dos outros e autoconsciente. A noção de tal sujeito está cada vez mais sob contestação. Já o conceito de *pós-modernidade* tem sido utilizado para englobar várias mudanças sociais e culturais, e novos enfoques de "pensamento da realidade", enfoques esses que enfatizam o fracasso efetivo das grandes explicações e crenças da Modernidade - a razão, o progresso, a ciência, a igualdade - aliado às modificações trazidas pelo extraordinário aumento do consumo, pela explosão da mídia (propiciada pelas novas tecnologias eletrônicas) e pela "nova globalização", com o correlato do culto ao individualismo.

A pós-modernidade semeou pontos de interrogação em relação às verdades de nossa vida - progresso? evolução? totalidade? ciência? razão? A explosão da mídia simultaneamente deu visibilidade a *diferenças* de que só havíamos ouvido falar e transformou-as em espetáculo, na esteira das tradições do exotismo; a comunicação eletrônica comprimiu espaço e tempo - somos "agora" espectadores do que está acontecendo "lá", mediados por um olhar eletrônico! Acompanhar o desenrolar de fatos minuto a minuto - geralmente os fatos espetacularizados - tornou-se o cardápio cotidiano dos telespectadores, como nunca antes havia sido possível. Já a mercantilização exacerbada nos transformou em consumidores perpétuos, obscurecendo ou modificando nosso *status* de cidadãos¹; a globalização, como processo econômico, social e cultural, que opera interconectando países e comunidades através do trânsito de bens e mensagens, modificou os contactos interculturais, ainda que ela não seja nem a mesma e nem tenha idênticas repercussões em relação aos diferentes países e grupos sociais. Eis, de maneira brevíssima, o panorama em que vivemos.

E é nesse panorama que várias conexões podem ser tecidas entre *pós-modernidade* e leitura. Assim, a descrença em algumas das grandes narrativas e dos valores sagrados da modernidade e as novas condições de existência das sociedades ocidentais podem ser relacionadas, em primeiro

lugar, à contestação da exclusividade da literatura como objeto de leitura preferencial da escola, num momento em que a própria especificidade da literariedade de determinados textos sofre questionamentos, marcados pelo reconhecimento das dimensões culturais e contextuais da sua legitimação. Como provoca Lajolo (2001, p. 13), "Um texto pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo." E a autora relembra obras que foram consideradas literárias e já não o são, para afirmar, numa resposta hipotética a uma leitora também hipotética (2001, p. 16): "Tudo isso é, não é e *pode ser que seja* literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura."

Por outro lado, a difusão de certos princípios educativos - como a "educação para todos" - e a emergência dos discursos da psicologia, da pedagogia da escola nova, do construtivismo e da pedagogia crítica (em sua ênfase ao "interesse" e à relação escola-vida) abriram, no espaço quase sagrado da leitura escolar, uma brecha para os "outros materiais de leitura". *Uma escola aberta e próxima à vida* tornou-se também um slogan álibi para a invasão dos outros artefatos de leitura e outros gêneros textuais: crônicas, editoriais, charges, letras de músicas, quadrinhos, materiais publicitários.... Evidentemente, as lutas entre os defensores das várias correntes que se atribuem o direito de estabelecer o que deve ser lido e trabalhado no âmbito escolar não se esgotam e se renovam incessantemente, embora no campo educacional contemporâneo brasileiro a recomendação de que se diversifique os gêneros textuais à disposição do aluno seja a atualmente dominante, em detrimento do exclusivismo à "literatura" tradicional.

Retomemos a questão das *identidades*. Em primeiro lugar, a emergência ou melhor a visibilização de determinadas identidades antes silenciadas - mulheres, negros, homossexuais, deficientes... - começou a pipocar em alguns espaços sociais, em alguns produtos culturais, como a música popular, os fanzines, a expressão cênica, a imprensa especializada, chegando aos materiais de leitura de forma mais evidente do que antes. Exemplo de tal mudança se encontra em um tipo de literatura justamente contíguo à escola: a literatura infanto-juvenil, que se abriu a uma multiplicidade de temáticas e questionamentos identitários (gênero, etnia, idade, deficiência, orientação sexual), fenômeno que, obviamente, não pode ser desligado do incremento do seu mercado, sempre em íntima relação com diretrizes curriculares pedagógicas. Não por acaso os catálogos de livros de literatura infantil e infanto-juvenil publicados por diversas editoras apresentam os títulos em conexão com os temas transversais dos Parâmetros Curriculares, por exemplo.²

Em segundo lugar, vale a pena lembrar a observação de Culler (1999, p. 110) sobre o fato de que a literatura já há tempos vem se preocupando

com questões de identidade como tema e, tendo sempre, além do mais, “desempenhado um papel significativo na construção da identidade dos leitores”. Explorando a questão da experiência do “personagem” que é vivida pelo leitor, suas palavras nos levam a refletir sobre o quanto outros artefatos culturais também são usados como desencadeadores de processos identitários. Basta-nos lembrar o papel do rock na criação de uma cultura jovem ocidental e na identificação de milhões de adolescentes como “jovens”, pela idolatria aos mesmos ídolos globalizados, pela adoção de roupas, adereços, posturas, gestos e formas de comportamento. Nossas identidades (de mulher/homem, velho/jovem, hetero/homo, gaúcho/brasileiro...) se constroem, se desconstroem, se reconstroem pelas práticas em que imergimos, que experienciamos, nos variados processos identitários que podem ser a leitura de um poema, a assistência a uma telenovela, a discussão familiar do domingo de tarde, a reunião na escola para fazer o regimento escolar, a audição de determinados gêneros musicais, a dança descontraída em grupo ao som do último sucesso ou da antiga música que embalava nossa adolescência, etc.

Quanto à *globalização* e sua irmã próxima, a mercantilização, observa Margulis (2001), que “o consumo avança sobre a cultura, mais ainda, se insere nela. Cada novo produto coloniza um espaço semiológico, se legitima em um mundo de sentidos e de signos (...)”. Vemos cotidianamente como a globalização coloca em circulação com rapidez, eficiência e tino mercadológico, temas, personagens, narrativas, que proliferam em livros, filmes, roupas, mochilas, estojos, numa saturação logo seguida pela exaustão. Mas também é necessário pensar no hibridismo desse consumo, nas “traduções” dessas “mensagens”, na adaptação desses “códigos” através dos tempos, lugares e culturas regionalizadas. Especificamente no caso da palavra escrita, Canclini (1999, p.150) nos aponta um dos limites (e importante limite!) a essa pretensa globalização cultural: “Pelo enraizamento da literatura em uma língua particular, os livros e revistas tendem a difundir-se dentro de contextos lingüísticos e repertórios estilísticos limitados.” Mesmo que se considere a rapidez das traduções dos sucessos editoriais - dos livros às revistas, é preciso lembrar como o regional e o nacional ainda reinam em vários campos de preferências leitoras.³

Enfim, mudaram as redes em que se inserem os vários objetos de leitura, mudaram esses objetos, mudaram seus suportes, suas formas, seus temas preferenciais, suas vias de legitimação, suas chaves de sedução. O que é ler para quem foi criado num mundo povoado pelo som ininterrupto e pela imagem em movimento da TV? O que é estudar ouvindo CDs num volume absolutamente impensável para as representações tradicionais da “leitura concentrada”? O que é ler um livro para crianças que passam horas nos jogos de computador em que a direção do olhar

para a “salvação do herói” já não é a mesma direção ditada por nossa leitura alfabética, da esquerda para a direita? Em que sentidos as experiências do *zapping* televisivo, da frenética digitação e leitura dos freqüentadores de *chats*, da escrita pessoal e leitura dos blogs se conectam, se articulam e modificam as formas, as ações e as expectativas de leitores e leitoras adolescentes e crianças? São perguntas que ainda não têm resposta e talvez para nós nunca haja as definitivas. Enfim, são perguntas de quem se constituiu como leitor/a em outro tipo de experiência cultural! Perguntamo-nos sobre isso porque vemos tais situações como inverossímeis, desviantes; perguntamo-nos porque estamos em outro paradigma... assim como nossos filhos se assustam ao saber que seus avós (às vezes, os pais) se criaram num mundo sem a TV de todos os dias ou, mesmo, sem celular...

Isso não significa, entretanto, desesperança, niilismo, convite à volta a um passado. Significa pensarmos em novos tempos e em uma nova escola e refletirmos sobre questões como a que Possenti (2001, p. 11) traz:

Não sei dizer claramente em que os livros podem ajudar alguém a ser melhor, até porque teríamos que definir “melhor” (...). Certamente, não se trata de imaginar que os livros, por si sós, lidos na solidão do quarto, sobre uma almofada de seda, convertam alguém. Mas, na medida em que se trata de discursos, e na medida em que estes estão imbricados com posições de poder ou de utopias, eles podem não deixar o leitor no mesmo estado.

E é esse “novo estado” do leitor, a que Possenti faz referência, que entendemos que inevitavelmente será constituído pelos matizes da contemporaneidade, sem, entretanto, apagar a utopia de um mundo que, mesmo diferenciado e plural, seja também igualitário!

¹ A obra de Néstor Garcia Canclini - *Consumidores e cidadãos - conflitos multiculturais da globalização* - continua relevante na reflexão sobre as mudanças das últimas décadas, em especial na América Latina.

² A esse respeito, ver a análise detida de Maria Alice Goulart na dissertação de mestrado *O prazer como imperativo, a literatura como meio, os corpos doces como fim: o micropoder dos catálogos de livros infantis*, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, no ano de 2000.

³ Basta olharmos as listas dos livros mais vendidos em vários eventos de porte, para constatarmos a presença de autores brasileiros, tanto na chamada literatura adulta, quanto na literatura para crianças. Harry Potter vende, mas Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lya Luft, Luís Fernando Veríssimo, Moacyr Scliar, também vendem expressivamente! Isso, sem considerar uma certa tradição de que autores gaúchos geralmente ocupem as primeiras posições de vendagem na Feira do Livro de Porto Alegre, por exemplo.

Referências:

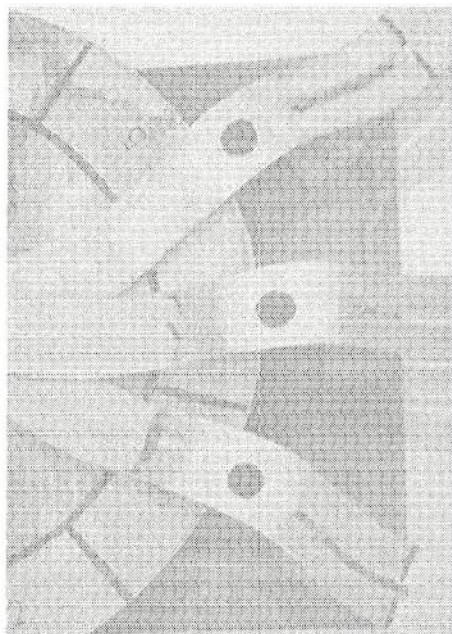
CANCLINI, N.G.. *La globalización imaginada..* Buenos Aires: Paidós, 1999.

CULLER, J.. *Teoria literária: introdução.* São Paulo: Beca, 1999.

LAJOLO, M. *Literatura: leitores e leitura.* São Paulo: Moderna, 2001.

MARGULIS, M. *Globalización y cultura.* Disponible em: <http://www.fsoc.uba.ar/Publicaciones/Sociedade/Soci09/margulis.html>. Acesso: 16.03.2001

POSSENTI, S. Sobre o discurso a respeito de leitura em editoriais da ALB. (2001, junho). *Leitura: teoria & prática*, ano 20, n.37, jun. 2001. Campinas: Associação de Leitura do Brasil.



Um estudo sobre as vivências folclórico-musicais de alunos do ensino fundamental

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Assessora na SMED-Porto Alegre e professora Adjunta na FUNDARTE/UERGS

Resumo: Este artigo constitui-se em um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2002 e 2004, junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada "Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um *survey* com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental". Na ocasião, foram investigados e analisados os aspectos musicais e o folclore encontrados nas vidas de alunos do II ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-PoA/RS). Neste recorte da pesquisa, apresento as informações relativas às vivências folclórico-musicais

Palavras-chave: Educação musical escolar. Folclore. Folclore na educação.

A study on the folkloric-musical experiences of elementary school students

Abstract: This article is a section of a Master's Degree research project developed between 2002 and 2004 at the Graduate Program in Music at the Federal University of Rio Grande do Sul, titled "Experiences and Conceptions of Folklore and Folkloric Music: a survey carried out with children between 9 and 11 years old attending elementary school". An investigation and analysis was made of the musical and folkloric aspects found in the lives of elementary school students attending Public Municipal Schools in Porto Alegre/RS (RME-PoA/RS). In this section of the study, I present the information concerning folkloric-musical experiences.

Key words: Musical education in schools. Folklore. Folklore in education.

A literatura da área de educação musical tem demonstrado uma preocupação crescente quanto ao conhecimento dos diversos aspectos que fazem parte da vida do aluno, com vistas a conhecer as concepções e as vivências de música que constituem o seu universo musical. Trabalhos como os de Arroyo (1990), Souza (1996, 2000), Oliveira (2001) e Tourinho (1993a), entre outros, têm buscado alternativas para diminuir o distanciamento existente entre o mundo cotidiano e o ensino musical escolar.

Um modo de relacionar a vida dos alunos ao ensino na escola, é considerar a sua cultura experiencial que, segundo Pérez Gómez (2001), é a

peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios "espontâneos" com o meio familiar e social que rodeiam sua existência. A cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 203).

O folclore e a música folclórica, como formas de manifestação existentes na cultura, também podem fazer parte da cultura experiencial do aluno. Segundo Câmara Cascudo (1984), o folclore constituiu-se num conjunto de variadas tradições das pessoas que vivem em sociedade, podendo fazer parte de suas vidas. A música folclórica, do mesmo modo, é uma das áreas de estudo do Folclore, permeando a criatividade de variados grupos sociais (LAMAS, 1992, p.15).

Os estudos sobre folclore e música folclórica têm crescido significativamente, com o intuito de resgatar e analisar fatos folclóricos de diferentes regiões brasileiras (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p.224). Todavia, apesar do crescimento desses estudos, ainda são poucos os dados sistematizados sobre o que os alunos do ensino fundamental pensam e praticam de folclore e música folclórica em suas vidas diárias.

Diante disso, a presente pesquisa objetivou investigar vivências e concepções de folclore e música folclórica de alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. Esse objetivo desdobrou-se em três questões norteadoras: a) a música folclórica está presente na vida dos alunos? b) em que âmbito das vidas dos alunos o folclore está inserido? c) quais as concepções que os alunos têm sobre folclore e música folclórica?

Para responder essas questões, selecionei como método de pesquisa o *survey* interseccional de pequeno porte. Esse método reúne dados sobre determinados fenômenos com vistas a descrever a natureza das condições existentes sobre os mesmos, bem como identificar padrões. Ao utilizar o método *survey*, busquei padrões dentre os dados

coletados, procurando relações entre os eventos específicos (BABBIE, 1999, p. 78).

Os alunos a serem investigados foram selecionados da seguinte maneira: inicialmente, foram identificadas as 52 escolas municipais de ensino fundamental existentes nas quatro regiões de Porto Alegre/RS. Em seguida, de toda a RME-PoA/RS, foram selecionadas as 26 escolas que oferecem o ensino de música em sua base curricular. Posteriormente, foram selecionadas quatro escolas, através do procedimento de amostragem aleatória, representando cada uma das 4 regiões em que está organizada a RME-PoA/RS: Escola Norte, Escola Sul, Escola Leste e Escola Oeste.

A RME-PoA/RS está estruturada em 3 ciclos de formação, sendo cada ciclo subdividido em três anos. Nesta pesquisa, optei pelo II ciclo, em função dos dados que obtive anteriormente em uma pesquisa com esta faixa etária (WOLFFENBÜTTEL, 2000a, 2000b).

De cada escola foi selecionado, também por amostragem aleatória, um aluno em cada um dos três anos que compõem o II ciclo, resultando 11 alunos para a pesquisa.

A técnica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, a qual possibilitou investigar as vivências e concepções dos alunos quanto ao folclore e à música folclórica, a partir de suas próprias perspectivas, através da escuta de suas falas.

Os dados obtidos foram analisados com base num referencial teórico constituído a partir de uma interlocução entre três perspectivas distintas, porém inter-relacionadas: o ensino escolar, o folclore e o folclore na escola.

O ensino escolar foi compreendido a partir dos quatro modelos de ensino apresentados por Pérez Gómez (1998). O *ensino como transmissão cultural*, o *ensino como treinamento de habilidades*, o *ensino como fomento do desenvolvimento natural* e o *ensino como produção de mudanças conceituais*. Além desses, Pérez Gómez propõe um outro modo de conceber o ensino escolar, tendo em vista o que ele aponta como carências dos modelos anteriores. A centralidade de sua idéia reside na concepção de que o ensino é uma forma de assimilação e reconstrução da cultura experiencial do aluno (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.205).

O folclore foi compreendido tendo como base teorias e pesquisas realizadas por pesquisadores da área (ALMEIDA, 1971; BENJAMIN, 2002; CÂMARA CASCUDO, 1984; GARCIA, 2000; LIMA, 1985), respaldadas na visão de que o folclore é o conjunto de saberes populares que identificam as pessoas (GARCIA, 2000, p.16). Características tais como aceitação coletiva, funcionalidade, tradicionalidade e dinamicidade fundamentam os estudos de pesquisadores da área, além dos conceitos de folclorização, folclore nascente e reinterpretção.

A Carta do Folclore Brasileiro de 1951 e a Carta do Folclore Brasileiro de 1995 (CONGRESSO BRA-

SILEIRO DE FOLCLORE, 1999) foram utilizadas para fundamentar a perspectiva do folclore na escola, pois são os documentos que representam as idéias da Comissão Nacional de Folclore, bem como as concepções dos pesquisadores da área, tendo em vista os conceitos que definem folclore como ciência e como prática, bem como sua inserção na educação.

Com base nessas perspectivas, foi possível compreender os dados obtidos e, assim, encontrar respostas para as questões que orientaram esta investigação.

Os resultados dos dados foram analisados, sendo agrupados em cinco categorias: a) os alunos entrevistados; b) a educação musical nas escolas; c) vivências folclóricas e folclórico-musicais dos alunos; d) preferências musicais dos alunos; e) concepções dos alunos sobre folclore e música folclórica.

Passo, a seguir, a apresentar as vivências folclórico-musicais dos alunos, tecendo algumas análises.

Vivências folclórico-musicais

As vivências folclórico-musicais dos alunos apareceram em maior quantidade nos momentos lúdicos, principalmente durante a realização de brincadeiras acompanhadas de cantorias. Essas brincadeiras, para fins de análise, foram classificadas como brincadeiras com cantoria e brincadeiras sem cantoria. Deter-me-ei nas brincadeiras com cantoria.

Quanto às brincadeiras com cantoria, aquelas que envolviam as cantigas de roda foram as mais citadas. Dos 11 alunos entrevistados, 6 mencionaram brincar desse modo com seus colegas. Nessa categoria foram mencionadas cantigas como "Ciranda, cirandinha"; "Atirei o pau no gato"; "De abóbora vai melão"; "Caranguejo"; "Pezinho" e "Marcha soldado".

As cantigas de roda estão inseridas na roda cantada, constituindo-se em

atividade lúdica que se caracteriza pela formação em círculo, na qual as crianças geralmente dão-se as mãos, deslocando-se para uma outra direção; simultaneamente, cantam uma música (a uníssono ou dialogada) que pode conduzir a uma ação coreográfica. (GARCIA; MARQUES, 1988, p. 13).

As cantigas de ninar também apareceram com o mesmo número de indicações que as cantigas de roda. Seis alunos mencionaram utilizar as cantigas de ninar, particularmente o "Nana neném", para brincar. O faz-de-conta, associado às cantigas de ninar, também pode aparecer, quando os alunos utilizam-se de canções para embalar seu bebê imaginário.

Outra brincadeira com cantoria mencionada por 2 alunos entrevistados foi a capoeira. Segundo esses alunos, a capoeira ocorre normalmente durante os intervalos entre as aulas, ou mesmo fora

do ambiente escolar, quando se reúnem com amigos para brincar.

Um dos alunos entrevistados, ao comentar sobre a capoeira, demonstrou apreciá-la bastante, dizendo que teve a oportunidade de aprendê-la no ambiente escolar, mas fora do currículo oficial. É, portanto, uma atividade oferecida pela escola como complemento curricular. Esse aluno participava da capoeira há dois anos. Segundo ele, duas pessoas ministram as aulas de capoeira na escola, um instrutor e um mestre. Os encontros ocorrem duas vezes por semana, com uma hora de duração, no final da tarde. Quando lhe perguntei a respeito das canções que acompanham a prática do jogo, o aluno disse que existem várias cantigas, concordando em entoar duas que ele recordava no momento.

A primeira canção entoada pelo aluno entrevistado funciona como um canto responsorial. Os versos em negrito da canção "Salomé", apresentada a seguir, são entoados pelo mestre, e os demais, constituem-se repetição dos versos anteriores, os quais são entoados pelo instrutor e demais participantes. O jogo da capoeira desenvolve-se tendo como formação espacial uma roda.

*Salomé, Salomé, capoeira pra homem e também pra mulher/ Salomé, Salomé, capoeira pra homem e também pra mulher/ **Salomé, Salomé, minha mãe é Maria, meu pai é José/** Salomé, Salomé, minha mãe é Maria, meu pai é José/ **Canarin da Alemanha, quem matô meu curió?/ Canarin da Alemanha, quem matô meu curió?/ **Eu joga capoeira, mas meu mestre é melhor/ Eu joga capoeira, mas meu mestre é melhor.*****

A segunda canção, menos extensa, é sobre uma pomba. Todos os participantes da roda de capoeira cantam-na em uníssono, diferentemente da canção anterior.

Pomba voou, pomba voou, pomba voou pra levá meu amor/ Pomba voou, pomba voou, pomba voou pra levá meu amor.

À medida que relia as transcrições das entrevistas com os alunos, as quais contêm informações e descrições minuciosas sobre seus modos de brincar capoeira, também recordava das visitas realizadas às escolas. Fora das salas de aula havia uma riqueza de práticas sendo realizadas pelos alunos, inclusive a capoeira. Os alunos formavam vários grupos, cada um desenvolvendo o jogo a seu modo, apresentando algumas variantes. Poder-se-ia, por exemplo, utilizar essa diversidade cultural viva (BENJAMIN, 2002, p. 99) e presente naquele momento, objetivando diferentes estudos com os alunos, incluindo o musical. Além disso, na perspectiva do ensino educativo, com vistas à presença da cultura experiencial do aluno na sala de aula (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205), essa seria uma abordagem

pedagógica em sintonia com visões do ensino relevante para os alunos (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 61).

Em relação às demais brincadeiras com cantoria, apareceram o jogo de escoteiro, o paralelepípedo e o formulete cantado, cada brincadeira com a indicação de um dos alunos entrevistados.

Na brincadeira de escoteiro, os alunos divertem-se fazendo uma espécie de treinamento nas selvas, ou mesmo simulando diversos tipos de aventuras. Durante a brincadeira, segundo as entrevistadas, os alunos entoam uma canção que objetiva imitar um lobo, emitindo a vogal “u” prolongadamente. Apesar de o escotismo ser uma associação educativa instituída, com objetivos e organização definidas, e da qual o aluno entrevistado afirmou fazer parte, a brincadeira de escoteiro por ele relatada não era praticada em seu habitual espaço do escotismo, mas em outros ambientes e com outra função.

As brincadeiras inspiradas no escotismo podem ser analisadas tendo como base os conceitos de folclorização e de folclore nascente. Devido à grande aceitação quanto às práticas realizadas no escotismo, o aluno seleciona algumas que mais aprecia, praticando-as fora do contexto habitualmente utilizado. Essas práticas começam a se solidificar, tanto para o aluno praticante quanto para os seus colegas de brincadeira, ajudando a difundir-la. Pode ser, então, que aí esteja um fato folclórico nascente, que poderá vir a se folclorizar, caso ocorra a sua aceitação coletiva e a manifestação venha a cumprir sua função dentro do grupo lúdico. Somente o tempo poderá revelar se o escotismo, ou práticas dele oriundas, irão ou não se folclorizar. E, para isso, não se pode, tampouco, estipular um tempo cronológico limite (ALMEIDA, 1971, p. 30).

O jogo do paralelepípedo, outra brincadeira relatada por um dos alunos entrevistados, consiste em entoar uma canção e bater palmas de acordo com o seu ritmo. Um aluno entrevistado afirmou que costuma brincar com esse jogo, juntamente com seus amigos, durante os recreios escolares. A canção que deve ser entoada nessa brincadeira desenvolve-se a partir da consoante “p”, associada às vogais “a”, “i”, “u”.

*Pa-ra-ra, pa-ra-tchi, pa-ra-ra, pa-ra-tchi, pa-ra-ra-
ra-ri-ri, pi-ri-tchi, pi-ri-ri, pi-ri-tchi, pi-ri-ri-ri/
Pu-ru-ru, pu-ru-tchi, pu-ru-ru, pu-ru-tchi, pu-ru-ru-ru.*

O formulete cantado, exemplo de brincadeira relatada por um dos alunos entrevistados, é uma atividade que normalmente antecede uma brincadeira, de modo a auxiliar na escolha dos colegas que irão ter uma posição de destaque na atividade (GARCIA; MARQUES, 1989, p. 15). O formulete mencionado pelo aluno entrevistado é denominado de “Adoleta”. De acordo com as informações, é uma maneira de escolher quem vai ser o pegador na brincadeira de pega-pega. O colega no qual recaísse a

sílabas final seria o “pegador”. O aluno mencionou dois tipos de “Adoleta”. Um deles lembra um pouco a língua francesa: “Adoleta, le petite, le tomá, le café com chocolá, adoleta”. O outro tipo utiliza palavras da língua portuguesa: “Adoleta, puxa o rabo do tatu, quem cai fora é tu. É ta, é te, é ti, é to, é tu”. Na primeira “Adoleta”, o escolhido é aquele em que recaiu a sílaba “ta”, de “Adoleta”, e na segunda versão, é o que ficou com a sílaba final “tu”.

De um modo geral quanto às brincadeiras, percebi que a atividade lúdica ainda é uma prática bastante comum dentre as vivências dos alunos entrevistados. Nenhum dos alunos afirmou não brincar. Por mínimas formas de expressão de ludicidade, sempre havia a referência a alguma brincadeira ou jogo.

Quando as crianças brincam, observa-se a satisfação que elas experimentam ao participarem das atividades. Sinais de alegria, risos, certa excitação são componentes deste prazer, embora a contribuição do brincar vá bem mais além de impulsos parciais. A criança consegue conjugar seu mundo de fantasia com a realidade, transitando, livremente, de uma situação à outra. Há uma ação psicofísica na consecução dos objetivos: no ato de brincar, a criança propõe-se a fazer algo e procura cumprir sua proposição (GARCIA; MARQUES, 1988, p. 11).

No entanto, os alunos não mencionaram em suas respostas a utilização dessas brincadeiras, ou de outras manifestações lúdicas que eles praticam, no ensino escolar. Pelas suas respostas, infere-se que os momentos em que a brincadeira ou sua cultura lúdica experiencial aparece é somente nos recreios. Talvez uma visão de folclore como algo alheio ao ambiente escolar esteja permeando suas concepções.

Em geral, a partir da análise das respostas fornecidas pelos alunos, pareceu que as escolas não utilizam o potencial das práticas lúdicas dos alunos, como conteúdos em seus planejamentos, desconsiderando essa cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205). Além disso, em algumas ocasiões, as próprias vivências lúdicas dos alunos são proibidas de entrar nos ambientes escolares, tendo como justificativa questões relativas à organização e disciplina escolar.

A finalização desta pesquisa aponta para a necessidade de uma investigação junto aos professores, tendo em vista verificar quais as concepções que permeiam suas práticas pedagógicas, incluindo o folclore e o folclore musical. Além disso, os dados obtidos junto aos alunos investigados apontam para a relevância de uma interlocução entre o folclore e a educação musical. Uma investigação dessa natureza poderá contribuir para o fornecimento de dados com vistas à construção de alternativas de inclusão do folclore no ensino escolar.

Referências:

- ALMEIDA, R. *Vivência e projeção do folclore*. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1971.
- ARROYO, M. Educação musical: um processo de aculturação ou enculturação? *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 29-43, 1990.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.
- BENJAMIN, R. Folclore: cultura viva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 10., 2002, São Luís. *Catálogo*. São Luís: Comissão Nacional de Folclore: Comissões Estaduais de Folclore, 2002. p. 99-104.
- CÂMARA CASCUDO, L. da. *Dicionário do folclore brasileiro*. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 8., 1995, Salvador. *Anais...* Salvador: UNESCO: Comissão Nacional de Folclore, 1999.
- GARCIA, R. M. R. A compreensão do folclore. In: _____. (Org.). *Para compreender e aplicar folclore na escola*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000. p. 16-21.
- GARCIA, R. M. R.; MARQUES, L. A. Braga. *Brincadeiras cantadas*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.
- _____; _____. *Jogos e passeios infantis*. Porto Alegre: Kuarup, 1989.
- LAMAS, D. M. *A música de tradição oral (folclórica) no Brasil*. Rio de Janeiro, 1992. Edição do autor.
- LIMA, R. T. de. *Abecê de folclore*. 6. ed. São Paulo: RICORDI, 1985.
- OLIVEIRA, A. de J. *Música na escola brasileira: freqüência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 67-97.
- _____. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- SOUZA, J. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. *Fundamentos da Educação Musical*, n. 3, p. 61-74, jun. 1996.
- _____. Cotidiano e educação musical: abordagens teóricas e metodológicas. In: SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 15-57.
- SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados. In: TOURINHO, I. Seleção de repertório para o ensino de música. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano 5, n. 8, p. 17-28, 1993a.
- TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: FUNDAMENTOS da Educação Musical. Porto Alegre: ABEM, 1993, p. 91-133. (Série Fundamentos 1).
- WOLFFENBÜTTEL, C. R. Resgatando o folclore na escola. In: GARCIA, R. M. R. et al. *Estudos de Folclore 1*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Novak Multimedia, 2000a. p. 34-50.
- _____. A escola e o compromisso com o resgate da cultura. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano 4, n. 14, p. 34-37, ago./out. 2000b.

REGRAS E ORIENTAÇÕES PARA ENVIO DE TEXTO

A FUNDARTE não se responsabiliza por opiniões expressas em artigos. Embora submetidos à revisão lingüística, a responsabilidade sobre formato, correção e conteúdo é dos respectivos autores/colaboradores.

A REVISTA DA FUNDARTE recebe colaborações para publicação, na forma de artigos INÉDITOS em Língua Portuguesa. Ao enviar artigo(s), o colaborador aceita automaticamente as normas da Revista e se submete ao processo de seleção e correção do texto.

Os textos são selecionados a partir de pareceres favoráveis elaborados por pelo menos, dois membros da Comissão Editorial. Em função da especificidade de temática, alguns textos podem ser selecionados substituindo-se o parecer de um dos membros da Comissão Editorial, pelo parecer de membro do Conselho Consultivo ou parecerista *ad hoc*.

Os originais podem ser enviados em cópia impressa, acompanhada de disquete ou cd, em arquivo em programa compatível com Windows. As referências devem vir ao final, conforme normas da ABNT e somente as que constam diretamente no texto. As notas devem estar ao final e não no rodapé. O texto deve vir precedido de uma identificação na qual conste o nome do autor, maior titulação e instituição de vínculo; um resumo de, no máximo, 10 linhas e três palavras-chave.

É aconselhável que os textos não contenham excessivas notas explicativas. Dar-se-á preferência a textos de linguagem acessível e rigor científico, com número de citações limitado e que confirmam contribuição importante e inovadora aos saberes da pesquisa nos diversos campos das artes.

EDITORA DA FUNDARTE



Ensino Particular de Música
Práticas e trajetórias de Professores de Piano
Adriana Bozzetto



Teatro e Construção de Conhecimento
Gilberto Icle



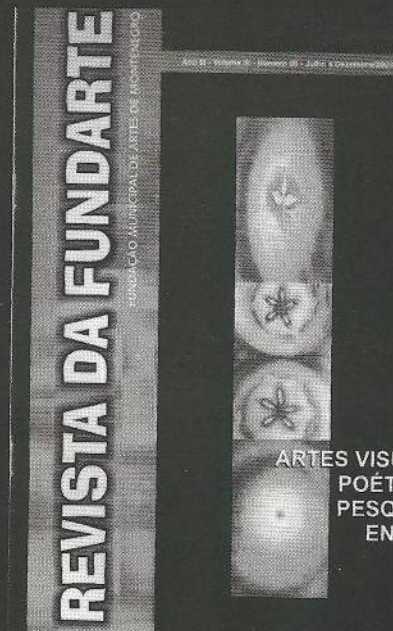
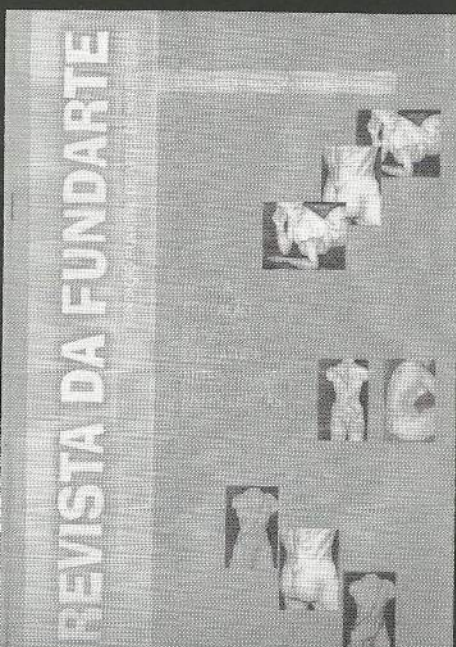
CD Orquestra SESI/FUNDARTE



Anais do Seminário Nacional de
Arte e Educação (a partir de sua 16ª Edição)



Cadernos Pedagógicos
Ensino de Canto Coral



ARTES VISUAIS:
POÉTICAS
PESQUISA
ENSINO

Realização:

