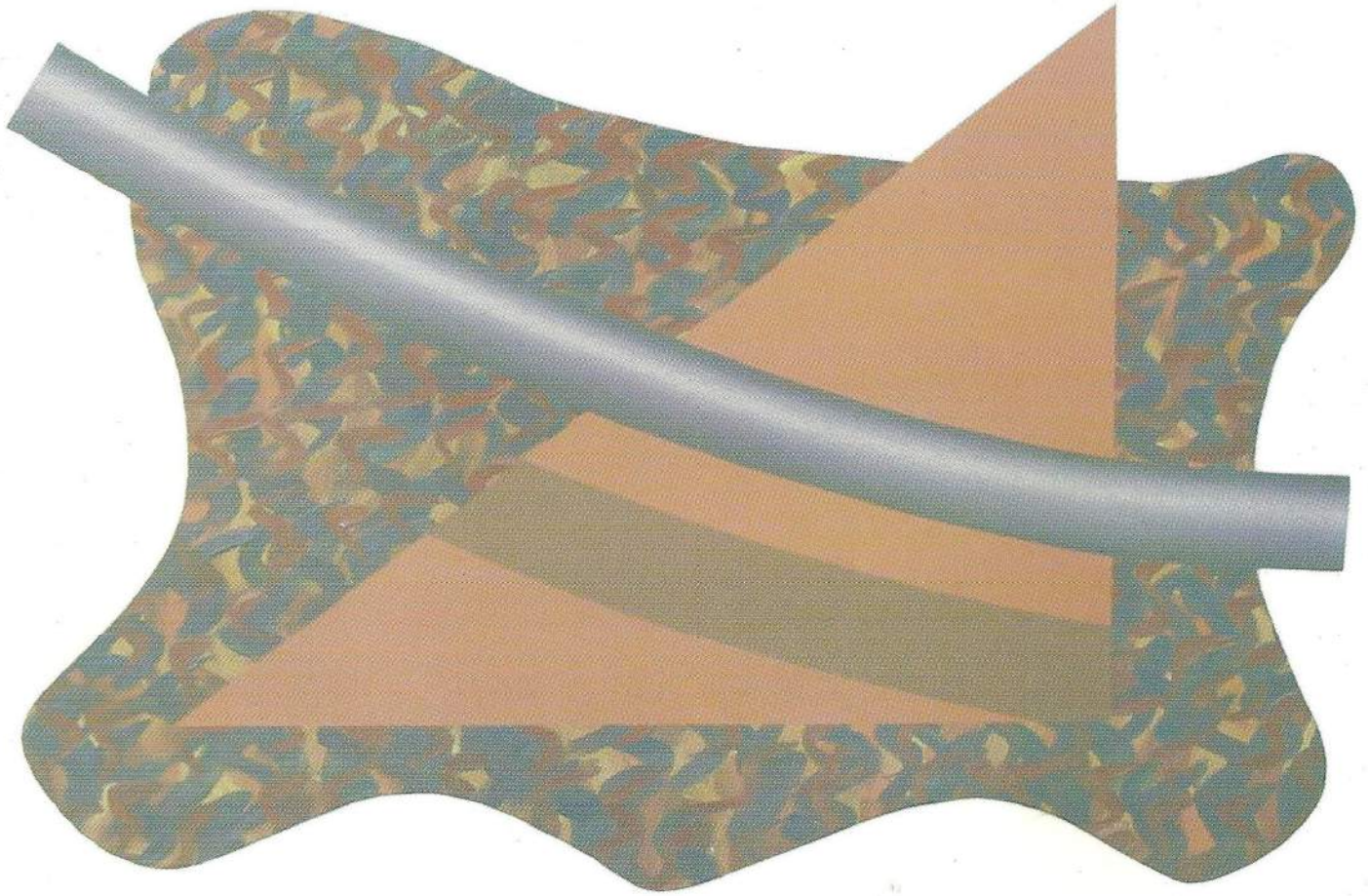


# REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

ISSN 1519-66

ANO 5 - VOLUME 5 - NÚMERO 9 - JANEIRO / JULHO 2005



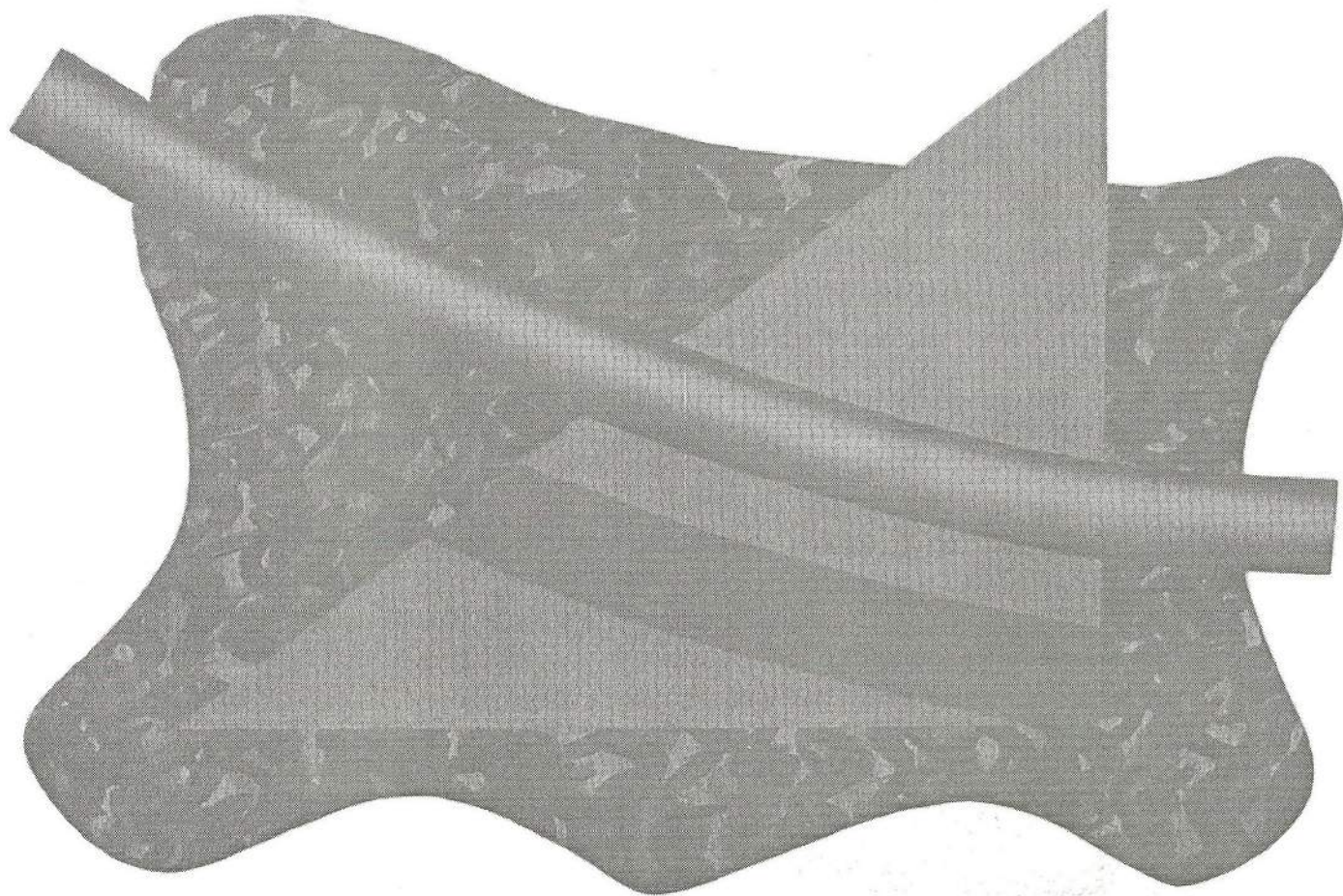
ARTE

e

ANTROPOLOGIA







## ARTE e ANTROPOLOGIA





**REVISTA DA FUNDARTE**  
Uma publicação semestral  
da Editora da Fundação  
Municipal de Artes de  
Montenegro - Ano IV, vo-  
lume IV, número 8, ju-  
lho/dezembro 2004.

**Fundação Municipal de  
Artes de Montenegro-FUNDARTE**

**Normélia Juliani Fallex** Presidente  
do Conselho Técnico Deliberativo -  
**Gerson Luis Mottin** Vice-Presidente do  
Conselho Técnico Deliberativo - **Ma-  
ria Isabel Petry Kehrwaldt** Diretora  
Executiva - **Julia Maria Hummes** Vice-  
diretora - **André Luis Wagner** Coor-  
denador Administrativo - **Gorete Iolanda  
Junges** Coordenadora de Comunicação -  
**Márcia Pessoa Dal Belo** Coordenadora  
de Ensino - **Maria Olinda Sarmento  
Carollo** - Presidente Associação Ami-  
gos da FUNDARTE - AAF

**Maria Cecília Torres**  
Coordenação da Edição

**Adriana Bozzetto**  
**Analice Dutra Pillar**  
**Jusamara Souza**  
**Marco de Araujo**  
**Maria Isabel Petry Kehrwaldt**  
Comissão Editorial

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

**Heloisa Gravina; Luciana Prass; Jorge  
Zamoner; Graciela Ormezzano; Vera L.  
Pletitsch; Marilda Oliveira de  
Oliveira; Cynthia Farina; Paulo  
Murilo Guerreiro do Amaral; Cristina  
Rolim Wolffenbüttel**  
Colaboradores neste número

**Cristian Joé Klein**  
Editoração

**Eluza Silveira**  
Tradução Inglês

**Marcia Helena da Silva Schüler**  
Registro Profissional: 4990/RS  
Jornalista Responsável

**Eluza Silveira**  
Revisão

Ilustração da capa a partir da obra  
do artista  
**Marco de Araujo** - prof. adjunto da  
FUNDARTE/UERGS

Concepção da capa **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) 3632-1879  
Home-page: [www.fundarte.rs.gov.br](http://www.fundarte.rs.gov.br)  
E-mail: [fundarte@fundarte.rs.gov.br](mailto:fundarte@fundarte.rs.gov.br)

*Desejamos estabelecer permuta com Revistas similares.  
Exchange with similar journals is desired.*

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

Revista da FUNDARTE. - Vol.1, n.1 (jan.-jun. 2001) -  
Montenegro : Fundação Municipal de Artes de  
Montenegro, 2001-

Semestral  
ISSN 1519-6569

1. Artes. 2. Artes visuais. 3. Artes cênicas. 4. Música.  
5. Educação artística. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Bibliotecária: **Patrícia Souza** - CRB 10/1717

R. DA FUNDARTE	Montenegro	ano 5	v. 5	n. 9	janeiro/junho 2005
----------------	------------	-------	------	------	--------------------

Tiragem: 1000 exemplares  
Periodicidade: Semestral

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



## Sumário

### Editorial

*Luciana Prass* ..... 07

**Entre artes e ciências: a performance como construção de conhecimento numa interface entre dança e antropologia social**

*Heloisa Gravina* ..... 09

### Etnografias sobre etnopedagogias musicais

*Luciana Prass* ..... 13

### Uma Escola de Samba por Dentro: Estudo de Caso Etnográfico

*Jorge Zamonner e Graciela Ormezzano* ..... 21

### A pintura corporal dos Puris, Coroados e Saruçus na região Norte-Noroeste Fluminense

*Vera L. Pletitsch* ..... 27

### Arte Guarani - Identidade na Contemporaneidade

*Marilda Oliveira de Oliveira* ..... 33

### Práticas estéticas e práticas pedagógicas. Corpo e contemporaneidade

*Cynthia Farina* ..... 38

### O Tecnobrega de Belém do Pará, “Entre Tapas e Beijos”

*Paulo Murilo Guerreiro do Amaral* ..... 45

### Interlocuções entre folclore e educação

*Cristina Rolim Wolffenbüttel* ..... 51

**Normas para publicação** ..... 58



## Contents

### Editorial

<i>Luciana Prass</i> .....	07
<b>Between arts and sciences: the performance as knowledge construction in an interface between dance and social anthropology</b>	
<i>Heloisa Gravina</i> .....	09
<b>Ethnographies on musical ethnopedagogies</b>	
<i>Luciana Prass</i> .....	13
<b>A Samba School Inside: Ethnographic Case Study</b>	
<i>Jorge Zamonner e Graciela Ormezzano</i> .....	21
<b>The corporal painting of the Puris, Coroados and Saruçus in the Fluminense North-Northwest region</b>	
<i>Vera L. Pletitsch</i> .....	27
<b>Guarani art - Identity in the contemporary world</b>	
<i>Marilda Oliveira de Oliveira</i> .....	33
<b>Aesthetic practices and pedagogical practices. Body and contemporary world</b>	
<i>Cynthia Farina</i> .....	38
<b>The technobrega of Belém do Pará, “ Between slaps and kisses”</b>	
<i>Paulo Murilo Guerreiro do Amaral</i> .....	45
<b>Interlocutions between folklore and education</b>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i> .....	51
<b>Notes for contributors</b> .....	58



## Editorial

É com muita alegria que introduzo este número da *Revista da Fundarte* dedicado a refletir sobre as interconexões entre Antropologia e Arte, áreas do conhecimento que vêm se relacionando há praticamente um século e que recentemente têm se aproximado ainda mais seguindo a tendência pós-moderna de rompimento de barreiras e dicotomias entre os campos do saber.

Nas Artes, nos últimos anos temos assistido a um deslocamento do foco de investigação de seus componentes objetivos, isto é, suas tecnicidades, especificidades de linguagem, etc, para questões mais amplas como recepção, condições espaciais de feitura e fruição, funções sociais, significados subjetivos, repercussões políticas, educativas e históricas. De um lado, a Antropologia tem uma importância premente neste movimento porque vem ensinando o método etnográfico aos artistas-pesquisadores proporcionando experiências de reflexividade que não seriam passíveis de realização a partir de outros paradigmas de pesquisa. De outro, as Artes, com suas especificidades metodológicas, têm contribuído à revisão dos modelos da etnografia "clássica" propondo outras possibilidades ao trabalho de campo, em sintonia com o momento contemporâneo, complexo, globalizado e híbrido. Quais são as fronteiras espaciais e temporais da pesquisa de campo contemporânea? Segundo George Marcus<sup>1</sup>, "a própria pesquisa de campo (...) em vez do texto etnográfico e sua forma, é atualmente o objeto de experimentação na pedagogia e prática antropológicas, principalmente para etnógrafos estudantes em formação, na medida em que desenvolvem novos tópicos em circunstâncias completamente diferentes das de seus professores e antepassados" (2004, p. 141). Seguindo com o autor: do lado da antropologia, "que valor pode ter o exemplo das apropriações de sua prática central pelo mundo da arte? (...) Que repercussão as apropriações experimentais das modalidades tradicionais de pesquisa de campo em antropologia feitas pelo mundo da arte, para seus propósitos complexos, podem ter para uma antropologia que, por necessidade, está passando da *mise-en-scène* malinowskiana para a reinvenção dela?" (p. 142).

Podemos pensar sobre isso já a partir do primeiro texto, em que a bailarina e pesquisadora Helô Gravina traz um resumo de sua dissertação de mestrado, ela se utilizou da performance artística como parte de sua metodologia de pesquisa, propondo "colapsar as dicotomias", "aprofundando os pontos de tensão" entre ciência e arte, colocando esses campos do conhecimento numa relação de "reflexividade mútua".

O segundo artigo, assinado por mim, busca informar educadores musicais e estudantes de música sobre pesquisas acerca de processos de transmissão do conhecimento musical nas áreas da Etnomusicologia e da Educação Musical que têm se utilizado da etnografia, método criado e desenvolvido pela Antropologia, como paradigma epistemológico na condução de suas reflexões.

Escrito a quatro mãos pelos professores Jorge Zemoner, da UNOESC, e Graciela Ormezzano, da UPF, "Uma escola de samba por dentro" traz um relato etnográfico sobre os processos educativos experienciados por homens e mulheres na escola de samba *Vale Samba*, de Joaçaba, Santa Catarina.

Dois artigos sobre arte indígena constituem importante contribuição aos interessados. Em "A Pintura corporal dos Puris, Coroados e Saruçus na região Norte-Noroeste Fluminense", a prof.<sup>a</sup> Vera Pletitsch, da UENF, traz dados muito interessantes sobre as manifestações de artes visuais dos povos indígenas já desaparecidos da região próxima ao município de Campos de Goytacazes (RJ). A partir de material bibliográfico e iconográfico

<sup>1</sup> MARCUS, George E. O intercâmbio entre arte e antropologia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2004, v. 47, n.1. p. 133 – 158.



dos séculos XVIII e XIX, seu trabalho se insere na discussão sobre patrimônio material e imaterial que têm participado intensamente das reflexões atuais nas Ciências Humanas.

Já a prof.<sup>a</sup> Marilda Oliveira de Oliveira, da UFSM (RS) traz um relato sobre a cultura das populações guaraní que residiam nas missões jesuítas do Paraguai nos séc. XVII e XVIII incorporando, no momento atual de sua pesquisa, dados contemporâneos sobre essas populações.

O sexto artigo de nossa Revista discute as relações entre arte, corpo e subjetividade na perspectiva da formação do sujeito contemporâneo. Contribuição da prof.<sup>a</sup> Cynthia Farina, do CEFET de Pelotas (RS), esse artigo enfatiza a reflexão sobre as práticas estéticas atuais em suas relações com o que autora chamou de *pedagogia das afecções* que "buscaria favorecer práticas de problematização e resistência à homogeneização dos modos de vida, capazes de fazer ver e conduzir o paradoxal, o irregular, o heterogêneo que compõem a realidade do sujeito".

E por falar em estética, a música brega também tem seu espaço preservado nas discussões contemporâneas. Paulo Murilo Guerreiro do Amaral traz um relato de sua pesquisa de doutorado em andamento sobre o tecnobrega de Belém do Pará. Entre Mozart, Beethoven, Banda Calypso e Gaby Amarantos, pesquisador e pesquisados mixam-se na narrativa bem aos moldes da etnografia reflexiva contemporânea, fazendo fervilhar a discussão sobre gosto musical e levantando "Tapas e Beijos" na construção de seu objeto de pesquisa.

Por fim, a prof.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel (FUNDARTE/UERGS) discute as interlocuções entre folclore e educação, temática a qual dedica-se há muitos anos, seguindo os passos da estimada professora e folclorista Rose Marie Reis Garcia, falecida precocemente em 2004, de quem foi seguidora, colaboradora e amiga. Fica, através do texto, sensível da Cristina, nossa homenagem à prof.<sup>a</sup> Rose.

Nosso desejo é que este número da *Revista da Fundarte* contribua para motivar ainda mais futuros pesquisadores, artistas, antropólogos e afins, em direção a discussões e colaborações mútuas cada vez mais estimulantes. Boa leitura!

**Luciana Prass**





# Entre artes e ciências: a performance como construção de conhecimento numa interface entre dança e antropologia social

Heloisa Gravina  
Bailarina e coreógrafa  
Bacharel em artes cênicas (DAD/UFRGS)  
Mestre em antropologia social (PPGAS/UFRGS)

**Resumo:** Esta comunicação consiste numa reflexão realizada a partir da pesquisa desenvolvida para elaboração de minha dissertação de mestrado em antropologia social<sup>1</sup>, recentemente concluída. Nessa pesquisa, realizei uma performance artística — baseada numa linguagem de dança contemporânea — como parte do método etnográfico. A partir do relato dessa experiência, problematizo aqui a construção social e histórica das categorias de “arte” e “ciência” como formas de conhecimento hierarquicamente posicionadas em nossa sociedade. Considerando as esferas de poder mobilizadas nesse processo de legitimação das formas de conhecimento, finalizo levantando questões sobre a inserção da dança na universidade.

**Palavras-chave:** Dança, antropologia, construção de conhecimento, performance, arte, ciência.

## Between arts and sciences: the performance as knowledge construction in an interface between dance and social anthropology

**Abstract:** This communication consists of a reflection carried out from the research developed for elaboration of my Master Pós Graduation in Social Anthropology, recently concluded. In this research, I carried out an artistic performance – based on a dance language contemporary - as part of the etnográfico method. From the report of this experience, I discuss here the social and historical construction of the categories of “art” and “science” as knowledge forms hierarchically located in our society. Considering the power spheres mobilized in this process of legitimation of the knowledge forms, I finish putting questions on the insertion of the dance in the university.

**Key words:** dance, anthropology, knowledge construction, performance, art, science.

Esta comunicação consiste numa reflexão realizada a partir da pesquisa desenvolvida para elaboração de minha dissertação de mestrado em antropologia social, recentemente concluída. Pode parecer, inicialmente, um pouco fora de lugar trazer uma dissertação de antropologia para iniciar um congresso sobre pesquisa em arte. Mas é justamente

nesse aparente “fora de lugar” que residem as possibilidades reflexivas da experiência que pretendo relatar e, através dela, construir algumas questões a fim de contribuir para as jornadas de discussão que se seguirão.

Uma questão que sustenta essa escolha está intimamente relacionada

<sup>1</sup> GRAVINA, Heloisa. *Ser da praça: performance-etnografia na Praça da Alfândega, Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.



com a proposta deste congresso: discutir a pesquisa em arte. De qual pesquisa estamos falando? Da realizada nas universidades ou fora delas? Pesquisa teórica ou prática? Crítica ou poética? Categorias que, via de regra construímos como dicotômicas, muitas vezes mesmo quando interessados no intercâmbio entre elas. A pesquisa que realizei no mestrado em antropologia social tem como projeto epistemológico e político colapsar essas dicotomias, aprofundando justamente os pontos de tensão entre esses campos que definimos como “ciência” e “arte”, e as possibilidades de criar pontes, fluxos, espaços compartilhados entre ambos. Não se trata de usar a ciência para legitimar a pesquisa artística, mas, pelo contrário, de explorar justamente as zonas de interface possíveis nessa relação.

Vinda de uma trajetória de bailarina — na qual tinha passado pelo ballet clássico, pela dança moderna, e encontrado uma identidade possível na dança contemporânea —, direcionei-me à antropologia a fim de construir um deslocamento do olhar sobre meu próprio fazer artístico. Interessava-me, a princípio, compreender o papel da arte na sociedade contemporânea, através do estudo de um grupo de dança contemporânea de Porto Alegre, suas técnicas corporais, inserções sociais e visões de mundo. Por meio de uma etnografia — método tradicional da pesquisa antropológica —, pretendia compreender num caso específico como esses fatores estariam articulados, e poderiam falar sobre o contexto no qual estavam inseridos e do qual seriam constitutivos. Nesse caso, contudo, estaria apropriando-me de um saber-fazer antropológico — o método etnográfico, conforme praticado nessa disciplina — para construir um conhecimento sobre arte e sociedade. No caso, um conhecimento reconhecido desde o campo da antropologia e, portanto, eminentemente científico.

No decorrer do processo, contudo, outra discussão experienciada dentro desse círculo — o do saber antropológico — permitiu-me ampliar as possibilidades de intersecção entre esses campos de conhecimento que passavam a me constituir como pesquisadora — arte e ciência. Atualmente, uma discussão, muito presente dentro da antropologia, diz respeito à construção social da idéia de ciência como uma ferramenta universal para explicar o mundo. Tal debate não é exatamente recente, remontando à

própria constituição da disciplina enquanto “ciência” social. O que se verifica hoje, após a chamada “virada pós-moderna”, é a formulação de novos paradigmas, diante dos quais não é mais possível compreender essa universalização a partir de um discurso e uma prática, fundamentados no pressuposto de que a racionalidade pode, de alguma forma, processar a experiência individual a ponto de neutralizar a parcialidade e a posição socialmente construídas do ponto de vista desde o qual o cientista realiza a pesquisa. Não se pode mais pensar que exista uma objetividade através da qual o sujeito da observação não esteja sempre implicado no mundo que observa.

A partir desse debate, pude repensar minha pesquisa não como uma outra maneira de olhar para a arte, mas como a construção de um espaço, através do qual esses campos de conhecimento fossem colocados numa relação de reflexividade mútua. Resolvi, então, enfocar a arte não apenas como objeto de estudo, mas mobilizá-la como parte constituinte da própria metodologia de pesquisa. Meu projeto consistiu, então, em realizar uma performance artística — construída a partir de uma linguagem de dança — na Praça da Alfândega, no centro de Porto Alegre, como porta de entrada e componente reflexivo para a realização de uma etnografia no local. Delimitei meu universo de pesquisa a partir das interações ocorridas durante o evento performático, propondo inicialmente a performance artística como tema de diálogo, para então aceder às práticas e narrativas que constituem a praça como um espaço social para seus ocupantes cotidianos — prostitutas, vendedores, catadores, *vagabundos*<sup>2</sup> Realizei ao todo três performances artísticas na praça, nos meses de janeiro, junho e julho de 2005, e entre esses eventos frequentei a praça regularmente, conversando com seus ocupantes, observando e participando de várias de suas práticas e performances cotidianas.

Desde a concepção artística da performance, busquei colocar em diálogo dança e antropologia. A dramaturgia do trabalho foi construída a partir dos conceitos antropológicos de memória, narrativa e performance, e tematizava, na ação, a noção de práticas de espaço<sup>3</sup> Segundo esses conceitos, memória e narrativa se articulam através do ato de contar, o qual pressupõe um falante e um ouvinte. A cada vez

<sup>2</sup> O termo *vagabundo* é empregado pelas pessoas da praça para definir aqueles que estão por ali cotidianamente, sem emprego, trabalho ou atividade definida, e não guarda um caráter pejorativo no presente contexto.

<sup>3</sup> Para *memória* e *narrativa*, ver RICOEUR (1994); para *performance*, ver BAUMAN (1986), TURNER (1982, 1987) e SCHECHNER (2003); para *práticas de espaço*, ver DE CERTEAU (1990).



que é contada, a história se refaz, rearranjando memórias e identidades de forma relacional, de acordo com a audiência à qual é dirigida. Da mesma forma, o evento performático pressupõe um acordo entre performer e audiência, sendo instaurado através de uma multiplicidade de meios expressivos. Sob esse ponto de vista, tais posições não estão definidas de antemão, mas se configuram em ato. Não são, portanto, estáticas, e não traduzem uma posição ativa (performer) e outra passiva (audiência), mas configuram uma negociação constante. A noção de práticas de espaço é utilizada conforme proposta por De Certeau. Segundo este autor, os espaços são apropriados pelos sujeitos através de suas práticas. Ou seja, os atos de caminhar, sentar, estar em determinados lugares e não em outros atualiza ou reitera as possibilidades espaciais. Os espaços se desenham e configuram a partir das ações que os sujeitos desempenham neles.

Buscando mobilizar tais conceitos, a dramaturgia da performance artística realizada na Praça da Alfândega consiste em contar uma história da minha vida através de uma narrativa construída pelo movimento, organizada conforme a interação com a audiência. São quatro motes coreográficos distintos — envolvendo fala e gestual de dança contemporânea —, realizados em seqüência, um para cada grupo de pessoas sentadas nos bancos da praça. Os motes são repetidos e modificados conforme o desenrolar do evento, de acordo com as respostas ou estímulos que essas pessoas emitem. Tendo, ao longo da performance, a aumentar a velocidade, na medida em que tento ser ouvida ou obter respostas. Em certo momento, ouve-se *I can't stop loving you*, com o Ray Charles. Quando a música pára, posso sentar. Quando ela volta, sou obrigada (pelas regras que estabeleci para o jogo) a levantar e tornar a "contar a história", o que significa, a essa altura, correr bastante e tentar executar os movimentos muito rapidamente, apesar do cansaço. Como regra para terminar, estabeleci que só paro quando alguém me segurar e, para tanto, vou de um em um, pedindo: *me segura para eu poder parar*.

A relação entre os conhecimentos antropológicos e artísticos, nesse caso, era então estabelecida performaticamente: apropriar-me dos conceitos antropológicos para realizar a performance artística era uma forma de processar tal conhecimento, literalmente incorporando-o. Poderíamos considerar tal ação como a busca da realização performática de uma

circularidade hermenêutica: o corpo conceitual da antropologia seria processado a partir de um corpo de conhecimento prévio e externo a ela (a dança); atravessaria esse conhecimento, colocando os conceitos em confronto com a realidade social, e retornaria à antropologia como um outro olhar sobre essa realidade social, mas também sobre a disciplina<sup>4</sup>. Assim como a antropologia fornecia novas ferramentas para olhar a dança, a dança apresentava novas formas de compreender a antropologia. Poderia por vezes dizer que se tratava de uma pesquisa antropológica sobre arte, ou de uma pesquisa artística sobre antropologia. De fato, o que sustenta esses deslizamentos é a compreensão de que se trata, em última análise, de uma investigação sobre a produção e legitimação social do que consideramos como conhecimento, e das esferas de poder que isso mobiliza. Vale ressaltar: este trabalho propõe uma experiência reflexiva que não pretende dar conta da totalidade da questão, mas explorar uma possibilidade, entre várias, de sua problematização.

Uma questão que emergiu dessa proposta metodológica diz respeito ao engajamento da subjetividade no processo de pesquisa. Em arte, não raro tomamos quase como pressuposto que nossa subjetividade não só está presente na pesquisa, como muitas vezes ela é parte fundamental do processo, trazida desde o início das investigações. Frequentemente, sobretudo nas pesquisas que não estão comprometidas com instituições acadêmicas, esse trânsito entre o eu subjetivo do artista e o dito objeto da pesquisa faz-se praticamente sem fronteiras identificáveis. Em muitos casos esse trânsito leva a explorações artísticas muito frutíferas; em casos extremos, pode levar a uma exacerbação do ego que, de tão hermética, pouco pode dialogar e contribuir com o contexto artístico ou social no qual se insere.

Do lado das pesquisas que se pretendem científicas (e aqui me refiro às ditas ciências "moles", como é o caso da antropologia), o equivalente disso é uma pretensão à objetividade que acaba por mascarar o fato que o pesquisador está, ele próprio, sempre implicado no mundo que pretende observar. Sob a máscara da objetividade, escondem-se sua subjetividade, seus preconceitos e formas particulares de perceber, apreender e compreender o mundo. Refiro-me igualmente aos casos extremos, nos quais a idéia da racionalidade funciona quase como um escudo para obscurecer o tanto de percepção sensorial,

<sup>4</sup> Para *hermenêutica* ver GADAMER (1998), RICOEUR (1994) e GEERTZ (1999).



de uma corporalidade específica — e não genérica ou universal — que integram e compõem esse processo de construção da própria racionalidade.

Ao colocar arte e ciência em intersecção na construção de uma metodologia de pesquisa, explorei igualmente os aspectos epistemológicos que constituem e são constituídos pelos métodos escolhidos para a pesquisa. Ao “performatizar” os conceitos, evidenciava a dimensão corporal de meu processo de construção de qualquer conhecimento sobre o mundo. Essa dimensão estava intimamente ligada à minha subjetividade, advinda de minha trajetória como bailarina, ou seja, de uma vivência de muitos anos num universo social no qual a transmissão de saberes não se dá predominantemente pela via da escrita, mas através das práticas. A ênfase deslocava-se, então, do objeto de estudo propriamente dito para o processo de construção desse objeto: do ponto de chegada para o caminho percorrido.

Por outro lado, partindo da noção antropológica da subjetividade como um esquema de ações, pensamentos, sentimentos, social e historicamente construídos, podia olhar com algum distanciamento para os processos que eu mesma estava vivendo<sup>5</sup>. Compreendia-os, então, como indícios de uma realidade social mais ampla que me constituía e cujas possibilidades minhas ações podiam reafirmar ou atualizar. Esse recurso a um nível de objetivação trouxe uma dimensão da pesquisa maior do que se permanecesse restrita ao plano de uma subjetividade egóica.

No processo de escrita da dissertação, outra problemática tornou-se iminente: a distância entre a legitimidade social dos saberes escritos e práticos e as diferentes posições de poder que ocupam. Vivemos numa sociedade que distingue saber erudito — o conhecimento — e saber popular. Essa distinção diz respeito a posições de poder, seja ele econômico, político ou simbólico (geralmente uma composição de todos esses em diferentes proporções, conforme o campo específico no qual está inserido). Compreendendo que o saber escrito se constitui como veículo da construção de conhecimento através de processos históricos e sociais, que remetem aos ideais Iluministas da racionalidade e mesmo a uma busca positivista da verdade, podemos tensionar esses valores e rever o papel das práticas como produtoras

de um conhecimento que possa desfrutar de posição igualmente legítima em nossa sociedade.

Tais questionamentos tornam-se prementes quando a arte adentra os circuitos acadêmicos tradicionalmente reservados aos saberes científicos e, portanto, ao conhecimento legítimo. De que forma, e com quais propósitos, ocupamos esses espaços? Um risco sério que a pesquisa em arte corre nessa ocupação é o de buscar para si apenas a legitimidade conferida por esses circuitos, adaptando-se às estruturas existentes e perdendo, pouco a pouco, o potencial de crítica e reflexividade que poderia oferecer a essas mesmas estruturas. Nesse caso, acabamos por reproduzir não apenas as dicotomias entre teoria e prática, mas por aprofundar a relação hierárquica entre ambas. Seria possível, ao assumir a forma universitária, fazê-lo de modo a tensionar o que hoje se considera como produção legítima de conhecimento? A dança na universidade poderia trazer a prática como uma tática de subversão do que temos hoje como saber institucionalizado? Poderia, quem sabe, reduzir a hierarquia entre arte e ciência, colocando-as numa relação de continuidade epistêmica, como campos de produção de conhecimento igualmente legítimos e, ainda mais, em constante colaboração e interpenetração mútuas?

#### Referências:

BAUMAN, Richard. *Story, performance, and event: contextual studies of oral narrative*. Cambridge University Press, 1986.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Tomo I: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1990.

GADAMER, Hans-George. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ORTNER, Sherry. Geertz, subjetividade e consciência posmoderna. *Etnografias contemporâneas*. 1(1): 25-54. Buenos Aires, 2005.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.

SCHECHNER, Richard. *Performance Theory*. Nova York: Routledge, 2003.

TURNER, Victor. *From ritual to theatre*. New York: Performing Arts Journal, 1982.

TURNER, Victor. The anthropology of performance. In: TURNER, Victor. *The anthropology of performance*. London: PAJ Publications, 1987, p. 72-9.

<sup>5</sup> Para a noção de *subjetividade*, ver ORTNER (2005).



# Etnografias sobre etnopedagogias<sup>1</sup> musicais

Luciana Prass

Professora Adjunta da FUNDARTE/UERGS  
e do Instituto Superior de Música (ISM) de São Leopoldo  
Doutoranda em Etnomusicologia pela UFRGS

**Resumo:** Este artigo está dividido em três partes. Na primeira delas, apresento uma síntese do mapeamento realizado por C. K. Szego (2002) sobre trabalhos relativos a processos de ensino e aprendizagem musical em diferentes culturas, nas áreas da Etnomusicologia e da Educação Musical, que usam a etnografia como paradigma de pesquisa. Na segunda parte, trago idéias de Alan Merriam e John Blacking, dois etnomusicólogos cujas obras transformaram o pensamento sobre música nos anos 60. Por fim, na terceira parte, busco situar as pesquisas etnográficas sobre etnopedagogias musicais no Brasil, através de um resumo dos trabalhos de dois pesquisadores brasileiros contemporâneos: Reginaldo Gil Braga e Margarete Arroyo.

**Palavras-chave:** etnomusicologia, educação musical, etnopedagogia musical.

## Ethnographies on musical ethnopedagogies

**Abstract:** This paper is divided in three parts. In the first of them I show a synthesis of the mapping made by C.K. Szego(2002) about works related to musical teaching and learning processes in different cultures in the field of Ethnomusicology and Musical Education that make use of ethnography as a research paradigm. In the second part I bring Alan Merriam and John Blacking ideas, two ethnomusicologists, whose works changed the thinking of music in the 1960s. Finally, in the third part, I try to situate ethnographic research about musical ethnopedagogy in Brazil, through a summary of two contemporary Brazilian researchers' works: Reginaldo Gil Braga and Margarete Arroyo.

**Key words:** ethnomusicology, musical education, musical ethnopedagogy.

### Introdução

Muitos autores, em várias partes do mundo, têm se debruçado sobre a temática do ensino e da aprendizagem musical a partir do paradigma da pesquisa etnográfica<sup>2</sup>, especialmente na área da

Etnomusicologia e, mais recentemente, na Educação Musical. Para a etnomusicóloga C. K. Szego, a

contribuição etnográfica para a compreensão da aprendizagem e transmissão reside não somente em sua sensibilidade à natureza culturalmente

<sup>1</sup> A expressão *etnomatemática* foi usada inicialmente por Ubiratan D'Ambrosio (1990) e a partir dela outros educadores passaram a usar a expressão *etnopedagogia*, ou ainda, *pedagogia etno-antropológica*. "Para a concepção de uma boa pedagogia é preciso respeitar os *etnomodelos* da própria comunidade: seus referenciais, devidamente estudados pela Antropologia Cultural. Daí a razão da preferência pelo nome *Etnopedagogia*" (VELLO, 2004, p. 1). A expressão *etnopedagogia*, usada em minha dissertação de mestrado, foi construída e ressignificada no contexto musical a partir das reflexões suscitadas pelos trabalhos de campo de Marília Stein (1998) (que usou a expressão *etnométodos*), Margarete Arroyo (1999, 2000) e de meu próprio trabalho (Prass, 1998, 2004) e discutidas no grupo de pesquisa CNPq "Estudos musicais: Etnografia, história e análise", coordenados pela profa. Dra. Maria Elizabeth Lucas. Na literatura é mais comum o uso da expressão "transmissão musical e aprendizagem", "processos de ensino e aprendizagem" ou, simplesmente, "aprendizagem".

<sup>2</sup> De maneira sucinta, a etnografia configura-se como um método de pesquisa desenvolvido pela Antropologia que busca uma aproximação às próprias concepções dos atores sociais sobre suas práticas cotidianas, a partir do convívio prolongado do pesquisador com os grupos estudados. Para maiores informações sobre etnografia ver LUCAS, STEIN, ARROYO & PRASS, 2004.



específica e socialmente constituída destes processos e dos fenômenos que os assistem, mas também nas formas nas quais elas são individualmente realizadas (SZEZO, 2002, p. 707).

Johnson ressalta a importância da perspectiva etnomusicológica na pesquisa sobre transmissão musical justificando-a a partir de três afirmações:

primeiro, música existe em um contexto cultural; segundo, ela pode refletir em várias formas o contexto cultural, incluindo os valores e visões de mundo sobre, enfim, os músicos; e terceiro; ela pode ajudar a moldar atitudes, valores, e perspectivas no sentido de que pessoas de muitas sociedades aprendem algo externo ao som musical através da música que eles experienciam (JOHNSON, 1985, p. 53).

Para Szego, em função da natureza holística da etnografia, trabalhos em Etnomusicologia freqüentemente trazem em suas análises questões sobre processos de transmissão do conhecimento musical. Entretanto, muitas vezes estes relatos são breves e parciais, porque os autores estão concentrados em longas discussões sobre o fenômeno sócio-musical como um todo (SZEZO, 2002, p.710).

Já a Educação Musical apropriou-se do paradigma da pesquisa etnográfica somente nas últimas duas décadas o que, segundo Becker, é consequência do fato de que seus dados não podem ser facilmente traduzidos para as práticas aplicadas, o que quase sempre é um interesse premente para a área (BECKER apud SZEZO, 2002, p. 710).

Em seu artigo de 2002 sobre transmissão musical e aprendizagem, Szego fez um mapeamento de pesquisas etnográficas em Etnomusicologia e Educação Musical em várias partes do mundo. A partir deste artigo decorrem as idéias que trago a seguir, pulverizadas por outras leituras, especialmente de Alan Merriam (1964) e John Blacking (1967 e 1985), dois autores cujas obras marcaram a disciplina da Etnomusicologia a partir dos anos 60, e de alguns pesquisadores brasileiros contemporâneos<sup>3</sup> que têm adotado a perspectiva etnográfico-antropológica como paradigma de suas reflexões: Maria Elizabeth Lucas (1995), Margarete Arroyo (1999, 2000) e Reginaldo Gil Braga (2003, 2005).

## Os clássicos

Merriam dedica um capítulo generoso para a aprendizagem (*Learning*) em seu livro *The Anthropology of Music*, de 1964, que acabou por inspirar outros etnomusicólogos a incluírem questões sobre a socialização musical em seus trabalhos. Nesse capítulo, Merriam ressalta as ligações entre comportamentos musicais e a cultura como um todo, que é comportamento aprendido. Assim, os ideais e valores de cada cultura moldam seus processos de aprendizagem (MERRIAM, 1964, p. 145). Merriam ressalta o caráter cultural da aprendizagem (*cultural learning*), a partir do qual o “comportamento musical é transmitido de geração em geração ou entre indivíduos da mesma geração” (Ibidem, p. 145).

A partir de Herskovits, Merriam discute o processo de enculturação, “através do qual o indivíduo aprende sua cultura”, ao longo de toda a vida (Ibidem, p. 146). Divide a enculturação em três fases: socialização, que ocorre nos anos iniciais; educação caracterizada por situações formais e informais na infância e adolescência; e escolarização, definida por ocorrer em tempos específicos, em lugares específicos, fora de casa, em períodos definidos, por pessoas especialmente preparadas ou treinadas para o trabalho (HERSKOVITS apud MERRIAM, 1964, p. 146). Merriam chama a atenção para um problema que é ocidental: a distinção entre educação e escolarização, haja vista que a educação existe e acontece mesmo onde não há instituições de ensino.

O primeiro passo para a aprendizagem, já discutido por muitos autores<sup>4</sup> ainda antes da publicação de *The Anthropology of Music*, é a imitação. Para Herskovits, “quando tambores são tocados, um grupo de meninos está invariavelmente parado perto, ouvindo, assistindo, aprendendo” (HERSKOVITS apud MERRIAM, 1964, p. 148). Muitos autores enfatizam que é necessário, ao aprender criança, ou mesmo adulto, o “bom ouvido” para “tirar” músicas e a capacidade de observação atenta para aprender por imitação. Entretanto, para tornar-se um músico real na sociedade, um “futuro especialista” e não um “performer casual” o aprendiz irá precisar de um ensino mais formalizado. Para Merriam, “onde as essencialidades para a aprendizagem não são proporcionadas pela interação entre o indivíduo e seu meio ambiente, elas terão de ser complementadas por um professor” (MERRIAM, 1964, p. 150).

<sup>3</sup> Ver também STEIN, 1998 e PRASS, 1998.

<sup>4</sup> DENSMORE, 1930; MEAD, 1930; Mc PHEE, 1938; NADEL, 1942; HERSKOVITS, 1944; NKETIA, 1954; BLACKING, 1957; JONES, 1959.



É neste ponto então que entraria a terceira fase da aprendizagem, a educação, que envolve técnicas, agentes e conteúdos específicos. Os conteúdos são definidos por cada sociedade, por isso, para a compreensão dos processos de aprendizagem é preciso compreender fundamentalmente as técnicas e os agentes envolvidos nesses processos. As técnicas referem-se à motivação (que em muitas sociedades tradicionais envolve também punições, advertências e até ridicularizações), aconselhamento e gratificação. Dependendo da cultura, os agentes podem ser professores de escolas, familiares, músicos estabelecidos na comunidade, praticantes cerimoniais, mães, outras crianças ou os pais (Ibidem, p. 155). A comunidade como um todo também atua como agente da educação.

Em sociedades não letradas, dois tipos de treinamento indicam a presença da escolarização musical: as escolas de iniciação (como entre os Venda da África do Sul e entre os Mande, de Sierra Leone) e, especialmente na África, a tradição de os pais levarem seus filhos aprendizes para morarem nas casas de músicos importantes para aprenderem com eles (nesse caso específico: percussionistas).

Muitos estudos subseqüentes seguiram a orientação funcionalista de Merriam - perspectiva teórica da antropologia dos anos 60 e 70 - que via a cultura como uma entidade orgânica, com um número de componentes estruturais, cada um trabalhando para a manutenção do todo (SZEGO, 2002, p. 711). Segundo Szego, para Merriam, "a forma como a sociedade produz com sucesso novas gerações de músicos é um dos mecanismos que permite a um sistema cultural se auto-perpetuar" (Ibidem, p. 711). Nesse sentido é que se pautam os trabalhos que o seguiram como de Wachsmann (1966); Blacking (1967), Zemp (1971) e Nketia (1973).

John Blacking foi outro etnomusicólogo que transformou substancialmente as reflexões sobre ensino e aprendizagem de música nos anos 60 ao propor que "todas as pessoas são biologicamente predispostas a fazer música" (BLACKING apud SZEGO, 2002, p. 711). Tal afirmação foi conseqüência de seu estudo sobre a socialização musical das crianças Venda, na África do Sul, a partir do qual pode perceber que a aprendizagem musical avançava sobre inúmeros outros aspectos da vida social Venda. Segundo Blacking,

a participação crescente na dança e na música ajuda as crianças [Venda] a aprenderem como pensar e agir, como

sentir e como relacionar-se com outras pessoas e com o mundo ao redor delas (...). Dança e fazer musical proporcionam às pessoas Venda evidência experiencial de seu sistema de idéias sobre si e os outros, seus conceitos sobre inteligência e alma e sobre o equilíbrio que pode existir entre o poder pessoal e o corporativo (BLACKING, 1985, p. 45).

A orientação teórica de Blacking segue as idéias de Merriam na medida em que enfatiza a necessidade de estudar a música *na* cultura como via de crítica aos estudos etnomusicológicos anteriores que, com forte apelo musicológico, estudavam as músicas de povos não-ocidentais desvinculadas de seu contexto de criação e performance. Essa mudança de paradigma implicou na percepção das experiências de aprendizagem como meio de os atores sociais adquirirem competência na sua própria cultura.

### Depois de Merriam e Blacking

A influência de Merriam e Blacking pode ser percebida nas pesquisas dos anos 70 e 80, como de Berliner, 1978 (sobre a aprendizagem de *mbira*, entre os *Shona*, no Zimbabwe), Goody, 1982 (sobre tamboreiros e instrumentistas de corda, em Ghana); e Knight, 1983 (sobre os *jalolu*, músicos hereditários do Gâmbia) (SZEGO, 2002).

Nos anos 80 e 90, as sociedades asiáticas emergiram como *locus* importante para o estudo da transmissão musical, documentando a natureza das relações professor/aluno, as instituições de ensino e as pedagogias envolvidas nestes espaços. Estes estudos tendem a considerar as mudanças nos sistemas de transmissão musical como respostas à modernidade. Trabalhos importantes são na Índia: Neuman, 1980; Port, 1989 (sobre papéis femininos nas *gharanas*) e Booth, 1987 e 1996 (sobre aprendizagem de tabla); na Tailândia: Wong, 1991 e Myers-Moro, 1993; e no Japão: Read e Locke, 1983 (sobre a escola *Yamada* de performance de koto); Pecore, 2000 (a respeito da introdução da música tradicional japonesa no sistema escolar) e Motegi, 1984 (que discute métodos modernos e tradicionais para o ensino do teatro de marionetes a cantores e instrumentistas).

A partir desse mapeamento, Szego considera hoje cinco direções emergentes para a pesquisa etnomusicológica sobre transmissão e aprendizagem musical:



- 1) Comparação transcultural<sup>5</sup> de sistemas de transmissão musical. Booths (1996) comparou *qaidas* (tradição oral do norte da Índia) com música européia; e Trimillos (1983), cantos havaianos, percussão do sul da Índia, improvisação vocal entre os *Tausig*, nas Filipinas com música da corte japonesa.
- 2) Integração de perspectivas sociais e cognitivas no estudo da competência musical. Brinner (1995) sugeriu uma tipologia geral para o estudo da aprendizagem entre culturas (processos/métodos; agentes/contextos). Usou categorias da psicologia cognitiva e da educação. Segundo Szego, seu trabalho tem o mérito de dar atenção especial a termos comumente utilizados como a imitação, e por discutir lógicas delineadas nos processos informais de transmissão.
- 3) Transmissão musical e aprendizagem que atravessam limites culturais. Muitos etnógrafos buscam adquirir competência nas tradições musicais que estudam. Mantle Hood em 1960 já tratava do conceito de "bi-musicalidade" e de suas implicações na pesquisa etnomusicológica. Muitos autores têm se colocado como aprendizes em seus cenários de pesquisa, entre os quais Sudrow (1978), pianista clássico que vai aprender improvisação no jazz; Chernoff (1978), que aprendeu estilos de percussão do sul da África; Rice (1994), que se envolveu em aprender a gaita de foles búlgara; Ziporyn (1992), que foi aprender o gamelão balinês; Szego (1999), que etnografou jovens havaianos treinados nas técnicas ocidentais de produção vocal, tentando reproduzir a estética vocal havaiana; e Kurokawa (2000), que se envolveu com o estudo da *hula* havaiana<sup>6</sup>.
- 4) O papel do gênero na transmissão e aprendizagem de estilos musicais<sup>7</sup>. Essa tendência interessa-se por acessar as atividades musicais femininas o que significa, no caso da aprendizagem musical, relacionar gênero a instrumentos aprendidos, discutir o acesso a

modelos, os métodos de transmissão, o tempo de exposição à aprendizagem (no ciclo vital, diurnamente, sazonalmente...), os níveis possíveis de maestria e o grau de suporte social dispensado às práticas musicais de aprendizagem (SZEZO, 2000, p. 716). Spearritt (1995) estudou questões de gênero e música entre os *latmul* (em Papua Nova Guiné) onde os homens adultos tocam flautas enquanto as mulheres e crianças tocam tambores; Baily e Doubleday (1990) pesquisaram meninas e meninos nascidos em famílias "musicais" e "não-musicais" no Afeganistão islâmico, marcado por forte segregação sexual; Rice (1996) discute papéis de gênero específicos envolvidos nos processos de aprendizagem musical na Bulgária onde a prática vocal é realizada pelas mulheres e a instrumental por homens.

- 5) Relações de poder e política em cenários de educação "formal". Segundo a autora, as chamadas "instituições musicais, especialmente as escolas [de música] em estilo ocidental têm servido como campo profícuo para o estudo nas duas últimas décadas" (SZEZO, 2000, p. 716). A educação colonialista, que privilegia a aprendizagem da música do colonizador (estrangeiro) em detrimento da música do nativo, tem se constituído como um campo óbvio para a discussão das relações de poder envolvidas neste processo. São referências importantes os trabalhos de Szego (1999), em uma escola missionária no Hawaii; de Pillay (1994), sobre as formas como os índios no sul da África interpretam a instrução musical em um sistema de *Apartheid*; de Sheperd e Vulliamy (1983) comparando escolas do Canadá e Inglaterra em suas relações com a cultura dos alunos; e de Kingsburry (1988), um dos primeiros etnomusicólogos a examinar uma instituição ocidental de ensino e aprendizagem musical, no caso, um conservatório norte-americano.

Szego reflete ainda sobre o status da pesquisa sobre transmissão musical e aprendizagem em Educação Musical, colocando que a área, por ter estado

<sup>5</sup> No original, *cross-cultural*.

<sup>6</sup> Em meu trabalho de mestrado, inspirada especialmente pela metodologia utilizada por Timothy Rice, envolvi-me com o aprendizado do tamborim e passei a integrar a Escola de Samba *Bambas da Orgia* de Porto Alegre, RS, para pesquisar sobre o ensino e a aprendizagem da música em uma bateria de escola de samba (PRASS, 1998 e 2004)

<sup>7</sup> Segundo Szego, estudos gerados a partir da sociologia européia, como os *women's studies*, e o número crescente de pesquisadoras em disciplinas como Etnomusicologia e Folclore têm ampliado o interesse em estudos acerca dos papéis musicais de mulheres, "abrindo as portas para a observação da segregação feminina em atividades de transmissão/aprendizagem" (SZEZO, 2002, p.710).



historicamente envolvida com pesquisas experimentais (especialmente nos EUA), próximas às comunidades dos pesquisadores e com objetivo quase sempre de uma crítica com vistas à implementação das práticas educacionais existentes, tem na perspectiva da pesquisa etnográfica, possibilidades de ruptura com o paradigma experimental no contexto da disciplina. Os estudos etnográficos, ainda recentes na área de Educação Musical, têm se caracterizado também pela valorização de contextos informais. Esse arejamento na área, gerado pela compreensão de outras possibilidades educativas, tem transformado as concepções até mesmo em cenários formais. Alguns trabalhos internacionais importantes em educação musical que incorporaram a perspectiva etnográfica são os de Campbell (1988), Kushner (1991) e Bresler (1993), entre outros.

O autor cita ainda trabalhos etnográficos sobre transmissão musical e aprendizagem em outras áreas como em folclore (Finnegan, 1989), e em psicologia cognitiva e cognição musical (Kelley e Sutton-Smith, 1987; Adachi, 1994; Sosniak, 1985; Mitchell, 1978; entre outros)

Szego conclui apontando para o grau de desconexão que ainda existe entre as literaturas sobre processos de ensino e aprendizagem musical nas áreas da Etnomusicologia e da Educação Musical e chamando a atenção para o ganho recíproco que pode haver através da troca de idéias e de aproximações teóricas entre as disciplinas. Segundo Szego, "movimentos nestas direções podem ser um início promissor para uma nova era de fertilização interdisciplinar" (SZEGO, 2000, p. 724). No Brasil, em 1995, a etnomusicóloga Maria Elizabeth Lucas já chamava a atenção para este fato em seu artigo, "Etnomusicologia e Educação Musical: perspectivas de colaboração na pesquisa".

Inserir citação Beth

### **Etnografias sobre processos de ensino e aprendizagem musical no Brasil**

No Brasil, vários trabalhos têm se utilizado da perspectiva etnográfica para suas pesquisas sobre pro-

cessos de ensino e aprendizagem musical como Stein, 1998 (comparando duas oficinas de música de Porto Alegre, RS); Prass, 1998 (sobre a etnopedagogia musical de uma bateria de escola de samba, em Porto Alegre, RS); Arroyo, 1999 (que etnografou um grupo de congado e um conservatório de música, em Uberlândia, MG); e Braga, 2003 (sobre questões de transmissão musical entre *tamboreiros de nação*, em Porto Alegre, RS)<sup>8</sup>.

Nesta seção apresentarei um resumo das teses de doutorado de Braga (2003) e Arroyo (1999), dois etnógrafos brasileiros, um etnomusicólogo e uma educadora musical, envolvidos com questões acerca de processos de ensino e aprendizagem musical.

Braga, em sua pesquisa sobre os *Tamboreiros de Nação*<sup>9</sup> dedica um capítulo inteiro para tratar dos processos sociais de aquisição e transmissão da tradição do tambor propondo que, apesar dessa tradição ter se constituído oralmente, fortemente marcada por processos de socialização dos aprendizes na cultura da religião e, conseqüentemente, da prática do tambor, a modernização dos processos envolvidos nas práticas religiosas do *Batuque* tem transformado a realidade do ensino e aprendizagem musical delineando novas possibilidades de aprendizagem musical através das chamadas *escolas de tambor*, que passaram a incluir, além da imitação, o "ingresso do dinheiro nas relações entre aprendizes e mestres e a utilização de gravações sonoras e registros escritos para a aceleração da memorização do repertório" (BRAGA, 2003, p. 179). Apesar disso, de forma semelhante ao que Rice observou entre os búlgaros onde os conceitos musicais são aprendidos apesar de não ensinados (RICE, 1984), "aprende-se por imitação e exposição direta aos toques" (BRAGA, 2003, p. 180). Como em outros contextos tradicionais, a expectativa ainda é de aprender sem ninguém ensinar<sup>10</sup>.

O paradoxo na situação da existência das *escolas de tambores* é que "pouca instrução é dada fora dos momentos rituais" (Ibidem, p. 186), o que significa dizer que a aprendizagem oferecida pelas *escolas* não é considerada realmente eficiente pelos *tamboreiros* profissionais. Este sistema de ensino e aprendizagem iniciou há cerca de 20 anos e os alunos

<sup>8</sup> Todos estes trabalhos foram orientados pela profa. Dra. Maria Elizabeth Lucas a partir do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

<sup>9</sup> *Tamboreiros de nação* são os atores sociais envolvidos com a prática da percussão na cerimônia religiosa do *Batuque*, religião afro-brasileira de forte presença no Rio Grande do Sul.

<sup>10</sup> Segundo o *tamboreiro* Ecó, referindo-se a seu filho, "Ninguém ensinou ele a tocar, assim, de dizer: 'tu faz assim, tu faz assado'. Eu fiz um tamborzinho pra ele, na época ele tinha dois anos, e cada vez que tinha *batuque* ele sentava ali com os *tamboreiros* e incomodava, perturbava com aquele tambor" (BRAGA, 2003, p. 184). Em minha pesquisa de mestrado na escola de samba Bambas da Orgia, de Porto Alegre, essa questão sobre "aprender sozinho" é também amplamente discutida a partir do material etnográfico (PRASS, 1998 e 2004).



das escolas, são em sua maioria universitários, músicos, professoras, atores, operários e comerciários, sem qualquer tipo de vínculo religioso com os mestres, apesar de todos serem iniciados na *religião*. Essa ausência de laços religiosos é uma das maiores críticas dos mais velhos em relação às *escolas*, como explícita a fala de Ademar, um dos tamboreiros etnografados por Braga: "*Ser tamboreiro e não ser de casa nenhuma? Duma casa ele tem que ser*" (Ibidem, p. 192). Por outro lado, os defensores das *escolas de tambor*, da geração mais jovem de tamboreiros, vêem nesta possibilidade uma alternativa financeira importante para *viver do tambor*.

Para os *tamboreiros* que ensinam nas *escolas* a aprendizagem está dividida em duas fases: a "teoria", onde aprendem as *pancadas* e a *resposta do axé*, e a fase de "sair à noite", em que os aprendizes acompanham os mestres em *toques* rituais e apresentações públicas (Ibidem, p. 195).

Baseando-se na teoria de Zumthor (1993), Braga pontua que a tradição dos tambores tem saído de uma oralidade para uma fase de utilização concomitante da escrita na aprendizagem nas *escolas*, configurando uma passagem de "oralidade mista", coexistindo com a escrita, porém não subordinada à ela, para uma "oralidade secundária", baseada na escrita (BRAGA, 2003, p. 197).

O trabalho de Arroyo (1999), uma etnografia sobre ensino e aprendizagem musical comparando um cenário de congado e um conservatório de música em Uberlândia, MG, a partir do referencial teórico da antropologia interpretativa e da etnomusicologia, discute a "educação musical como cultura", enfocando os sujeitos em interação com os fazeres musicais, em uma perspectiva sócio-cultural (ARROYO, 1999, p. 4-5).

A partir de Finnegan (1989) e Bozon (1984), Arroyo reconstrói a noção de "mundos musicais" para definir os cenários do congado e do conservatório, percebendo as práticas musicais como fenômenos de sociabilidade (ARROYO, 1999, p. 6).

Fundamental à análise de Arroyo é a noção interpretativa do ritual, a partir de Leach, apontando para o caráter pedagógico do ritual (Ibidem, p. 156). Nesse sentido, o trabalho de Arroyo se articula com o de Braga que, novamente, a partir de Rice, enfatiza

que a "música pode ser aprendida mesmo quando não efetivamente ensinada" (RICE, 1984, p. 117).

No contexto do congado, Arroyo buscou compreender a "rede de representações sociais que sustentam as concepções e práticas da educação musical nos dois ternos<sup>11</sup>" etnografados (ARROYO, 2003, p. 159). Assim buscou aproximar-se da "pedagogia êmica" e discorrer sobre a aprendizagem ativa, "centrada no aprendiz", que caracteriza os processos da grande maioria dos cenários informais de vivência da música. Referindo-se a um menino do terno *Marinheirinho*, Arroyo coloca que "Nenê não aprendia de alguém propriamente, mas de todos e de tudo ao mesmo tempo" (Ibidem, p. 176). Para a autora,

a aprendizagem de música não implica apenas tornar-se tecnicamente competente mas interiorizar representações sociais que lhes dão sentido como cultura. As organizações sonoras não são neutras, mas investidas de redes de significados (...) (Ibidem, p. 178).

De maneira semelhante, o ensino e a aprendizagem musical no cenário do conservatório de música podem ser compreendido como uma *outra* "pedagogia êmica", centrada na "cultura musical acadêmica" (segundo NETTL, 1983, p. 65). Neste sentido, os dados etnográficos de Arroyo trazem uma perspectiva muito interessante, qual seja, a da inserção da música popular no conservatório como uma alternativa à evasão escolar, "música popular na contramão da evasão" (ARROYO, 2003, p. 256). Para a autora,

representações sociais hegemônicas da cultura musical acadêmica ainda mantém um aura de superioridade da música erudita, e aí uma contradição é desafiante. A música popular, como a análise do material etnográfico aponta, estaria implícita na idéia de mudança, sentido da modernidade. A música erudita, opostamente, estaria associada à permanência, em outro nível de classificação. Representações vinculadas à música erudita, assim, mantém esta música como ponto de excelência do fazer musical (Ibidem, p. 282).

### Considerações finais

A partir desse breve relato sobre algumas das principais etnografias que referenciam discussões sobre etnopedagogias musicais entre grupos de diferentes culturas em várias partes do mundo, saltam aos olhos (e ouvidos!) dois pontos principais. Em primeiro lugar, o forte impacto da perspectiva etnográfica nas reflexões sobre ensino e aprendizagem musical por sua apropriação de um *corpus* teórico-

<sup>11</sup> Os dois ternos de congos chamam-se *Marinheirinho* e *Marinheirão*.



metodológico amplamente desenvolvido, subsidiando o encontro cultural pesquisador-pesquisados, no sentido da relativização das concepções próprias do pesquisador, produzindo assim avanços profundos através de seus relatos densos, em busca da compreensão de diferentes sistemas de ensino ao redor do mundo.

Em segundo lugar, a constatação de que a perspectiva etnográfica foi incorporada na Educação Musical contemporânea graças à área da Etnomusicologia que desde seus primórdios dialoga com a Antropologia compartilhando de seus dilemas teóricos e éticos. Os avanços possibilitados pelo contato com sistemas culturais não-ocidentais, têm transformado a área do ensino da música, propondo novas metodologias de ensino, incluindo outros repertórios, relativizando currículos e conteúdos mesmo nos ambientes acadêmicos de ensino da música. Segundo Lucas,

a experiência reflexiva advinda da concepção de trabalho etnomusicológico traz para a pesquisa musical um dos temas mais sensíveis da cultura ocidental (...) que é o da sua necessidade premente de encontrar formas de conviver com a diferença e reconhecer os limites das suas pretensões a modelo universal de organização social e intelectual (LUCAS, 1995, p. 18)

Por fim, a perspectiva relativizadora da etnografia tem implicações muito positivas, especialmente nos sistemas de ensino de países, como o Brasil, onde a cultura dos colonizadores sempre prevaleceu e normatizou as práticas musicais escolares e acadêmicas. Neste novo milênio já são perceptíveis as mudanças neste cenário. No Brasil, muitos cursos de graduação estão enfatizando o ensino da música brasileira, incluindo disciplinas de música popular em seus currículos. Algumas universidades têm inaugurado cursos específicos de música popular e aos poucos a hegemonia do ensino de determinadas "músicas" em detrimento de "outras" vêm perdendo espaço, caminhando para um convívio de crescimento mútuo. Dessas mudanças decorrem novos dilemas e novos desafios sobre os quais ainda precisaremos refletir muito no futuro próximo.

## Referências:

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, n. 5, set. 2000. p. 13-20.

BLACKING, John. *Venda's Children Songs*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990a. (1ª ed. 1967)

\_\_\_\_\_. *How Musical is Man?* Seattle: University of Washington Press, 1990b. (4ª ed.)

\_\_\_\_\_. *Music, Culture, & Experience*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

\_\_\_\_\_. Versus Gradus Novos Ad Parnassum Musicum: Exemplum Africanum. In: MENC – Music Educators National Conference. *Becoming Human through Music – The Wesleyan Symposium on the Perspectives of Social Anthropology in the Teaching and Learning Music*. Reston, VI.: Music Educators National Conference, 1985. p. 43-52.

BOZON, Michel. Pratiques musicales et classes sociales: structure d'un champ local. *Ethnologie Française*, v. 14, n. 3, 1984. p. 251-264.

BRAGA, Rinaldo Gil. Batuque Jêje-ljexá em Porto Alegre: funcionalidade do Repertório de Culto aos Orixás. In: LUCAS, Maria Elizabeth & BASTOS, Rafael José de Menezes (orgs.). *Estudos Musicais no Mercosul – estudos recentes*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do PPG-Música – Mestrado e Doutorado, 2000. p. 103-114.

\_\_\_\_\_. *Modernidade religiosa entre tamboreiros de nação: concepções e práticas musicais em uma tradição percussiva do extremo sul do Brasil*. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre tamboreiros de nação: possíveis contribuições à escola formal. *Revista da ABEM*, n. 12, mar. 2005. p. 99-109.

CHERNOFF, John Miller. *African Rhythm and African Sensibility*. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FINNEGAN, Ruth. *The hidden musicians: making-music in an English Town*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FRITH, Simon. What is good music? *Canadian University Music Review*, v. 10, n. 2, 1990. p. 92-102.

JOHNSON, Gerald T. Learning from Music. In: The Wesleyan Symposium on the Perspectives of Social Anthropology in the Teaching and Learning of Music. Connecticut: Wesleyan University, 1985. p. 53-68.

LUCAS, Maria Elizabeth. Música popular à porta ou aporta na academia. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 4, n. 6, 1992. p. 4-12.

\_\_\_\_\_. Etnomusicologia e Educação Musical: notas para uma epistemologia da música no plural. *Em Pauta*, v. 6/7, n. 9/10, 1995. p. 16-21.

LUCAS, Maria Elizabeth; ARROYO, Margarete; STEIN, Marília & PRASS, Luciana. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 3, n. 5. p. 04-20, 2003.

MERRIAM, Alan. *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NATTIEZ, Jean-Jacques. Ethnomusicologie. In: NATTIEZ, Jean-Jacques (ed.). *Musiques – une encyclopédie pour le XXIe. Siècle*. Montreal: Actes Sud, 2004.



NETTL, Bruno. *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Chicago: The University of Illinois Press, 1995.

NKETIA, J.H. Kwabena. *The Music of Africa*. New York: W.W. Norton & Company, 1974.

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, n. 10, mar. 2004. p. 99-107.

RICE, Timothy. Music learned but not taught: the Bulgarian case. In: MENC – Music Educators National Conference. *Becoming Human through Music – The Wesleyan Symposium on the Perspectives of Social Anthropology in the Teaching and Learning Music*. Reston, VI: Music Educators National Conference, 1985. p. 115-122.

\_\_\_\_\_. *May It Fill Your Soul - Experiencing Bulgarian Music*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

SPINDLER, George. *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. Illinois: Waveland Press, 1982.

STEIN, Marília. *Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SZEGO, C. K. Music Transmission and Learning – a Conspectus of Ethnographic Research in Ethnomusicology and Music Education. In: COLWELL, Richard & RICHARDSON, Carol (orgs.). *The New Handbook of Research of Music Teaching and Learning – A Project of the Music Educators National Conference*. Nova Iorque: Oxford University Press / MENC – The National Association for Music Education, 2002. p. 707-729.

TURINO, Thomas. Estrutura, contexto e estratégia na etnografia musical. In: LUCAS, Maria Elizabeth (org.). *Horizontes Antropológicos – música e sociedade*, Porto Alegre, n. 11, p. 13 – 28, 1999.

VELLO, Valdemar. *Etnopedagogia*. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/vello>>. Acesso em: 12 out. 2004.

HOOD, Mantle. The Challenge of Bi-musicality. *Ethnomusicology*, n. 4, 1960. p. 55-59.

\_\_\_\_\_. *The Ethnomusicologist*. New York: Mac Brow-Hill, 1971.

NETTL, Bruno. *The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine Issues and Concepts*. Chicago: University of Illinois, 1983.

NKETIA, J. H. K. The musician in Akan society. In: D'Azevedo, W. L. (ed.). *The traditional artist in African societies*. Bloomington: Indiana University Press, 1973. p. 79-100.

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

MYERS, Helen (ed.). *Ethnomusicology an Introduction*. New York: Norton & Company, 1992. p. 88-109.

WACHSMANN, K. P. Negritude in Music. *Composer*, n. 19, 1966. p. 12-15.

WATTERMAN, R. A. Music in Australian aboriginal culture – some sociological and psychological implications. *Journal of Music Therapy*, n. 5, 1955. p. 40-50.

YAMADA, Y. Musical performance as a means of socialization among the latmoi. *Bikmaus*, n. 4 (3), 1983. p. 2-16.

YELVINGTON, Kevin A. The Anthropology of Afro-Latin America and the Caribbean; Diasporic Dimensions. *Annual Review of Anthropology*, n. 30, 2001. p. 227-260.

ZEMP, Hugo. Éducation musicale. In: *Musique Dan; La musique dans la pensée et la vie sociale d'une société Africaine*. Paris: Mouton & Co, 1971.

\_\_\_\_\_. Filming music and looking at music films. *Ethnomusicology*, n. 23 (3), 1988. p. 393-427.



# Uma Escola de Samba por Dentro: Estudo de caso Etnográfico

Prof. Ms. Jorge Zamonner – UNOESC  
Profa. Dr. Graciela Ormezzano – UPF

**Resumo:** Este artigo visa investigar os processos educativos que se evidenciam pela participação de homens e mulheres numa escola de samba. Trata-se de um estudo de caso de cunho etnográfico, que tentou compreender o significado das relações humanas no campo de pesquisa da Vale Samba, na cidade de Joaçaba, SC. Foram realizadas observações e entrevistas com doze componentes, de ambos os sexos, de vinte a sessenta e três anos. As entrevistas foram compreendidas pelo método fenomenológico, do qual surgiram três essências: aspectos educativos que se evidenciam numa escola de samba; considerações dos componentes da escola sobre cultura e arte; e relações subjetivas e intersubjetivas dos integrantes da Vale Samba.

**Palavras chaves:** escola de samba, educação, cultura.

## A Samba School Inside: Ethnographic Case Study

**Abstract:** This paper researches educative process with the participation of men and women in a school of samba. It's an ethnographic case study that tries to understand the meaning of human relationships in the research field of Vale Samba, Joaçaba, Santa Catarina State, Brazil. Observations and interviews were made with twelve members, males and females, from twenty to sixty three years old. The interviews were comprehended by phenomenological method that brings three essences: educative aspects that appear in a school of samba; considerations of the school members about culture and art; subjective and intersubjective relationships of Vale Samba participants.

**Key words:** school of samba, education, culture.

Esta investigação centra-se no cotidiano da Associação Cultural, Esportiva e Recreativa Escola de Samba "Vale Samba", de Joaçaba, SC, uma entidade sem fins lucrativos, reconhecidamente de utilidade pública em nível municipal e estadual. Nosso olhar entende este campo de pesquisa como um ambiente educativo e cultural de riqueza ímpar, que emerge por meio do fazer artístico. Na escola de samba se produz a cultura popular, se revelam os projetos de vida e se compartilham múltiplos saberes. A realização das pessoas que participam na escola surge do convívio, ou seja, nasce das relações que se desencadeiam e se tornam fontes de profundo contato com o saber.

O enredo é tema que gera a construção dos conhecimentos da comunidade

de durante boa parte do ano. Pensamos que todo processo que envolve a construção dos enredos e a dedicação dos integrantes da escola favorece para que novas relações com o conhecimento se efetivem, promovendo o desenvolvimento do ser humano e o sentimento de pertença e integração na sociedade e na cultura; uma vez que a cultura abrange o lazer e o trabalho ou como afirma Greenberg (1996, p. 49): "A dificuldade de dar prosseguimento a uma tradição de cultura orientada para o lazer em uma sociedade orientada para o trabalho é por si só suficiente para manter irresolvida a atual crise em nossa cultura."

Nosso objetivo esteve pautado pelo desejo de investigar os processos educativos que se evidenciam pela parti-



cipação de homens e mulheres numa escola de samba. Para atingir esta meta optamos por um estudo de caso de cunho etnográfico, que tentou compreender o significado das relações humanas neste espaço específico: a Vale Samba. Foram realizadas observações e entrevistas com doze componentes, de ambos os sexos, de vinte a sessenta e três anos. Os critérios de seleção foram tanto a antiguidade na escola, como que exercessem diferentes tarefas, ou seja, um componente da bateria, a porta-bandeira, uma artista plástica, uma costureira, um soldador de carros alegóricos, um coordenador de alas e outros.

Assim, como pesquisadores pretendíamos encontrar diferentes modos de interpretação da vida, de compreensão do senso comum e dos significados das experiências dos participantes. O que nos levou a utilizar a entrevista fenomenológica e o método fenomenológico proposto por Giorgi e Comiotto, na tentativa de entender a visão dos pesquisados sobre si mesmos e a partir da interação com outros, considerando as experiências cotidianas e a realidade sociocultural construída na Vale Samba (ORMEZZANO, TORRES, 2003).

Desse método surgiram três essências fenomenológicas: 1) aspectos educativos que se evidenciam numa escola de samba; 2) considerações dos componentes da escola sobre cultura e arte; e 3) relações subjetivas e intersubjetivas dos integrantes da Vale Samba, que relatamos a seguir:

#### **Aspectos educativos que se evidenciam numa escola de samba**

Nesta essência destacamos as questões educativas presentes na escola de samba estudada, apontando a percepção dos entrevistados quanto à aprendizagem e ao conhecimento, às lembranças da escola, à solidariedade, à cooperação entre diversas atividades e ao desenvolvimento de habilidades pessoais, assim como, à liberdade de expressão.

O espaço da escola de samba permite a interação de saberes e técnicas diversas, as quais são socializadas; ações que resultam na construção de um projeto que se faz e se refaz continuamente. Neste meio se materializa o trabalho grupal com criatividade, interligando arte, engenharia, história, geografia, ciências, educação e outras áreas se conjugando numa variedade de conhecimentos que fazem parte do processo de elaboração do desfile, os quais precisam ser trabalhados e aplicados para dar concretude ao projeto, que tem seu início a partir da definição do enredo.

Nesse sentido, parece-nos evidente a relação que existe entre o trabalho produzido na escola de samba e a educação, pois se produz um círculo comunicacional que, ao mesmo tempo em que se projeta para a educação, disseminando saberes e desenvolvendo aptidões cognitivas, precisa do conhecimento formal e técnico para se construir. Assim, os processos educativos que na escola acontecem envolvem conhecimento e aprendizagem dos componentes. Como afirma Assmann (1998), “[...] educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento.” Não se trata só de adquirir conhecimentos, mas, de ter uma vivência de aprendizagem.

Essa troca de saberes continua quando a escola sai à rua para o desfile, forma um verdadeiro conjunto harmônico, composto por foliões, carros alegóricos, fantasias, samba-enredo, alas e público, revelando que houve trabalho intenso e coletivo. Isso tudo é possível pela interação entre os membros da entidade; se a interação e a integração não acontecerem, não é possível vislumbrar o resultado fascinante do desfile, tanto para os que desfilam quanto para quem assiste. Na escola de samba não há um processo formal de aprendizagem. No entanto, aqueles que detêm mais experiência em determinada área ensinam a outros e, assim, forma-se uma verdadeira cadeia de conhecimentos que se multiplicam, sem que haja, necessariamente, uma hierarquia no processo de ensino-aprendizagem. É o que Freire (1993) chama de “processo autônomo”, ou seja, o ensino e a aprendizagem ocorrem de maneira simultânea e numa via de mão dupla, pois o educando é influenciado pelo educador e vice-versa. Não há docência sem discência. Quem ensina aprende e quem aprende ensina.

Entretanto, é importante ressaltar que o conhecimento adquirido durante a elaboração do desfile é acumulativo e será projetado para o percurso dos próximos desfiles, quando os envolvidos, com a experiência adquirida conseguem realizar outras atividades com mais autonomia. Esse processo mostra a importância do trabalho cooperativo, no qual não há um líder ou um professor que ensina. Esse processo pode ser perfeitamente utilizado na escola formal, segundo Lucas et al. (2003, p. 9):

Se a sala de aula pode ser vista como um cenário de realizações coletivas, então a tarefa de ensinar também pode ser coletiva, não precisa centralizar-se na figura do professor. Como na escola de samba, quem sabe ensina para quem não sabe, ainda que seu saber não esteja no ponto de um ensaiador ou de um mestre, já que o objetivo último do fazer musical da bateria é levar a escola bonita, segurar o samba, fazer explodir a arquibancada.



O trabalho na escola mostra que a criatividade é essencial para vencer as barreiras da deficiência estrutural pela busca de materiais mais baratos, recicláveis, trazendo um outro conteúdo que é o da educação ambiental e uma metodologia fundamentada na pesquisa. Sair em busca do novo, apontar possibilidades, mostrar caminhos, desvelar a esperança, sentir-se livre, ações que acontecem no esforço conjunto, no movimento social em direção ao bem comum.

Freire, Nogueira e Mazza (1990) propõem que a escola formal olhe os espaços da rua, que são pouco visualizados, mas que estão presentes no cotidiano da maioria das pessoas, onde elas aprendem para sobreviver e para crescer como seres humanos formando o amplo conjunto da cultura popular. A Vale Samba é um exemplo desses espaços em que a cultura popular se mostra, se cria e se amplia, mas, acima de tudo, se mantém com o objetivo de resgatar antigos saberes e agregar novos costumes e valores.

A escola de samba, com seu caráter informal e sem o fim explícito de educar, é um exemplo para o resgate das tradições, o fortalecimento da cultura local, a construção de diversos conhecimentos e saberes, a formação de cidadãos. A autonomia e a liberdade que os participantes vivenciam permitem o desenvolvimento de habilidades pessoais e grupais. Estamos falando de uma corrente pedagógica que segue o caminho de aprender em todos os espaços: a rua, os meios de comunicação, as organizações religiosas, a sala de aula, as escolas de samba e outros, onde é possível a construção e a reconstrução dos nexos entre cultura e conhecimento.

Seria importante, então, avaliarmos a possibilidade de inserir nos currículos escolares a visita e a participação dos educandos nas escolas de samba, visando o exercício do potencial criativo, o descobrimento de suas habilidades nas diversas linguagens artísticas, o desenvolvimento da imaginação e da fantasia, assim como, uma experiência de solidariedade e cooperação que, lamentavelmente, pouco se vive na educação formal.

### **Considerações dos componentes da escola sobre cultura e arte**

É difícil desvendar mais a fundo, e com certa propriedade, as intrínsecas relações e as significações da cultura carnavalesca para uma população formada

majoritariamente por descendentes de italianos e alemães, como é o caso de Joaçaba e região. Aliás, no Meio-Oeste Catarinense, predominam manifestações folclóricas dos países de origem dos imigrantes europeus, com destaque para as festas típicas que anualmente se repetem, à diferença do carnaval, que está sempre se recriando e renovando, porém mantendo a tradição e a cultura, cuja origem está nos ancestrais batuques do continente africano.

As escolas de samba nasceram para ser o berço da consciência da população negra, adentraram na opinião pública e passaram a ser símbolos da cultura afro-brasileira, tornando-se baluartes da população suburbana organizada. Porém, nesta região, não houve essa realidade, pois os blocos e as escolas nasceram da classe média branca. Segundo Tramonte (1996), a diferença dos "carnavais de rua", que acontecem somente no período do carnaval e sem compromisso educativo ou cultural, o carnaval de uma escola de samba ocorre durante todo o ano e num ambiente no qual os aspectos sociais, educativos e histórico-culturais são matéria-prima.

Cabe lembrar que o carnaval realizado em Joaçaba inspirou-se nas formas do carnaval originado na cultura negra, porém busca as tradições e história das origens do seu povo, de maioria branca, tornando a região como fonte de inspiração para muitos de seus enredos. A Vale Samba, por exemplo, nasceu de uma concepção artística de origem teatral e tem entre seus enredos: *Dos Alpes da valsa ao Vale Samba*, que contou a história da imigração austríaca no Brasil e levou para avenida grande número de pessoas do município de Treze Tílias, o "Tirol Brasileiro", e *Mérica... Mérica... siamo drio andare, pátria amada Brasil*, que resgatou parte da saga dos imigrantes italianos para o país.

Temos, na Vale Samba, um caso em que todas as classes sociais se unem para o bom andamento da escola: estudantes, artistas, profissionais liberais, costureiras, marceneiros, desempregados. Todos contribuem nas atividades artísticas, são frequentes as discussões sobre os efeitos visuais, estéticos, sonoros, corporais que são mais adequados para exprimir algum personagem do enredo. O trabalho artístico tornou-se essencial nos últimos desfiles, em que a arte se sobrepõe ao "gingado". Isso, inclusive, é motivo de debate, visto que há uma corrente que se mostra contrária às exigências estéticas atuais, justificando que esse processo é resultado da imposição das classes mais altas sobre a cultura popular e as camadas sociais de periferia.



Conforme Da Matta (1990), o formato artístico do desfile carnavalesco das escolas de samba tem como base a escolha anual de uma temática, desenvolvida como enredo. A transformação do enredo em linguagem visual, presente nas fantasias e alegorias, e rítmico-musical do samba-enredo, comanda a produção do desfile. Ao longo do ano esse trabalho reúne muitas pessoas, resultando numa celebração que a cidade e toda a região têm a oportunidade de prestigiar na avenida.

Tramonte (1996) considera que os carnavalescos e sambistas tradicionais admitem não ser mais possível o resgate do desfile em suas formas originárias, então, a exigência estética é um fator indispensável no carnaval "moderno". Outro fator que precisa ser levado em conta é a possibilidade oferecida a todos os integrantes e aos que observam o desfile de conhecer o mundo de um modo sensível que a ciência não propicia.

No barracão da escola observamos as diferentes formas de cada componente vivenciar seu processo artístico e criativo: há os que têm formação específica e os que não têm. Quando é desencadeada a construção do enredo, valiosas contribuições são dadas por todos. Na Vale Samba a execução do que seria apenas uma tarefa previamente determinada acaba por tornar-se uma iniciativa criativa singular dentro do amplo espectro da criatividade coletiva, que é o conjunto de ações destinadas à elaboração alegórica do enredo. Contudo até chegar a apoteose do desfile, há trajetos bem diversos que percorrem a história, a literatura, as artes visuais e cênicas, o canto, a dança, a composição e a interpretação musical, o que também acaba enriquecendo o universo artístico e estético das pessoas envolvidas. E, para atingir o objetivo comum a todos os participantes, que é desfilar com esplendor, cada um oferece o melhor de si. Concordamos com Araújo (1998) quando afirma que o resultado do desfile é um espetáculo extraordinário e cuja riqueza se sustenta nas diversas formas artísticas conjugadas num show deslumbrante em que os participantes se emocionam e o público vibra.

Mas, o processo artístico transcende a construção do desfile, momento em que os integrantes passam a fazer parte da imaginação coletiva dos espectadores, que se sentem parte desse processo e, em muitos casos, procuram posteriormente as escolas para participar de sua construção. Com os desfiles os participantes descobrem que suas fantasias e idéias podem ser expressas e reproduzidas no material concreto. A escola de samba mostra que é possí-

vel, não só criar, mas educar para viver numa sociedade e numa cultura melhor. A arte cumpre um importante papel, é um caminho possível para a valorização do humano ao promover a igualdade e a solidariedade.

### Relações subjetivas e intersubjetivas dos integrantes da Vale Samba

Esta essência trata das relações afetivas que se estabelecem entre os participantes: amizade, igualdade, união, companheirismo, participação familiar, responsabilidade compartilhada, auto-estima, paixão e coragem.

Segundo Tramonte (1996), o "mundo do samba" é rico nas relações que proporciona, no convívio íntimo e prazeroso nas horas de lazer, criando uma rede de apoio aos integrantes e contribuindo para uma integração social coesa. Nesse processo de construção da equipe existente no interior da escola, aparece o trabalho gratuito de muitas pessoas que só pode ser compreendido por dois motivos: a inserção, num contexto social no qual não seria possível participar noutras circunstâncias, ganhando *status* junto a importantes segmentos sociais, e a devoção por um símbolo que as representa o ano todo, a bandeira da escola, que traz sentimentos de esperança, emoção e alegria proporcionadas por uma realização que anula distinções sociais e étnicas.

Observamos que, mesmo numa cidade, como Joaçaba, no interior de um estado do Sul do Brasil, onde, evidentemente, a cultura carnavalesca não é das mais expressivas, prevalece, apesar das disputas entre as escolas da região, o espírito de agregação comunitária adquirido no universo do carnaval.

O trabalho coletivo poderia ultrapassar os limites dos barracões e das quadras e extrapolar o período do carnaval, tornando-se permanente se houvesse um projeto macro nesse sentido. Por enquanto, contudo, ainda se encontra restrito a alguns movimentos. Essa ação, na verdade, não deixa de se pensar utópica, já que não existe um projeto social em andamento. O carnaval é concebido, segundo Queiroz (1999, p. 182), como resultado de

[...] aspirações, conscientes ou inconscientes, orientadas para uma sociedade outra na qual não existiriam nem injustiças nem coerções [...] Muito embora o ideal não tenha sido nunca atingido, acredita-se que o objetivo será alcançado e o fato de ela realizar-se novamente nas datas fixadas mostra que a esperança está sempre presente... uma vez que a



sociedade alternativa pode durar quatro dias por que não poderia se instalar finalmente de modo definitivo?

É evidente que, mesmo com os renovados e redobrados esforços dos integrantes da escola de samba, o trabalho comunitário e igualitário que reina motivado pelo carnaval ainda é um sonho fora da realidade. Todavia, a bandeira das agremiações é na realidade para aqueles que vivem o dia-a-dia do carnaval. Mas, esse processo de liberdade e igualdade não ocorre somente no interior das escolas, senão que perpassa até o espectador, durante o desfile. Numa apresentação bem-sucedida, a distinção entre espectadores e componentes da escola torna-se muito diminuída. Da perspectiva do folião, integrante da narrativa, cantar e dançar numa ala implica em ser admirado. Do ponto de vista do espectador, ou seja, a quem o enredo é contado, ver e admirar são atividades que acompanham o canto e a dança. Em alguns momentos, o espectador pode tornar-se um folião que além de assistir com admiração a passagem da escola, pode sentir que se une a ela, com uma participação diferenciada e especial. Para Vianna (2001, p. 167):

[...] a folia não abole as fronteiras que ordenam a vida ordinária da cidade ou da sociedade, mas ela também não fortifica os limites grupais já existentes. Seu 'trabalho' é mais ambíguo; é como um espelho que distorce a ordem preexistente, deslocando fronteiras, destruindo alguns limites e inventando outros.

Ainda, alguns depoimentos dos entrevistados mencionam que a escola auxiliou na integração familiar. As pessoas envolvem-se e envolvem seus familiares que, em muitas situações, trabalham nos mesmos grupos, nas mesmas alas, ou mesmo em atividades diferentes, tendo, no convívio do lar, diálogos sobre o trabalho na Vale Samba que é algo comum a todos.

Já, dentre as experiências individuais, a maioria dos entrevistados afirma que a escola de samba instiga a exteriorização da paixão. Uma paixão que não é passageira porque é alimentada diariamente, como o amor e a amizade, no espaço da escola. Percebemos que, foi difícil traduzir as emoções em palavras, mas, este sentimento embriagador nos foi revelado no olhar, nos gestos e na energia posta nas falas.

Também é preciso destacar como acontecem as relações humanas na organização da escola e do desfile, uma vez que, a escola de samba é o símbolo de nova empresa, calcada na criatividade e com funcionamento ímpar, desde o ponto de vista operacional. Que outra instituição consegue capitalizar os esforços de milhares de componentes e reunir moradores do

centro e da periferia? Eles comparecem pontualmente, ensaiam durante meses, lidam com milhões de reais e trabalham gratuitamente. Ambientada nesse sistema organizacional, a Vale Samba, tem 25 anos de existência, um grupo efetivo de dois mil foliões e 12 títulos conquistados no carnaval de Joaçaba.

Na cultura carnavalesca o corpo humano está presente com suas características temporais, de efemeridade e transitoriedade, em íntima combinação com o mundo da subjetividade e nas complexas relações intersubjetivas. Distinguindo-se das conhecidas artes de representação, porque não representa, mas, se apresenta em forma de cortejo aparentemente desorganizado e fora de controle. Ao conhecer e conviver na escola, percebemos que há um processo contínuo que se constrói em etapas, como dizem Lucas et al. (2003), a preparação para o ápice carnavalesco leva meses e vai num crescendo de ensaios e festividades.

A organização é automática porque se mostra necessária, não está explícita em registros escritos ou em regulamentos, acontece em razão de que todos sabem da necessidade de uma organização para o desfile. Por exemplo, a bateria e as alas coreografadas estão mais próximas e ensaiam juntas em alguns momentos. Cada ala e cada carro alegórico têm seus coordenadores e colaboradores, há um processo gradual de junção das partes que, no dia do desfile, forma o todo, tornando possível ser visualizado até mesmo pelos colaboradores e participantes da escola.

### Considerações finais

No decorrer do trabalho, as idéias foram sendo tecidas como uma teia de significações. Isso nos permitiu estabelecer relações entre a teoria e a prática. Em muitos momentos, as palavras aqui registradas pareciam não traduzir o que nossos olhos registraram cotidianamente, os cheiros que se misturavam naquele barracão, o encantamento das cores de múltiplas imagens, o som das vozes e da percussão, modalidades textuais que permitiram estabelecer múltiplas formas dialógicas. Somente quem participa da escola de samba consegue compreender o que este universo pode proporcionar para a vida das pessoas.

Ao retomar o objetivo proposto neste estudo, percebemos que a escola de samba é um aglomerado de sensações, emoções, alegrias, dores, esforço e prazeres que se misturam e complementam em prol



de uma meta comum: construir um desfile vencedor. Essa vitória pretendida não se limita somente aos resultados matemáticos, atingidos pelos pontos que a comissão julgadora atribui à escola, mas abrange um sem-número de sentimentos, resultantes num prazer pessoal indescritível: ver a alegoria pronta, a ala adequada ao enredo, a bateria ritmada, a equipe satisfeita e, sobretudo, a sensação do dever cumprido, sem que isso tenha sido exigido desde fora.

Sentimos nos relatos dos entrevistados a vontade de permanecer nesse espaço, independentemente do resultado final na avenida. Os motivos enunciados pelos componentes do processo investigativo caminham na mesma direção: “me sinto mais completo”, “aprendo muito na escola”, “consigo expressar minhas idéias sem ser criticado”, “tenho prazer, muito prazer”, “me relaciono melhor com os outros” e falas semelhantes. Enfim, as pessoas sentem-se capazes, descobrem algumas habilidades ocultas, exteriorizam sua vontade de aprender, compartilham seus conhecimentos, deixam clara a existência dos processos educativos nesse meio. Tais evidências mostram a possibilidade de realização de um trabalho conjunto da Vale Samba com entidades educativas da comunidade e região.

Não se trata de propor que a escola de samba venha a substituir o que precisaria acontecer na escola formal, mas destacar aspectos percebidos nesse ambiente que podem ser aproveitados no sistema educacional, que dito seja de passagem, não consegue sair da crise em que se alastra pelas últimas décadas, apesar dos investimentos em políticas públicas e capacitação permanente dos educadores. Visualizamos, no decorrer do estudo, que seria possível uma participação efetiva das escolas em oficinas de construção de adereços e fantasias, pesquisar diferentes materiais desde o ponto de vista da física e da química, investigar sobre o tema do enredo, produzir instrumentos musicais, aprender todas as formas de arte.

Além disso, é mister destacar que o que mais motiva as pessoas a participar de uma escola de samba é a agregação de afetos, desejos e necessidades humanas, incluindo aqui a ânsia pela troca de informações, agregando valores, sem discriminações nem preconceitos, sem rótulos técnicos ou morais, mas, acima de tudo, éticos, como foi possível observar no tempo-espaço da Vale Samba.

## Referências:

- ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 3.ed. São Paulo: Vozes, 1998.
- DAMATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A.; MAZZA, D. *Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- GREENBERG, C. *Arte e cultura: ensaios críticos*. São Paulo: Ática, 1996.
- LUCAS, M.E. et al. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v.III, n.4, 2003, p. 4-20.
- ORMEZZANO, G.; TORRES, M.C. *Máscaras e melodias*. São Miguel do Oeste: Arco Íris/Unoesc, 2003.
- QUEIROZ, M.I. *Carnaval brasileiro: o vivido e o mito*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- TRAMONTE, C. *O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis*. Florianópolis: FPH, 1996.
- VIANNA, H. Anthropologie du carnaval: la ville, la fête et l'Afrique à Bahia. *Mana*, Paris, v.7, n.1, 2001, p. 165-167.





## A pintura corporal dos Puris, Coroados e Saruçus na região Norte-Noroeste Fluminense

Vera L. Pletitsch

Especialista em Arte-Educação

Mestranda em Cognição e Linguagem – PPGCL - UENF

Casa de Cultura Villa Maria – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

veralpz@uenf.br

**Resumo:** Com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre as heranças culturais que contribuíram para a formação da região norte e noroeste fluminense foram pesquisadas algumas manifestações artísticas dos povos indígenas locais, já desaparecidos. Nesta publicação serão apresentadas informações sobre a pintura corporal dos povos Puri, Coroado e Saruçú, obtidas a partir de material bibliográfico e iconográfico produzido entre os séculos XVI e XIX, por cientistas e artistas estrangeiros que por aí passaram.

O trabalho faz parte de um projeto de reconhecimento do patrimônio artístico do município de Campos dos Goytacazes, desenvolvido na Casa de Cultura Villa Maria-UENF, constando de levantamento, registro, e divulgação das informações obtidas.

**Palavras-chave:** heranças culturais do norte-noroeste fluminense, pintura corporal indígena.

### The corporal painting of the Puris, Coroados and Saruçus in the Fluminense North-Northwest region

**Abstract:** In order to extend the knowledge about cultural inheritances that have contributed to the formation of the north and northwest fluminense region, some artistic manifestations of local Indian groups – already disappeared - were investigated. This paper will show information about corporal painting of Puri, Coroado and Saruçú groups which were achieved from the bibliographic and iconographic material produced by foreign scientists and artists who were in the region from the sixtieth to ninetieth century.

The research is part of the acknowledgment artistic patrimony project in Campos dos Goytacazes, developed at Villa Maria Casa de Cultura – UENF. This project comprehends mapping, register and information divulgation.

**Key words:** cultural inheritances of north and north-west fluminense, Indian corporal painting.

A apropriação e a valorização das heranças estéticas e artísticas pelas comunidades são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável do seu patrimônio material e imaterial, assim como para o fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania, possibilitando a compreensão de que o conhecimento é uma propriedade comum a todos e de todos os povos, e que o patrimônio local também é patrimônio de toda a humanidade.

A importância dos estudos sobre artefatos e manifestações culturais está na valorização destes como registros e instrumentos do conhecimento das interações do homem com o mundo, como possibilidades cognitivas humanas que revelam e materializam um modo de experiência que se manifesta de forma visual, oral, sonora e corporal.

Com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre as heranças culturais que contribuíram para a formação da região norte e noroeste fluminense foram



pesquisadas algumas manifestações artísticas dos povos indígenas que aí viveram. Nesta publicação serão apresentadas informações sobre a pintura corporal dos Puri, Coroado, e Saruçu.

O trabalho faz parte de um projeto de reconhecimento do patrimônio artístico do município de Campos dos Goytacazes, desenvolvido na Casa de Cultura Villa Maria, órgão cultural ligado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, constando de levantamento, registro, e divulgação das informações obtidas.

Sabemos que são poucas as informações já organizadas e disponibilizadas sobre o patrimônio artístico das diferentes regiões do Brasil, daí a importância de realizarmos pesquisas, estudos e levantamentos em nossa região, divulgá-los, e torná-los acessíveis e significativos para nossa comunidade, um desafio que precisamos enfrentar com urgência.

Embora o nome oficial do maior município da região seja *Campos dos Goytacazes*, pouco se sabe sobre esse povo que já era dado como desaparecido em 1785 nos relatórios de Couto Reys (Couto Reys, 1997). Sobre os outros povos, Coroado, Coropó, Guarulho, Puri, Saruçu, temos informações provenientes da literatura e da iconografia produzidas por cientistas e artistas estrangeiros entre os séculos XVI e XIX, e mais recentemente resultantes de estudos arqueológicos.

Através de pesquisa em publicações de Couto Reys (1997); Maximiliano von Wied-Neuwied (1989); Spix e Martius (1981), e Debret (1989), foram obtidas informações sobre a pintura corporal apenas dos povos Puri, Coroado e Saruçu, já extintos, que viveram na região.

Não se pretendeu aqui esgotar o assunto, trata-se de um estudo preliminar e inaugural devido à inexistência de publicações sobre o tema.

### **Presença dos Puri, Coroado, e Saruçu, na região.**

Segundo Beltrão (1978), os indígenas do Estado do Rio de Janeiro pertenciam a dois grandes grupos: o Tupi e o Jê. Foram especialmente os representantes da família lingüística Jê os indígenas que deixaram mais acentuados traços na bacia do Paraíba.

Freire (1997) escreve que é escassa a produ-

ção historiográfica e farta a riqueza documental de fontes primárias em que se encontram referências sobre a existência dos Puri, dos Coroado e dos Coropó no Norte Fluminense até depois do nascimento da República.

O cientista alemão Curt Unkel, ou Kurt Nimuendaju, que pesquisou os índios brasileiros entre 1905 e 1945, deixou-nos um mapa etno-histórico (Mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendaju. Rio de Janeiro: IBGE, 1987), no qual consta a região entre Cabo Frio e o rio Itapemirim-oeste, e a região entre a costa e o alto curso do rio Doce, no sentido sul-norte, no qual assinala os povos *waitaká*, *guaru*, *coroado*, *koropó* e *puri*.

Freire e Malheiros (1997) explicam que a Família Puri foi vinculada pelo pesquisador Aryon Rodrigues ao tronco Macro-Jê. Dividida em 23 línguas, espalhava-se também por regiões que atualmente fazem parte dos estados de Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo. Doze delas eram faladas no Rio de Janeiro, dentre elas *Puri*, *Telikong* ou *Paqui*, utilizadas nos vales do Itabapoana e Médio Paraíba e nas serras da Mantiqueira e das Frecheiras, entre os rios Pomba e Muriaé; *Coroado*, em ramificações da Serra do Mar e nos vales dos rios Paraíba, Pomba e Preto; e *Sacaru*, no vale do Médio Paraíba. Ainda segundo esses autores, os documentos sobre a Família Puri foram escritos em momentos históricos diferentes, na medida em que iam entrando em contato com os colonizadores.

Na descrição dos Campos Goitacás em 1785, Couto Reis (1997) traça um quadro etnogeográfico, identificando e localizando no espaço os povos nativos extintos e os ainda existentes: os *Saruçus* nas montanhas e vales entre os rios São João e Macaé, chegando até o rio Macabu; os *Coroados* entre a margem setentrional do rio Paraíba do Sul e a serra da Frecheira, chegando até o rio Pomba; os *Puris*, entre o rio Pomba e as Minas do Castelo, no Espírito Santo. Ele nos conta que visitou os índios Saruçus, que viviam já debilitados e contando com baixo contingente demográfico.

Informa Lamego Filho (1996) que em 1898 viviam 400 famílias de Puris a 16 léguas de Campos, nas margens do rio Itabapoana, do ribeirão Santo Eduardo para as cabeceiras, e que vinte anos depois já não existiam.

**Sobre os cronistas, naturalistas, artistas e viajantes, que fazem menção à pintura corporal, do século XVI ao XIX.**



Foram encontrados escritos e produção pictórica que fazem menção à pintura corporal desses povos em Couto Reys (1997); Maximiliano von Wied-Neuwied (1989); Spix e Martius (1981), e Debret (1989).

Couto Reys explica em sua "Descrição nº 236 Geographica, Pulitica e Cronographica do Districto dos Campos Goaitacaz de 1785" (1997), que a realizou para servir de explicação ao mapa topográfico da região, a mando de um conselheiro do Vice Rei. Deixa informações sobre as línguas faladas pelos povos nativos, totalmente diferentes da língua tupi; sobre as técnicas de construção das habitações e a maneira de ocupar seus interiores; sobre a agricultura, os alimentos e as bebidas de que se valiam; sobre indumentárias e adornos; sobre religião, leis e governo; sobre as trocas, a guerra e os rituais de sepultamento.

Maximiliano von Wied-Neuwied, zoólogo, desenhista e pintor, visitou a região entre 1815 e 1817, e em seu livro "Viagem ao Brasil" (1989), encontramos os capítulos "De Cabo Frio a Campos dos Goiatacases"; "Estada na Vila de S. Salvador e Visita aos Puris em S. Fidélis"; e "Viagem da Vila de S. Salvador ao Rio Espírito Santo". Ao retornar à Europa levou consigo farto material etnográfico e classificações da fauna brasileira.

Os naturalistas Spix e Martius, integrantes de uma comitiva de sábios especializados em vários setores das Ciências Naturais, vieram ao Brasil em decorrência do casamento de Dona Leopoldina, Arquiduquesa d'Áustria, filha do Imperador Francisco I, com D. Pedro de Alcântara, herdeiro da coroa portuguesa, mais tarde Imperador D. Pedro I do Brasil. Viajaram pelo país durante três anos e meio, de 1817 a 1820, convivendo com negros, brancos, indígenas e mestiços nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Maranhão, Pará e Amazonas, e recolheram cerca de 6500 espécies de plantas e farto material etnográfico e filológico. Os relatos da expedição *Reise in Brasilien*, aqui "Viagem pelo Brasil" (1981), saiu em 3 volumes, em 1823, 1828 e 1831, respectivamente, e é ilustrado com desenhos dos próprios autores.

Membro da Missão Artística Francesa que em 1816 veio ao Brasil para dar início ao ensino das Belas Artes, Jean Baptiste Debret, contratado como professor de pintura histórica, aqui permaneceu durante quinze anos. Neste período, aguardando a instalação da Academia Imperial de Belas Artes, o que ocorre somente em 1829, dedicou-se a trabalhos particulares: óleos, aquarelas, desenhos e gravuras em metal.

Viajou conhecendo os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, e Rio Grande do Sul, sempre objetivando reunir documentação referente ao país e que publicaria ao voltar para a França. Sua obra "Voyage Pittoresque et Historique au Brésil", ou, "Séjour d'un artiste français au Brésil depuis 1816 jusqu'en 1831", em três volumes, foi publicado entre 1834 e 1839, é considerada o mais completo documentário social, histórico e paisagístico que se conhece.

## Desenho e pintura indígena

Estudos de antropologia estética ou etnoarte revelam que para os povos indígenas tanto a subsistência diária quanto a comunicação com o cosmo se dá através de meios organizados esteticamente, que envolvem emoção e conhecimento, integrando vida e arte. As sociedades indígenas não separam, dentro de sua experiência coletiva, a produção de um objeto da cultura material da produção artística. Todo objeto, utilitário, ornamental ou ritual (mágico-religioso), é também um objeto de arte, pois está plenamente integrado em todos os campos da ação humana.

Como explica Vidal (2001), nas sociedades indígenas os limites entre os objetos de arte e o ambiente não podem existir, uma vez que não existe uma arte por excelência contraposta a objetos não artísticos, mas todas as atividades técnicas ou rituais podem ser desenvolvidas com arte.

O conceito de arte não é homogeneamente compreendido pelas diferentes culturas, afirma Velthem (1992). Nas sociedades indígenas a arte não é compreendida sob uma perspectiva completamente intraestética, pois pertence ao mesmo contexto de outras expressões dos objetivos humanos.

A experiência cotidiana e os valores mais tradicionais aparecem nos materiais, técnicas, procedimentos de execução, formas e grafismos, empregando certas convenções formais para representar objetos, seres, eventos, entidades, processos, emoções, e assim se transformam em uma linguagem visual compartilhada. Os significados expressos são, muitas vezes, conceitos abstratos representados figurativamente, por formas ou por desenhos geométricos e grafismos puros, que representam o indizível.

O sistema de comunicação visual expresso esteticamente é um exercício da memória social, da tradição compartilhada, e também campo de expressão da criatividade individual a partir da qual o artista



se mostra como representante do seu povo. O repertório de cada grupo constitui-se assim como um sistema de categorias visuais que lhe é próprio, expressões da identidade étnica individual e grupal.

Cada grupo étnico desenvolveu tendências próprias, objetos e técnicas totalmente distintas de outros grupos, originando grande diversidade, pois cada povo construiu, através de sua unidade política, econômica e religiosa, sua língua e forma de sociabilidade, a sua especificidade, o que o torna único e diferente dos demais.

Encontramos em Ribeiro (1987), Van Velthem (1992), e Vidal (2000, 2001), que o desenho e a pintura das diversas tribos indígenas não são, geralmente, atividades independentes de outras formas de arte. Os padrões gráficos são empregados na confecção de cestos, redes, tecidos, peneiras, raladores, arcos, flechas, máscaras, na pintura da cerâmica e objetos de madeira, couro ou pedra, sejam eles utensílios, adornos, ou objetos rituais, e também no próprio corpo.

Como instrumentos são utilizados talos de folhas, hastes de leguminosas, galhos de madeira, lascas de palha e os dedos. Os pigmentos são extraídos de óxidos de minerais e sumos extraídos de vegetais. Estes materiais, instrumentos e pigmentos usados estão em conformidade com o habitat de cada grupo.

A pintura e as manifestações gráficas dos grupos indígenas do Brasil foram objeto de atenção de cronistas e de viajantes desde o primeiro século da descoberta, mas apenas recentemente passaram a ser consideradas manifestações simbólicas e estéticas centrais para a compreensão da vida em sociedade, pois exprimem a concepção tribal de pessoa humana, a categorização social e material, e outras mensagens referentes à ordem cósmica.

Além de possuírem função estética, são também registros de suas vivências e de sua mitologia, transmitidos de geração para geração. Preocupações de ordem filosófica relativas à própria definição da humanidade, seu lugar no cosmo e os modos corretos ou desejados de sua articulação aos domínios que compõem o universo, a natureza, a cultura, e o sobrenatural, são também objeto de representação por meio de imagens gráficas. Os grafismos são a expressão visual sintética de uma visão de mundo. Podem representar objetos, eventos, entidades, processos, e emoções, inspirados na percepção de formas do meio ambiente, como o entrelaçado da mata ou a carapaça do jabuti, ou representar elementos da cosmologia e da tradição mítica. Podem também simbolizar categorias e status,

marcando no espaço e no tempo as transformações que no plano individual e social afetam as diferentes pessoas ou categorias de pessoas na comunidade (ex. época de resguardo, parto, iniciação). E ainda diferenciar os indivíduos por sexo, idade, classificação social, linhagens, grupos cerimoniais e status étnico em contraposição a outros grupos indígenas que habitam a mesma região. E isso através das formas, da sequência ou combinação de padrões, do tipo, cor ou cheiro do pigmento utilizado, e do modo de utilização.

Em algumas sociedades a atividade de pintar o corpo é exclusivamente feminina, exigindo muita habilidade e destreza. O traçado é feito sem qualquer esboço prévio, e os padrões gráficos abstratos ou figurativos são memorizados como parte de um repertório comum a todos.

Além de todas essas características, a pintura corporal tem sempre um profundo sentido estético e também lúdico, sendo utilizada muitas vezes somente para o embelezamento.

#### **A pintura corporal dos Puri, Coroado e Saruçu.**

Entre os anos de 1815 e 1817, Maximiliano (1989) esteve com os Puri da região, considerados ainda selvagens que habitavam as florestas ao lado do rio Paraíba do Sul, nas proximidades da cidade de São Fidélis. Ao narrar o encontro descreve a pintura que alguns traziam na testa e nas faces como manchas vermelhas e redondas pintadas com urucu ou urucum (*Bixa orellana*, Linn.); e no peito e braços listras azuis, feitas com o suco do fruto jenipapo (*Genipa americana*, Linn.).

Sobre um segundo encontro com os Puri, informa que estavam todos nus. Alguns homens e mulheres estavam muitos pintados, tinham uma mancha vermelha na testa e nas faces, enquanto outros apresentavam listras vermelhas no rosto; outros usavam listras pretas ao longo do corpo, além de barras transversais. Muitas das crianças estavam completamente pintadas como leopardos, segundo ele, com pequenas pintas negras. A pintura parecia arbitrária e dependente do gosto individual, explica.

O botânico Martius e o zoólogo Spix entraram em contato com muitos grupos indígenas, entre os quais os Puri, os Coroado, e os Coropó do vale do Paraíba, registrando vocabulários e descrevendo suas culturas no livro *Viagem pelo Brasil* (1981).



Sobre a pintura corporal de uma índia Coroado, moradora em aldeia nas vizinhanças do Morro Grande, próximo da Fazenda Guidoal, situada na encosta ocidental da Serra da Onça, escrevem ser uma índia nua, toda pintada com desenhos de tinta azul-escura. O cabelo era comprido, negro e caía-lhe pelas costas moreno-avermelhadas, e as mais diversas figuras e desenhos, difíceis de interpretar segundo eles, enfeitavam-lhe o rosto e o peito. Em cada face estava desenhado um círculo, e acima dele dois traços, abaixo do nariz diversos riscos em forma de "M", dois traços paralelos partindo dos cantos da boca até ao meio da bochecha, e, abaixo desses, em ambos os lados, muitas linhas retas; embaixo e entre os seios, estavam desenhados alguns círculos ligados uns aos outros, e ao longo dos braços, estendia-se a figura de uma cobra. Contam que a pintura corporal das crianças é realizada, sobretudo no rosto, com traços e pontos vermelhos e pretos.

Explicam que os índios que viviam nessa região, assim como a maioria das tribos do sul do Brasil, usam somente pinturas temporárias, e que o costume da tatuagem é mais encontrado entre as tribos do Amazonas.

Encontramos a descrição da pintura das mulheres no relato do encontro com os Puris. Elas estavam nuas e traziam desenhos semelhantes a cobras nos braços e outras figuras em tinta preta e vermelha no rosto. A primeira tarefa das mulheres logo que saem da rede é pintarem a si mesmas e aos filhos, e somente depois cuidam de suas obrigações no serviço da casa.

Sobre os corantes utilizados na pintura corporal, encontramos que os índios se tingem de preto com os frutos do jenipapo (*Genipa americana*); de preto azulado, com uma espécie ainda não determinada de *Cissus*; de vermelho, com as sementes do urucu ou urucum (*Bixa orellana*), ou com litomárgio ferruginoso, do qual existem depósitos à margem dos rios.

Sobre a pintura corporal dos Coroado e Saruçú, Couto Reys (1997) escreve que eles usam várias pinturas pelo corpo, nunca incisões, realizadas com pigmento extraído do urucum e de outras frutas que soltam tinta, seja para se enfeitarem ou para distinguirem-se entre as nações.

Embora encontremos várias ilustrações retratando esses povos nos livros de Maximiliano (1989), Léry (1980), Spix e Martius (1981), Rugendas (1979), e Debret (1989), somente o último registrou a pintura corporal. Trata-se de uma aquarela na qual Debret re-

trata, na prancha 28, figura nº 9, a cabeça de uma mulher Puri com desenhos em sua face.

## Conclusões

Para Canclini (1997), as culturas híbridas dizem respeito às distintas misturas interculturais em que estamos imersas, compostas de expressões de diferentes universos, tanto populares quanto eruditas, da arte e da ciência, do artesanato, das mídias, e da informática, misturas essas ocorridas no espaço e no tempo.

Com a crescente conscientização das diferentes culturas presentes na formação da sociedade brasileira se faz necessário conhecer suas particularidades e contribuições específicas à construção do país.

Entendemos que a arte pode ser inauguradora de um despertar de consciência e de identificação cultural quando contempla as muitas culturas presentes em nosso meio. As manifestações artísticas têm a capacidade de condensar, em expressões sensíveis e estéticas que utilizam uma linguagem simbólica, significados culturais fundamentais para cada sociedade. Dando atenção às chamadas "minorias" e favorecendo a compreensão das singularidades de cada grupo social no encontro com tradições artísticas diversas, contribuiremos para um maior entendimento de nossa cultura no presente e no passado.

Mesmo desvendando-se o estilo e as técnicas empregadas, uma vez que a busca formal é fundamental na produção artística, cada forma de arte deve ser apreendida em seu contexto geográfico, histórico e sócio-cultural, se quisermos compreender sua significação social, já que não é separada dos outros modos de vida, pois, como explica Vidal (2000), desde os trabalhos de Boas, Mauss, Lévi-Strauss, Victor Turner e Geertz, sabe-se que se pretendemos entender o simbolismo da arte será necessário também compreender a sociedade, e que nas sociedades pré-industriais a ambição da arte é significar e não apenas representar.

Não foi nosso objetivo discutir a riqueza formal e estética dos povos mencionados, nem fazer um estudo interpretativo dos significados simbólicos das pinturas corporais apresentadas, muito menos conhecer o repertório próprio de cada um desses grupos, pois as informações disponíveis são insuficientes para tanto.



Cremos, entretanto, poder contribuir para uma compreensão mais atualizada da importância dos agrupamentos indígenas brasileiros na formação da cultura nacional e regional a partir de sua produção artística (tanto na perspectiva formal quanto na etnográfica), como também para o entendimento de nossa herança cultural e conseqüente valorização de alguns aspectos pouco estudados da história da formação da sociedade brasileira.

VIDAL, Lux. As artes indígenas e seus múltiplos mundos. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 29, 2001, p.11-41.

VIDAL, Lux (org.) *Grafismo Indígena – estudos de antropologia estética*. 2 ed. São Paulo Studio Nobel – FAPESP – EDUSP, 2000.

### Referências:

BELTRÃO, Maria da Conceição. *Pré-História do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora Forense – Universitária – SEEC/RJ, 1978

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1997.

DEBRET, Jean Baptiste. *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*. Tomo Primeiro. SP: Ed. da Universidade de São Paulo, Belo Horizonte: Ed. Itatiaia Limitada, 1989.

FREIRE, José Ribamar Bessa. MALHEIROS, Márcia Fernanda. *Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Programa de Estudos dos Povos Indígenas – Departamento de Extensão – SR-3, UERJ, 1997.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Tempo e Espaço: a construção da história regional. In: II JORNADA DE TRABALHO – LAPCIV – Laboratório de Análise do Processo Civilizatório, 1997, Campos dos Goytacazes, Anais, coord. Simonne Teixeira, Campos dos Goytacazes, CCH, UENF, 1997, p.43-46.

FUNDAÇÃO Nacional Pró-Memória – IBGE, *Mapa Etno Histórico de Curt Nimuendaju*, Rio de Janeiro: IBGE, 1987.

LÉRY, Jean de. *Viagem à Terra do Brasil*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

LAMEGO, Alberto Ribeiro, (Alberto Lamego Filho). *A planície do solar e da senzala*. 2 ed., RJ: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro – Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

MAXIMILIANO (Príncipe de Wied-Neuwied). *Viagem ao Brasil*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

REYS, Manoel Martins do Couto. *Manuscritos de Manoel Martins do Couto Reys -1785 – Descrição Geographica, Pulitica e Cronographica do Districto dos Campos Goitacaz*, Rio de Janeiro, Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

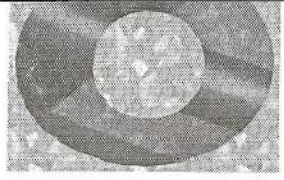
RIBEIRO, Berta G. (org.) *Suma Etnológica Brasileira – Volume 3 Arte Índia*. 2 ed. Petrópolis Vozes – FINEP, 1987.

RUGENDAS, J. M. *Viagem Pitoresca Através do Brasil*. 8ª edição, Belo Horizonte.: Ed. Itatiaia, São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

SPIX e MARTIUS. *Viagem pelo Brasil - 1817-1820*. 4 ed., Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

VAN VELTHEM, Lucia Hussak. Arte indígena: referentes sociais e cosmológicos. IN: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 83-92.





# Arte Guarani - Identidade na Contemporaneidade

Profª Dra. Marilda Oliveira de Oliveira<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Santa Maria - RS

**Resumo:** Este estudo científico de abordagem qualitativa partiu de questões ou focos de interesse amplos que foram definindo-se à medida que a pesquisa foi avançando. De caráter descritivo porque se propôs a descrever as características de um grupo – a cultura guarani – analisando o cotidiano, os hábitos e as crenças desta população indígena. Com base nos procedimentos técnicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir do material existente nos arquivos europeus, material este sobre os elementos identitários da cultura guarani, que nesta segunda etapa da pesquisa, é contrastado com autores contemporâneos.

**Palavras-chave:** Arte Guarani – Identidade – Contemporaneidade

## Guarani art - Identity in the contemporary world

**Abstract:** This scientific study of qualitative approach emerged of questions or ample focus of interest that had been defining it while the research was advancing. Of descriptive character because it proposed to describe a group characteristics – the guarani culture – analyzing the daily, the habits and the beliefs of this Indian population. On the basis of the technician procedures, a developed bibliographical research from the existing material in the European archives was carried out. This material is about the identitaries elements of the guarani culture, that in this second stage of the research, it is contrasted with contemporaries authors.

**Key words:** Guarani Art – Identity – Contemporary

### Introduzindo a temática

Este artigo é fruto de reflexões advindas da publicação do livro *Identidade e Interculturalidade – história e arte guarani* de minha autoria (OLIVEIRA, 2004). A obra investiga a fonte de significado e experiência de um povo indígena – os guaranis que residiram nas missões jesuíticas do Paraguai nos séculos XVII e XVIII. Num primeiro momento buscamos dar a conhecer quem eram esses indígenas, antes da chegada do europeu, o que faziam e como viviam, isto é, seus costumes e suas crenças. Antes do contato com o padre jesuíta, o guarani era semi-nôma-

de, isto significava uma maneira distinta de “estar” na sociedade (o clã), uma forma organizada de vida, quanto ao plantio, à colheita, à construção de suas casas e a convivência em comunidade.

Num segundo momento apresentamos os filhos de São Inácio de Loiola, que também possuíam uma história anterior a sua chegada a América. Buscamos analisar os elementos culturais identitários trazidos ao novo mundo, descrever este *projeto utópico jesuítico*, e os métodos utilizados para atrair ao indígena, assim como o poder e a influência da música.

<sup>1</sup> Pesquisadora e Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Professora do Curso de Pós-Graduação - Arte e Visualidade, Centro de Artes e Letras, UFSM. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Bacharel e Licenciada em Artes Visuais pela UFSM – RS (1987). Autora do livro: “Identidade e Interculturalidade – História e Arte Guarani” pela Editora da UFSM (2004) e Organizadora do livro “A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais” pela Editora da UFSM (2005). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAC), diretório CNPq.



O terceiro momento é denominado – Interculturalidade. Entendemos por esta terminologia, cujo prefixo *inter* expressa o sentido de interação, troca e reciprocidade; a interação de duas culturas onde uma se desestabiliza, é relativizada ou contestada nos seus princípios básicos, expondo-se a crítica e a eliminação dos seus elementos, traços, crenças, considerados negativos ou de pouco valor. (MOREIRA, 2001). Nesta fase da pesquisa retratamos o encontro de duas culturas e como este pluralismo cultural foi sendo construído. Analisamos o dia a dia da vida missioneira, o cotidiano. Apresentamos a *res pública guarani*, como foi gestada, a fundação dos povos e o modelo urbano de uma cidade ideal. Aqui incluímos toda a problemática da organização política das missões e a idéia de redução.

Na quarta fase da pesquisa, que denominamos - Barroco Missioneiro - analisamos a contribuição cultural guarani somada à contribuição cultural jesuítica. Focamos nosso ponto de abordagem nesta arte que foi produzida num processo especial de isolamento, num espaço utópico concreto, que durou mais de cento e cinquenta anos. Para isto nos servimos da perspectiva histórica, como apoio para centrar-nos no enfoque artístico.

E finalmente chegamos ao que nomeamos - Final do experimento - nesse momento tratamos do estado atual destas cidades, que se encontram em ruínas e a luta por sua conservação, como único testemunho deste período da história, uma vez que os indígenas já não residem nestes locais.

### Pinçando novos pontos de análise

Nesta fase do estudo nos propomos a discutir a partir dos dados já coletados sobre a questão da cultura guarani, sua identidade e interculturalidade. A identidade não é uma qualidade inerente a uma pessoa, ela nasce da interação com os outros, ou seja, as identidades são construídas no discurso, sendo, portanto fragmentadas, contraditórias e ambíguas. É nesse processo que construímos a história de nossas vidas, nossa história, a história que contamos aos outros como nossa. Os significados que, portanto, construímos sobre o mundo e sobre as pessoas são ideológicos, no sentido que incorporam visões particulares e contribuem para a produção, reprodução e transformação das relações de dominação. (MOITA LOPES, 2002) Sendo assim, concordamos com Foucault (2000, p. 32) quando ele diz que: "A história, genealogicamente falando, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela [a história] não pretende demarcar o território

único de onde nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam". Pretendemos isso com este texto, mostrar as diferentes possibilidades de pensar a cultura guarani através de um pensamento contemporâneo, perceber suas descontinuidades num determinado tempo e espaço. O passado de uma cultura tão rica como a guarani não pode ficar gravado em pedra e assim permanecer petrificado com o passar dos anos. O significado e as experiências vividas naquele momento histórico precisam ser re-enquadradas, revisitadas dentro dos contextos atuais.

Aprendemos que qualquer estudo sobre identidade deve ser localizado num espaço e num tempo concreto. Tempo só existe porque pode ser materializado em espaço; espaço só existe porque está envolvido na dinâmica do tempo. (HAESBAERT, 2002) Tempo e espaço são referências fundamentais em nossas vidas. Ao tentarmos suprimir um ou outro, podemos estar suprimindo nossa própria identidade. O paradoxo se desfaz quando entendemos que a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada.

"Há entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por *cultura*". Woodward (2000, p.41) O que este conceito sugere é que cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno, não é uma arqueologia. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, sua história. História esta que está sempre sendo produzida, em processo de formação. Não sendo, portanto, uma questão de ser, mas de tornar-se. O coeficiente de pertença do homem contemporâneo não é absoluto. Vale lembrar aqui Bauman (2000) em "modernidade líquida" quando ele nos projeta num mundo onde tudo é ilusório, onde a angústia, a dor e a insegurança causadas pela vida em sociedade exigem uma análise paciente e contínua da realidade e do modo como os indivíduos são nela inseridos. O pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis. As decisões que tomamos, as escolhas que fazemos, os caminhos que percorremos, tudo determina quem somos em determinado momento e a qual grupo social pertencemos.

O homem é tido como um ser social que cria a cultura, junto com suas condições, integrado no seu



contexto, criando formas de viver, refletindo sobre elas e dando respostas aos desafios que encontra em seu percurso. A cultura, portanto, constitui-se na aquisição metódica da sua experiência humana, criadora e crítica, não apenas aquisição de informações justapostas. Pode-se dizer, então, que o homem cria e cultiva a sua cultura, tendo como resultado os desafios propostos pela natureza, pelos homens que o rodeiam, ou que o procedem. Nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do 'eu' com o 'outro'.

O campo da cultura é complexo e conflituoso, na medida em que falamos na edificação de significados, partilhados ou não de aspectos principais da vida individual e social. Podemos dizer também que é escoregado e complexo o campo no qual se desenvolvem discussões, propostas e negociações que visam promover o respeito à diferença e a pluralidade cultural.

Partindo deste pressuposto, elencamos alguns elementos da Identidade Cultural Guarani que sofreram com o processo da Interculturalidade. Para citar alguns deles: o nomadismo, a poligamia, a nudez ou semi-nudez, a belicosidade, a autoridade espiritual dos anciões, a organização política, a prática da caça, da pesca e o cultivo de culturas como o milho, a mandioca e a batata doce, o costume de não ter animais domésticos, o hábito de beber a *chicha*, a economia; a divisão do trabalho, a noção do tempo relógio, a prática da antropofagia como culto mágico, o estudo de plantas medicinais, a ausência de culto e os vários deuses, a ausência da escritura e a arte plumária e cerâmica. (OLIVEIRA, 2004). Todos esses elementos da cultura guarani, cheios de significação foram extintos da prática social do cotidiano missionário.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. Há dois sentidos, recorda Foucault (2000), para a palavra sujeito: o sujeito submetido a outro pelo controle, pela dependência; e o sujeito ligado à sua identidade, pelo conhecimento de si. Nas duas situações, o sujeito relaciona-se ao poder, que subjuga e submete, há o jogador e o jogado. O guarani sempre ocupou a segunda posição. A transformação do *si-mesmo* em sujeito implica o curso da liberdade, da livre produção de si e da dimensão ética, que se opõem à lógica da dominação social. O sujeito é sempre um ou mais indivíduos, e indivíduos nem sempre são sujeitos.

Desta forma, a representação é vista como processo cultural, onde a partir dos sistemas simbóli-

cos podemos entender a identidade cultural de um povo ou de uma raça. A produção de significados e a produção de identidades que são posicionadas nos sistemas de representação estão estreitamente vinculadas. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.

Neste cenário – da produção social da identidade – entra o aspecto da diferença e da diversidade. Sobre estes dois aspectos o autor Tomaz Tadeu da Silva faz a seguinte reflexão:

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. (SILVA, 2000, p. 76)

Isso significa que identidade e diferença não podem ser analisadas, nem compreendidas fora dos sistemas de significação de um povo, pois do contrário correríamos o sério risco de banalizar uma cultura sem conhecê-la a fundo. Toda vez que legitimamos uma ação ou conduta como padrão preferencial estamos julgando, estamos normatizando, estamos elegendo algo como modelo a ser seguido. Estas ações, na maioria das vezes, são quase imperceptíveis, estão diluídas nas nossas concepções, afirmações do que entendemos como certo ou errado, do conceito que temos do europeu e do indígena, do hetero e do homo. Ou seja, nós escolhemos aquilo que é parâmetro do bom senso, do que é positivo em detrimento do que no nosso juízo é pouco desejável. Mesmo sabendo que as pessoas têm o direito de ser iguais sempre que a diferença as tornarem inferiores, assim como também têm o direito de ser diferentes sempre que a igualdade coloque em risco sua identidade/individualidade.

De acordo com este ponto de vista o processo de construção da identidade cultural guarani ocorreu entre o binômio do que fixou e estabilizou a identidade e entre o que a desestabilizou. Ocorrendo assim a interculturalidade, a interação, a troca e conseqüentemente a mudança de comportamento. Esse processo de mudança é denominado por muitos autores de hibridização ou hibridismo. Termo utilizado para caracterizar as culturas mistas e diaspóricas. (HALL, 2000 e 2003)

O hibridismo tem sido analisado, sobretudo, em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre



diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (SILVA, 2000, p. 87)

O hibridismo não tem o mesmo significado em todos os casos, portanto no nosso ponto de análise e foco de interesse – a cultura guarani – a hibridização foi sempre um processo e não um estado, já que ocorreu em diferentes estágios e tempos. “A hibridez tem um longo trajeto nas culturas latino-americanas”, García Canclini (2000, p. 326). A própria questão da arte estatutária missionária, foi considerada híbrida porque os indígenas que a produziam não estavam familiarizados com os modelos europeus. Eles “traduziam” a imagem para termos familiares recorrendo aos esquemas visuais ou estereótipos correntes em sua própria cultura.

O guarani passa a produzir uma arte que é nova para ele, é cristã, e deveria ser igual ao modelo. A estética do barroco buscava copiar a natureza como obra divina, com a maior perfeição possível. Esta nova filosofia, traduzida à arte, deveria expressar sofrimento nos traços do santo, tristeza, dor e sangue.

Segundo Bhabha (2005, p. 165) “o hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento”.

Os missionários, por outro lado, puderam usar a força ou ameaçar usar a força para impor o cristianismo aos indígenas. A troca cultural nas colônias espanholas e na colônia portuguesa na América não se deu em pé de igualdade. O poder, na maioria das vezes, gera resistência. A iniciativa esteve geralmente com os ‘emprestadores’, mesmo que seja possível perceber exemplos do que tem sido descrito como ‘aculturação inversa’ em alguns domínios, já que os colonizadores gradualmente adotaram elementos da cultura nativa, do tabaco à rede. (BURKE, 2003)

O objetivo do discurso colonial foi sempre apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial, de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução.

A identidade é um processo dinâmico que implica estratégias de construção e destruição. “A identidade é um conceito altamente contestado. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade”. (BAUMAN, 2005, p.83) Neste caso específico os ‘emprestadores’ (jesuítas) sempre tiveram maior poder para impor a sua vontade e decisão. Sempre estiveram muito preocupados em construir identidades homogêneas que tivessem raízes profundas, em vez de construir rizomas com raízes múltiplas. A configuração sistêmica do “rizoma” foi proposta por Deleuze & Guattari na obra *Mil Platôs* (1980).

*Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e’... Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (p.132)*

A idéia do rizoma se contrapõe à idéia da árvore. Esta última prevê a estruturação hierarquizada e centrada das ramificações, enquanto que o sistema rizomático é acentrado, composto de estratos heterogêneos autoconsistentes e de conexões não-hierarquizadas em interação. Erva ou grama ao invés de árvore. Ao sistema arborescente está relacionada a ordem do múltiplo como desdobramento de uma unidade prévia ou superior, enquanto ao sistema rizomático está relacionada a organização das multiplicidades sem unidade ou totalidade, mesmo que perdida, rasurada, ou por vir. O projeto de colonização na América sempre esteve muito mais próximo ao sistema arborescente do que ao rizomático.

### Cruzando dados

Este estudo não está fechado a conclusões, pois o que se pretende é estabelecer paralelos, cruzar dados como diz este enunciado. Consideramos importante, a modo de costura, pinçar duas tendências contemporâneas que poderão nortear alguns pontos de discussão. De um lado temos a globalização banalizadora da cultura junto à unificação dos mercados e de outro lado a segregação: novos tribalismos, regionalismos radicais e fundamentalismos. A primeira tendência nos revela um mundo contemporâneo sem fronteiras, globalizado, com uma visão triunfalista da história, levando-nos a uma possível alienação e à perda de qualquer identidade e a segunda tendência nos remete a uma identidade tribal, sectária, a uma fragmentação das culturas, dos Estados e territórios e logo, das identidades. A solução, nos parece, é situar-



nos longe dos dois extremos e pensar a identidade como algo plural onde se possa conviver com a diferença, aprendendo com ela.

Sabemos que, é comum quando estudamos uma cultura diferente da nossa, 'a diferença' ser colocada como algo estranho, que se expõem em lugar de destaque, causando-nos estranhamento e perplexidade. Esse não é o nosso desejo e nem a nossa intenção. Esperamos, isto sim, que a cultura guarani continue sendo estudada e revisitada a modo de continuarmos aprendendo com ela.

#### Referências:

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchio*. Tradução de Carlos Albert Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila et al. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BURKE, Peter. *Hibridismo Cultural*. Coleção Aldus. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma T. Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. 3ª ed. São Paulo: Edusp, 2000.

HAESBAERT, Rogério. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Lílina Cabral (Orgs.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 29-51.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. RJ: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guadia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, Unesco, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões*. Revista Brasileira de Educação. Anped, Rio de Janeiro, nº 18, p. 65-81, 2001.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *Identidade e Interculturalidade – História e Arte Guarani*. Santa Maria: Editora Ufsm, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. 3ª ed. RJ: Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual* In: SILVA (Org.) *Identidade e Diferença*. RJ: Vozes, 2000.





# Práticas estéticas e práticas pedagógicas. Corpo e contemporaneidade<sup>1</sup>

Cynthia Farina

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de Barcelona  
Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS

**Resumo:** Este texto exercita um olhar sobre a relação entre arte, corpo e subjetividade. Análise, resumidamente, aqui alguns problemas que estive investigando sobre essa relação sob a perspectiva da formação do sujeito contemporâneo, enfocando a estética dessa formação. Trato de estabelecer conexões entre algumas práticas estéticas atuais e os processos de formação do sujeito, entre as imagens e discursos que dão forma a sua experiência estética, e o sentido que produz a partir deles. Essas imagens e discursos permitem formular perguntas sobre as complexas relações entre experiência estética e pedagogia nos atuais processos de subjetivação. Experiência estética e pedagogia se encontram e interpelam na idéia que chamei “pedagogia das afecções”.

**Palavras-chave:** arte – corpo – subjetividade

## Aesthetic practices and pedagogical practices. Body and contemporary world

**Abstract:** This text exercises a look about the relation among art, body and subjectivity. I analyze here some problems I've been investigating about this relation under the perspective of the contemporary subject formation, focusing the aesthetic of this formation. I treat of establishing connections between some current aesthetic practices and the subject formation processes, between the images and speeches that give form to the aesthetic experience, and the meaning that it produces from them on. These images and speeches permit to formulate questions about the complex relations between aesthetic experience and pedagogy, in the current processes of subjectivity. Aesthetic experience and pedagogy come across and interpellate in the idea I designed “pedagogy of affectation”

**Key words:** Art, body, subjectivity

A contemporaneidade gerou um estado de adolescência em nosso corpo. É como se o corpo e o sujeito estivessem incômodos com seu redesenho contínuo, como se tanto o corpo como a noção de sujeito houvessem deixado a consciência ao descoberto e a consciência já não pudesse abrigá-los da complexidade do real. A arte, a filosofia e a literatura parecem dispostas a lidar com esse estado, expondo-o, auscultando-o, revisando-o, descarnando-o. Talvez essa atenção nos fale de que as coisas e os

pensamentos passam pelo corpo, de que só nos passam se passam pelo corpo e que este corpo está em transformação. O sujeito e o corpo são um problema atual.

Este texto exercita um olhar sobre este problema. E aborda-o através de um estudo sobre as relações entre arte, corpo e subjetividade. Tento resumir aqui algumas questões sobre essa relação, sob a perspectiva da formação do sujeito contemporâneo, enfocando a estética

<sup>1</sup> Este texto trata sucintamente de algumas questões que desenvolvi na tese doutoral “Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación e pedagogía de las afecções”, que apresentei no Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, em setembro de 2005.



dessa formação. Trato de estabelecer conexões entre algumas práticas estéticas atuais e os processos de formação do sujeito, entre as imagens e discursos que dão forma a sua experiência estética, e o sentido que produz a partir deles. Começarei traçando uma imagem do que a arte atual faz com o corpo, realçando as formas como o expõe às imagens e idéias que tem de si mesmo. A partir dessa imagem, iremos perguntar-nos sobre as complexas relações entre experiência estética e pedagogia nos processos atuais de formação do sujeito. Isso nos conduzirá a uma idéia mais imprecisa e porosa, a que chamei *pedagogia das afecções*, na qual se trata de aproximar as práticas pedagógicas das práticas estéticas.

### **Erotização da consciência**

O livro *Body art*, do escritor norte-americano Don DeLillo, é um dos tantos publicados ultimamente que se ocupam do problema do sujeito e do corpo. O relato conta a relação de uma "artista do corpo" com outros personagens e consigo mesma. Narra a história de uma artista esforçada em redesenhar seu próprio corpo e em alcançar um estado de plasticidade. Conta DeLillo que esta artista começou a se exercitar nua em um quarto frio: "Fazia seus alongamentos no solo nu, e também suas flexões pélvicas, ao mesmo tempo zombeteiramente eróticas e verdadeiramente eróticas, e suas repetições em câmara lenta dos gestos mais cotidianos, como olhar a hora no relógio de pulseira ou girar-te para chamar um táxi, ações recitadas de memória em outro marco conceitual, muitas vezes seguidas, e depois outras tantas mais, mas mais lentamente, com a boca aberta em um gesto perplexo e os olhos apertados com firmeza para defender-se da intensidade da consciência passageira" (2002, p. 66). Ela acolhe essa consciência com perplexidade e dela se protege com firmeza. Em sua arte, o corpo pratica as formas da experiência e a intensificação da consciência. Em sua arte, confundem-se corpo, força, forma, objeto, sujeito e sentido.

Mediante alongamentos, flexões e repetições, a artista se despe do hábito no corpo. A consciência se erotiza através do movimento e da repetição, até a saturação "dos gestos mais cotidianos". O corpo desativa aquilo que havia incorporado o hábito e a memória dessa incorporação. O corpo entra na arte e a arte se incorpora ao corpo. O corpo torna-se matéria expressiva, matéria potente, "zombeteiramente erótica e verdadeiramente erótica". Erotismo sem Eros. Acontece, então, uma mudança de ritmo nas ações recitadas "muitas vezes seguidas e depois outras tan-

tas mais, mas mais lentamente". O gesto tensa a consciência. Produz-se uma variação de velocidade, uma oscilação de intensidade. A consciência vê-se transportada a outro espaço de ação que, "com a boca aberta" e "os olhos apertados com firmeza", tenta defender-se da intensidade passageira. A boca não se abre para articular palavras. Os olhos não estão apertados porque se negam a ver, mas porque viram demasiado. A arte no corpo altera suas próprias formas e potencializa a consciência.

No corpo da artista se encontra sua arte e em sua arte se dão encontro a experiência, a percepção e a consciência. Em sua arte, o "eu" se encontra com o inidentificável, a experiência com o que a excede e a percepção com o irreconhecível. As formas de ser do corpo se encontram com o que as afeta, com o que as transforma. As formas do sujeito oscilam. Sua percepção e experiência são postos em movimento mediante uma prática estética. Quer dizer, o modo de ser do sujeito e a percepção que o sujeito tem disso são alterados por uma determinada experiência que os faz oscilar, por uma experiência que modifica seus modos de funcionamento. A experiência estética é o que desestabiliza a percepção e a consciência e, ao mesmo tempo, a matéria com a qual se pode reconfigurá-las, se o sujeito se dispõe a fazer algo com o que lhe afeta. Uma experiência de formação constitui-se da disposição do sujeito a lidar com o que lhe afeta, com as forças que alteram suas formas de perceber e entender as coisas. A formação concerne a uma experiência que une o acontecimento e o exercício da vontade, o irregular e a normalidade, a irrupção e o trabalho com o que irrompe.

### **Pedagogia das afecções**

A artista do corpo repete seus "gestos mais cotidianos" em "outro marco conceitual" com variações de velocidade. Talvez o estudo sobre a formação do sujeito tenha a ver com uma prática semelhante. Este texto e a pesquisa sobre a qual ele se baseia pensam sobre a experiência estética atual e sobre a formação, acerca de seus modos de funcionamento no campo da arte. Mais especificamente, a partir do que a arte dá o que pensar sobre as transformações sofridas pelo corpo: como objeto de remodelação científica, tecnológica e discursiva, como corpo para a produção de imagem, ou como a própria imagem. E, em nossa contemporaneidade, essas transformações afetam diretamente a experiência do sujeito. Isso implica um estudo sobre os processos de formação da experiência do sujeito, de seus modos de ser e entendê-los



como saber. Por isso, neste texto, como na pesquisa que lhe dá origem, estudam-se as formas mediante as quais o sujeito experimenta sua condição e se refere a esta experiência, o modo como percebe e entende o que lhe passa. E, para fazê-lo, repensa-se a noção de formação como produção de modos de ser e saber do sujeito a partir da perspectiva de Foucault (1974): como produção de uma "forma-sujeito", fisicamente, corporalmente. Desse modo, a formação da experiência é tratada aqui como problema, é repensada através do corpo e a partir de algumas aberturas propostas tanto pelos discursos filosóficos, como pelas práticas estéticas das últimas décadas.

A atenção e o "cuidado" dos processos de formação do sujeito sugerem, neste estudo, uma atenção e um cuidado dos modos de produção do sensível, nas formas atuais da existência. Isso concerne à produção de um saber sobre sua própria experiência: sobre as formas de relação mediante as quais o sujeito pratica, entende e excede sua própria experiência. Este trabalho reflete sobre a experiência estética do sujeito, passando por alguns vínculos entre o campo da arte e dos discursos filosóficos atuais, para repensar a idéia de "formação". Estas reflexões buscam dar visibilidade a algumas relações entre a arte e as formas de vida, a percepção e o saber, a experiência estética e a experiência de formação.

A formação do sujeito dá-se mediante conjuntos de dispositivos, de maneiras de fazer as coisas e de pensar sobre elas, que lhe dão forma. Como, por exemplo, o conjunto de dispositivos que compõem a "ginástica" da artista do corpo para redesenhá-lo, para saturar as formas do hábito e intensificar sua própria consciência. Estes conjuntos de dispositivos configuram uma pedagogia, pondo em jogo as maneiras de dar forma à subjetividade, às coisas e aos discursos que a sustentam. Porém, a ginástica da artista para redesenhar seu corpo e intensificar sua consciência acolhia aquilo que fazia oscilar suas formas, ao mesmo tempo em que favorecia essa oscilação. Tanto acolhia como favorecia os *afectos* que, segundo Deleuze e Guattari, transformam os modos de perceber e sentir do sujeito (1996). A arte atual se compõe de muitas práticas estéticas que se propõem a acolher e favorecer o que faz variar as formas da percepção e de ser do sujeito, que se propõem a atuar com seus atuais estados de oscilação. Desse modo, propõe-se aqui uma reflexão sobre a produção de uma experiência de formação que pudesse acolher e problematizar, como o fazem as práticas estéticas atuais, os estados de oscilação da percepção do sujeito na contemporaneidade. E, conectada a essa questão, está também a de como, a partir desta acolhida, se poderia

favorecer práticas pedagógicas capazes de lidar de maneira coerente com a atitude das práticas estéticas atuais, que questionam radicalmente tanto as formas da percepção do sujeito como o saber que constituem.

A idéia de "estado de adolescência" com que começamos a situar as formas do sujeito atual alude a um estado do qual participamos como sujeitos, mas também a um estado que padecemos. Esse estado se compõe das intensidades das que nos falam Deleuze e Guattari, que na atualidade impactam constantemente sobre nossas maneiras de ser e entender o que somos debilitando-as. Vivemos imersos em uma constante produção e reprodução de estímulos e novidades. E essas novidades se geram da renovação permanente de uma imagem do coletivo e do individual em constante transformação, em um estado de formação que nunca acaba de completar-se, em um permanente estado de adolescência. Neste sentido, questiona-se aqui como poderia configurar-se uma pedagogia para a produção de espaços de formação capazes de acolher esse estado de adolescência do sujeito atual. E, ao mesmo tempo, do traçado de uma pedagogia que fosse capaz de atuar com esse estado, de cuidá-lo, de problematizá-lo sem descartá-lo, de criar dispositivos para atuar com esse estado do sujeito sob os efeitos da complexidade do contemporâneo. Propõe-se aqui uma articulação entre a noção deleuziana de *afecto* e a idéia de *afecção* como aquela "impresão que faz algo sobre outra coisa, causando nela alteração ou mudança", para tratar de cartografar esta pedagogia potencial sob o nome de uma *pedagogia das afecções*.

A idéia de uma pedagogia das afecções tenta lidar com a atual precariedade da forma-sujeito da qual trata Foucault. Tenta lidar com a oscilação ou variação constante desta forma, não só para aceitá-la como condição dada, mas para problematizar suas condições de possibilidade, para problematizar os modos como os impactos sobre esta forma são utilizados ou não para a produção de formas heterogêneas de ser e entender o sujeito. A idéia de uma pedagogia das afecções questiona os modos como a experiência de formação do sujeito atual, atuando com seus estados de oscilação, parecem favorecer mais o reforço de suas próprias formas que a experimentação a partir delas. Uma pedagogia das afecções buscaria favorecer práticas de problematização e resistência à homogeneização dos modos de vida, capazes de fazer ver e conduzir o paradoxal, o irregular e o heterogêneo que compõem a realidade do sujeito.



A análise de alguns dispositivos pedagógicos mediante os quais se forma a experiência do sujeito permitiu pôr em jogo um espaço de reflexão para pensar a idéia de uma pedagogia das afecções. Essa idéia constituiu-se tanto através da análise de algumas práticas estéticas e filosóficas, como da observação e reflexão de situações concretas de formação em instituições de arte<sup>2</sup>. Uma pedagogia das afecções teria menos a ver com a ordem do ensino que com uma prática produtora de espaços de experimentação do cotidiano, e dos âmbitos do estético e do discursivo, que o constituem. Teria a ver com uma prática produtora de espaços de experimentação tanto para o papel desempenhado por agentes do processo de formação, como para a configuração deste mesmo espaço. Esta prática se interessaria por fomentar atitudes éticas, políticas e epistemológicas, através da produção de dispositivos pedagógicos, para atuar em cada contexto e momento específicos. Essa atitude cuidaria do uso dos dispositivos pedagógicos que pudessem proporcionar um espaço de experimentação com o que acontece aos sujeitos implicados em diferentes processos de formação, com sua percepção e saber. Mais e menos que um sistema de gestão e desenvolvimento de atividades pedagógicas e exercícios estéticos, uma pedagogia das afecções poderia entender-se como uma aposta pela produção de um território de ensaio com a potência da experiência estética que a arte e a vida contêm.

### **Percepção, corpo e conhecimento: estética e política da subjetividade**

As numerosas obras de arte que, nas últimas décadas, trabalharam com o corpo e sobre ele, põem em evidência que as coisas que passam, passam pelo corpo e que, atualmente, algo passa com o corpo. O corpo contemporâneo deveio uma imagem. É um corpo em transformação, redesenhado permanentemente para cumprir cirurgicamente com um modelo estandar, para configurá-lo como aquilo que deveria ser e que nunca é. Uma imagem que não admite as marcas da experiência e que trata de perpetuar sua adolescência. E sobre os contornos desta imagem intervêm numerosas práticas artísticas, com um olhar que encena suas contradições e experimenta com seu estado de plasticidade. Ao praticar as formas do corpo fisicamente, ao fazê-lo dobrar-se e estirar-se sobre si

mesmo, a artista do corpo a quem nos aproximou Delillo, intensifica a percepção do que passa através de seus "gestos mais cotidianos". Esta ginástica ativa uma dimensão observadora em seu próprio corpo que erotiza a consciência. A erotização da consciência, pela ação sobre o corpo e a experimentação do corpo, produz uma "política da percepção". Produzem uma forma de ver e praticar as formas do corpo e da consciência. As formas atuais da experiência põem em evidência que o processo contínuo de formação do sujeito se dá em seu próprio corpo, põem em evidência que o corpo atual está em questão e em recomposição permanente. Que as formas do corpo são um espaço de manipulação concreto em concordância com a produção e reprodução de uma experiência da forma sujeito.

Alguns discursos filosóficos atuais fazem algo parecido à prática da artista do corpo com as formas da experiência do sujeito. Transportam-nas a outro marco de ação, saturam-nas, flexionando-as e reflexionando-as. Acolhem as variações de velocidade do corpo para abrir a percepção da experiência do sujeito. A formação é entendida aqui através dos discursos que abriram a idéia de sujeito, mas destacando que o que esta abertura também deu a ver é que a forma desse sujeito produz-se na percepção, produz-se no corpo. Esses discursos fizeram visíveis que a percepção e o corpo se formam mediante uma política das formas, mediante uma ordem estética que produz subjetividade (Rancière, 2002). Permitiram ver também que as mudanças na percepção do corpo mudam o próprio corpo, pois a percepção se produz nele e se exerce sobre ele. E uma política da percepção põe em jogo as formas de ver e saber que produzem as formas de ser do sujeito, cotidianamente (Foucault, 1974). Nesse contexto, a relação entre saber, corpo e formação se propõe a partir deste problema: como produzir um conhecimento capaz de acolher e cuidar o descontínuo, o heterogêneo e o paradoxal na formação da experiência do sujeito? Como pensar uma formação que passe por uma noção de sujeito desvanecida e por um corpo mutável?

A posta em crise das condições do pensamento que sustentavam as práticas do sujeito moderno, manifestou-se com vigor, e não sem tensão, a partir da segunda metade do século XX. Surgem as noções de pós-modernidade, pós-fordismo, pós-vanguardas,

<sup>2</sup> As práticas estéticas em questão referem-se à "experimentação" e análise de propostas de arte atuais em diversos meios; as observações de situações concretas de formação referem-se tanto a observações de visitas guiadas a escolares em museus e centros de arte contemporânea, como de oficinas de arte oferecidas por artistas a escolares. As experimentações e observações foram realizadas na cidade de Barcelona, Espanha, onde se levou a cabo esta pesquisa.



cada uma delas sinalizando diferentes aspectos desta transformação. Foucault e Deleuze serão alguns dos expoentes dos novos discursos que revolucionaram as condições de possibilidade do sujeito do pensamento filosófico. A ação filosófica destes autores marca fortemente todo campo discursivo que problematiza as formas da contemporaneidade. Politiza a estética da subjetividade. Marca as práticas estéticas atuais e os discursos de revisão e crítica da arte moderna e da ordem estética que encarnaram. O "novo", os limites entre o terreno da arte e das relações cotidianas (da política, da economia, da cultura, da ciência) são tratados como problema<sup>3</sup>. Essa ação discursiva ofereceu instrumentos conceituais às práticas estéticas atuais (noções não-essencialistas, relacionais, rizomáticas, performativas) que permitiram redesenhar as redes de relações entre a arte e a existência cotidiana. As práticas estéticas que impulsionam e compõem as reflexões deste trabalho, situam-se nesta perspectiva.

A ação da arte sobre o corpo produz efeitos sobre o território da existência. Muitas das práticas estéticas atuais intervêm sobre o corpo com o objetivo de intensificar as formas de vida, para praticá-las como formas de experimentação. A intervenção da arte sobre "os gestos mais cotidianos" que configuram o corpo, põe em relação a percepção, o corpo e o saber para a produção de formas de vida. Como o faz a arte da artista do corpo. A idéia de intervenção posta em jogo pelas práticas estéticas que compõem a pesquisa na qual se baseia este texto adquire uma compreensão bastante ampla. O marco estético esboçado entende a arte como intervenção na realidade de maneira próxima a Wodiczko: como a criação de práticas estéticas para "cuidar" o mundo<sup>4</sup>. É à maneira deleuziana: como a produção de práticas de *crítica* e *clínica* para tratar os modos de vida (1997).

Entre 1998 e 1999, o artista Krzysztof Wodiczko construiu, junto a um grupo de sem-teto de Nova York, o *Homeless Vehicle*: um veículo que serve de abrigo para eles. O *Homeless Vehicle* é uma casa com rodas que, conduzido pela cidade, dá visibilidade à condição de precariedade destes sujeitos. A prática estética do artista pode ser entendida como "design interrogativo" sobre a realidade que, ao mesmo tempo em que pergunta pelas condições de vida das populações (ação de "crítica"), desliza-se sobre o traçado institucional do urbano e intervém sobre estas con-

dições (ação de "clínica"). Ao mesmo tempo em que proporciona um abrigo para o corpo dos sem-teto, produz, com sua própria condição nômade no urbano, um artefato que "expõe" a precariedade deste corpo como problema social. Dez anos depois do *Homeless Vehicle*, o *paraSITE* de Michael Rakowitz retoma a força e a atitude de seus interrogantes. O *paraSITE* é um abrigo individual e inflável, feito com plástico de bolsas de supermercado para pessoas sem-teto, que deve ser atado aos sistemas HVAC de ventilação de edifícios -como os museus, por exemplo- para beneficiar-se do ar quente ou frio que expõem. O *paraSITE* fricciona a idéia de parasita com a de lugar paralelo, como lugar "outro", para dar visibilidade a um uso irregular do lugar, para construir um refúgio para os corpos que se deslizam sobre o institucional e faz habitável o inóspito. O *paraSITE* intervém sobre a estética do cotidiano ao proporcionar um abrigo efêmero e eficaz aos que o necessitam, e ao instalar um dispositivo ótico sobre o funcionamento da própria economia do urbano.

O *Homeless Vehicle* e o *paraSITE* são artefatos que utilizam o "fora de lugar" da arte (*off-site*) para deslizar-se sobre e apropriar-se da especificidade do lugar (*site-specificity*), para inocular o irregular na realidade dos sujeitos. Estes artefatos se apropriam e se beneficiam da potência das formas de vida para produzir saber sobre a vida. Um saber estético e político ao mesmo tempo, que intervém esteticamente sobre a política do coletivo, e intervém politicamente sobre a estética das relações. Estes artefatos funcionam como estratégias de deslizamento e próteses perceptivas que expõem a arte quando vestidos pelos corpos e incorporados pelas condições de sua existência. Retenhamos a idéia de intervenção da arte no espaço cotidiano. Reflexionemos sobre a variedade de matizes que podem adquirir. Como intervenção, a arte busca atuar sobre a existência para atender e indagar os corpos, para afetar a percepção, para deslizar-se sobre o regulado, para produzir saber sobre a existência e cuidar das formas de vida. Desse modo, a atitude das práticas estéticas em questão promove distintos pensamentos e abordagens da realidade, dirige-se a nossa atualidade, interpela-a e exhibe sua complexidade. Essas práticas combinam sua atividade estética com a ética e a política que as sustentam; que lhes permitem atuar sobre as formas de relação a que se dirigem.

<sup>3</sup> Veja-se, especialmente, as seguintes obras de Foucault: *De lenguaje y literatura*. Barcelona, Paidós: 1996 e *O dossier: últimas entrevistas* (Ed. Carlos Enrique Escobar). Rio de Janeiro: Taurus, 1984; de Deleuze: *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena, 2002; e de Deleuze e Guattari: *Kafka: por una literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977 e *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 2000

<sup>4</sup> O uso destas noções em Wodiczko aproxima-se à de "cuidado" em Foucault. Em: *The interventionists. User's Manual for the Creative Disruption of Everyday Life*. (Catálogo de exposição). Massachusetts Museum of Contemporary Art, 2004.



Foi dito que as formas de tratamento do corpo que integram a experiência estética atual parece haver mudado consideravelmente nas últimas décadas. Essas mudanças acompanham as transformações de ordem científica e tecnológica que incidem sobre o comportamento e o próprio corpo do sujeito atual, e os discursos que os contemplam. Como a arte da artista do corpo punha em evidência, as práticas estéticas que se ocupam destas transformações situam seu território de exploração no vínculo entre subjetividade, percepção e experiência. A relevância da relação entre arte, corpo e subjetividade concerne à produção de atenção e sentido, através das “próteses perceptivas” que a arte cria, sobre as formas de vida atuais. A aposta por relacionar os campos da arte e da formação do sujeito sob a perspectiva do corpo, é uma aposta pelas formas como a arte expõe a economia dos modos de produção (científico, estético e político) do coletivo, através dos corpos dos sujeitos. Pois a formação do subjetivo se dá coletiva e individualmente, concreta e ativamente sobre a percepção e os corpos como lugares de experiência.

A atividade da arte, como intervenção sobre o corpo e a subjetividade, dá-se através da produção de um saber sobre as formas de vida. Esse saber produz múltiplas estratégias de ação sobre o cotidiano, que se nutrem de sua potência, que atuam como “parasitas” dessa potência e incrementam sua força, afetando sua configuração. Esse saber experimenta as formas do terreno vital: inocula o irregular em seu traçado, desliza-se sobre ele, desnatura-o, boicota-o, intensifica-o, desbloqueia-o, expõe-no. Esse saber cria artefatos e dispositivos de ação que dão acolhida, corrompem e contagiam as formas do corpo e suas percepções: afetam-nas, alterando seu curso regular. Esta idéia da ação, traçada a partir do corpo e sobre ele, permite-nos retomar a noção de afecção que víamos como aquela “impressão que faz algo em outra coisa, causando nela alteração ou mudança”, para lê-la também em relação ao seu passo pelo corpo segundo outra de suas acepções. Assim, uma afecção é também sinônimo de doença, algo que irrompe no curso regular de um corpo são e que perturba sua ordem de funcionamento. Deste modo, uma prática que pusesse em cena uma pedagogia das afecções buscaria produzir um saber que atuasse *com* e *sobre* a percepção e os corpos, fisicamente, tratando de mover-se, de maneira coerente, junto ao saber que produzem as práticas estéticas atuais com as que lidam. Poria em jogo um exercício de “crítica” aliado a um exercício de “clínica” que cuidaria tanto dos estados de afecção dos corpos como de seus estados de paralisia. Uma prática pedagógica que se configurasse em relação a um marco de ação e reflexão sobre um corpo contingente, como

uma pedagogia do que afeta e é afetado, praticaria estratégias de intervenção nas formas de vida para a produção do múltiplo na realidade. Praticaria com as formas de arte, do corpo e da subjetividade para a produção, mediante exercícios de atenção e intervenção, de crítica e de clínica, para a experimentação da realidade.

### A pedagogia e o intempestivo

O espaço de reflexão que se configura neste texto e na investigação sobre a qual ele se apóia, parte de um olhar implicado no que indaga de uma experiência e uma prática pedagógica concreta que trabalha com a arte atual, e que se leva a cabo numa sala de aula. Parte da prática pedagógica de alguém que se questiona sobre sua própria prática e os efeitos que implica, que se questiona sobre os processos de formação da experiência estética dos sujeitos com os que interatua, e que se pergunta sobre como tratar a complexidade da arte atual no campo da educação. Este estudo não se propõe a confeccionar nenhuma teoria ou programa pedagógico, mas compor um marco reflexivo que possa ser compartilhado e discutido. Através de questões que levanta e aquelas a que se dedica, este estudo busca interpelar àqueles que também se perguntam acerca do problema da formação do sujeito na contemporaneidade. Nesse sentido, a proposição da idéia de uma pedagogia das afecções trata de oferecer elementos de reflexão e questionamento para a produção de espaços de formação que suponham uma acolhida e experimentação com o que desborda as formas de ser do sujeito.

A idéia de uma pedagogia das afecções propõe-se afrontar, expor-se e aliar-se a esse problema: como conciliar a pedagogia e o intempestivo? Para isso, sugere partir de um exercício do pedagógico como dispositivos conjunturais para a produção de espaços de experimentação. Para a produção de espaços de formação que utilizem estrategicamente o suporte dos aparelhos institucionais com o objetivo de experimentar com a experiência estética. Quer dizer, para pôr a subjetividade “em certo estado”, para favorecer e cuidar dos estados de afecção da subjetividade. Uma pedagogia das afecções sugere partir de um exercício do pedagógico para a produção de um espaço político que lide com o que inquieta e faz variar as formas de vida, que lide com o intempestivo que compõe a estética e o saber do sujeito. Sugere criar lugares de encontro e recriar as formas de ocupar os antigos lugares de encontro, ativando outros usos e formas de relações a partir deles. Não obstante, uma pedagogia das afecções trataria de afrontar este problema e esta



tarrafa sem normatizar, prescrever ou moralizar as formas de fazê-lo.

Eu gostaria de pensar que estas reflexões estão dirigidas tanto a formadores como a não formadores, do mesmo modo que a experiência estética não está limitada a artistas e especialistas em arte, ou que o corpo, a percepção e o sensível não são assuntos apenas de cientistas ou filósofos, mas que concernem às formas de vida de todos e cada um de nós, individual e coletivamente. Gostaria de pensar que a utilidade e o valor acadêmico deste texto e do estudo do qual ele parte, se pudesse inferir a partir daqui: da capacidade de estimular a produção de espaços de experimentação para as relações, de sua capacidade de oferecer suporte conceitual para favorecer a produção de estratégias de deslizamento sobre o institucional, para favorecer práticas pedagógicas ocupadas de um saber a partir das formas de vida. Gostaria de que este estudo, como a arte da artista do corpo que descrevia Dellilo, tivesse a capacidade de transportar "os gestos mais cotidianos" de nosso corpo e experiência a outro marco conceitual, que tivesse a capacidade de flexioná-los, estirá-los, saturá-los, para a erotização da percepção e a intensificação da consciência.

#### Referências:

DELILLO, Don. *Body art*. Barcelona: Circe, 2002

FOUCAULT, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira, 1996

\_\_\_\_\_. *Historia de la sexualidad*. Madrid: Fondos de cultura, 1974

\_\_\_\_\_. *De lenguaje y literatura*. Barcelona, Paidós: 1996

\_\_\_\_\_. *O dossier: últimas entrevistas* (Ed. Carlos Enrique Escobar). Rio de Janeiro: Taurus, 1984

DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena, 2002

\_\_\_\_\_. *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. *Kafka: por una literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977

\_\_\_\_\_. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 2000

\_\_\_\_\_. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996

RANCIÈRE, Jacques. *La división de lo sensible. Estética y política*. Salamanca: Consorcio Salamanca, 2002

*The Interventionists. User's manual for the creative disruption of everyday life*. (Catálogo de exposição) Massachusetts Museum of Contemporary Art. Massachusetts, 2004





## O Tecnobrega de Belém do Pará, "Entre Tapas e Beijos"

Paulo Murilo Guerreiro do Amaral  
Mestre em Música (UNESP)

Doutorando em Musicologia/Etnomusicologia  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**RESUMO:** O presente texto surgiu da necessidade de reflexão em cima da relação de aproximação/distanciamento entre mim e meu objeto de estudo, enfocando dois universos musicais a princípio distintos e incommunicáveis, mas cujos limites se atenuam na medida em que coloco à prova minha confortável condição de possuinte de um gosto musical "refinado". Com este atributo entro em contato com uma espécie de música eletrônica encontrada em Belém (Capital do Pará, no norte do Brasil) denominada *tecnobrega*, produzida em estúdios caseiros e também em espaços de sociabilidades denominados "festas de aparelhagem". O *tecnobreg*, como outros modelos "brega", carrega o rótulo de música de "mau gosto estético", materializado em discursos que, por um lado, concebem esta música a partir de um ponto de vista que o relega a um plano "mediocre", do povo (em contraposição à elite), mas que por outro se servem desta condição para (re) estabelecê-lo enquanto música de resistência.

**Palavras-chave:** Belém, *tecnobrega*, *brega*, estigma.

### The technobrega of Belém do Pará, "Between slaps and kisses"

**ABSTRACT:** The present text appeared of the necessity of reflection on the approach distancing relation between me and my object of study, focusing two incommunicable musical universes, distinct in principle, but whose limits attenuate in the measure I place to the test my comfortable condition of possuinte of a "fine" musical taste. With this attribute I enter in contact with a species of electronic music founded in Belém (Capital of Pará, in the north of Brazil) called *technobrega* and produced in domestic studios and also in sociabilities spaces called "equipment parties". *Technobrega*, as other "brega" models, loads the label of music of "bad aesthetic taste", materialized in speeches that, on the other hand, conceive this music from a point of view that relegates it to "a mediocre" plan, of the people (in contraposition to the elite), but that for another one they are served of this condition for (reverse speed) establishing it while resistance music..

**Key words:** Belém, *technobrega*, stigma.

Até bem pouco tempo, jamais havia pensado em pesquisar sobre uma música tão distante da minha realidade, seja em função do trajeto que percorri como músico de formação erudita, seja também por ter crescido em um grupo sociocultural pequeno-burguês atento a certos padrões de como se vestir, o que apreciar musicalmente, que lugares frequentar, com quem relacionar-se, que profissões valorizar etc. A "moda", através da qual esses e outros modelos se revelam,

integra um conjunto de fatores que encorpam distanciamentos entre pessoas com estilos de vida já bastante diferenciados; implicam também na adoção de categorias como "chique", "brega", "elegante", "fora de moda", daí em diante.

Meus hábitos não iam mesmo além de seguir os costumes do meu pessoal – bem à risca, reforçando aqui a discutível idéia de que o homem é reflexo



da sociedade –, exceto pelo gosto exacerbado que sempre demonstrei pela música dita “clássica”, traço gerador de frustrações em uma expressiva parcela dos meus pares. Tanto quanto estes reprimiam meu gosto musical “refinado”, eram também capazes de compartilhar comigo um sentimento de repulsa em relação a certos gêneros musicais de “mau gosto”, esteticamente “horrríveis”. Assim como eu, queriam demonstrar “elegância”, mas com a particularidade de que davam costas à música pianística, sinfônica, operística, de câmara, entre outras modalidades eruditas. Embora não me ache melhor que eles por causa disso, por outro lado os percebo cada vez mais amalgamados a uma diversidade de músicas que estão na crista da onda, e por isso, “boas”.

À medida que fui me aproximando de outras músicas que não a de Bach, Mozart, Beethoven, Brahms, Chopin, Schumann, Verdi e Debussy, mais e mais venho sentindo a necessidade de compreender o que implica no gosto musical. Sintomático nessa mudança de repertório de escuta foi a inclusão de diversos tipos musicais em minha modesta discoteca. Comecei com os “bons”, para que não me visse logo de cara velejando em águas estranhas; depois, gradativamente, fui ousando, ou transgredindo, para alguns.

Menos expressiva teria sido minha “transgressão” se não tivesse levado um empurrão repentino de alguém que já conhece bem onde estão os recifes que poderiam afundar a minha embarcação. Foi justamente ao passar a vista em observações escritas de Hermano Vianna – antropólogo referencial no estudo de músicas urbanas de periferia – que, definitivamente, virei o timão a estibordo e “transgredi” de vez, isto é, colidi com um enorme pedregulho e afundei-me junto com a nau. Só assim, com água até o pescoço, percebi-me em condições de buscar algumas respostas, caso contrário não teria arreventado com o invólucro que me mantinha distanciado do *tecnobrega*, um gênero produzido e consumido especialmente em espaços de Belém, situados afastados das áreas “nobres” da cidade.

Hermano Vianna (2003) diz que o *tecnobrega* consiste na “nova evolução de um dos estilos mais populares que a música popular brasileira já produziu”, ou seja, do *brega*, que na década de 1960 invadiu diferentes regiões do Brasil, dentre as quais Goiás,

Pernambuco e Pará.

Sob influência da Jovem Guarda, o *brega* brotou de um modo mais “suave” de tocar o *rock* básico<sup>1</sup> – batizado no Brasil de “iê-iê-iê” – e trilhou um caminho diferente da secular tradição musical romântica nacional. Numa época em que a música *pop* internacional foi disseminada em território canarinho sem parcimônia, não é difícil compreender, mesmo que parcialmente e apesar da utilização do vernáculo brasileiro, a popularização de ícones como Roberto Carlos, Wanderléia, Ronnie Von, Erasmo Carlos, Renato e Seus Blue Caps, entre outros que integraram aquele movimento.

Apesar de a Jovem Guarda ter florescido em circunstâncias político-sociais oportunas, perdeu espaço no início da década de 1970 por não partilhar de um espírito de protesto que se contrapôs ao momento histórico da Ditadura Militar<sup>2</sup> e que se concretizou nas músicas de um segmento de artistas particularmente valorizado nas camadas médias urbanas intelectualizadas. Neste panorama imortalizaram-se alguns “incontestáveis” da música popular brasileira, vivos ou mortos, a exemplo de Chico Buarque, Caetano Veloso, Elis Regina e Gilberto Gil.

Acanhado nas altas rodas, a Jovem Guarda migrou para os interiores. Nas cidades, por sua vez, “manteve público fiel entre as camadas mais pobres da (...) população, passando a ser chamada pejorativamente de *brega*” (Vianna, 2003). Em Belém, semelhante público passou a freqüentar os chamados “bregões”, vocábulo nativo para identificar casas de *shows* especializadas em tocar música *brega* para um público “*brega*”.

Dos recantos do Brasil por onde o *brega* se difundiu, a cidade de Belém se destaca pela existência de uma variedade de estilos híbridos, decorrentes em grande parte da familiaridade de compositores com músicas regionais e do Caribe. Dos mais recentes está o *tecnobrega*, que estreou nas periferias dessa localidade no verão de 2002. Caracteriza-se musicalmente por manipular timbres e ritmos em estúdio, lançando mão unicamente de computadores e de *softwares* “piratas” baixados da *internet*.

Preliminarmente, o *tecnobrega* consiste na modernização do *brega calypso* (produzido por fontes

<sup>1</sup> Guitarra, baixo e bateria.

<sup>2</sup> Ver: Araújo, 2002/Napolitano, 2001.



acústicas e eletrônicas, traz sonoridades caribenhas acrescidas de guitarra elétrica), nele misturadas batidas aceleradas e elementos da *technomusic*.

As músicas de *tecnobrega* consistem basicamente em produções realizadas em estúdios caseiros, onde os produtores – também chamados de *DJs* – lançam mão de computadores, da *internet* e de *softwares* especializados na manipulação de ritmos/melodias. Sem arredar os pés de casa e enfiados em espaços geralmente pequenos e improvisados, essa gente prepara o som que vai ser tocado em eventos dançantes denominados “festas de aparelhagem”, sobre os quais me reporto adiante.

As bases sonoras aproveitadas nos estúdios são em geral fragmentos de músicas já existentes – do repertório *pop* internacional, de trilhas sonoras hollywoodianas, de *funk* etc. –, que nas mãos dos produtores transformam-se em “versões” *tecnobregas*.

Embora eu opte por não aprofundar discussões em torno do gosto musical, vale mencioná-lo, uma vez que quero dar atenção àquilo que em mim desgosta meus “semelhantes”, isto é, à minha gradativa aproximação com o instigante *tecnobrega*, para além de objetivos estritamente acadêmicos. Se o enfrentamento cotidiano desta rejeição tem sido o chão de brasas sobre o qual inescapavelmente preciso caminhar, ele também é o céu de estrelas que me direciona a outras percepções, algumas inclusive mais afastadas de juízos coletivos que vêm fechando as portas para esta música.

Ao escutar um *hit* de *tecnobrega* pela primeira vez, imaginei e certamente mencionei que jamais compraria qualquer *CD* do gênero, muito menos participaria de eventos dançantes junto a centenas ou mesmo milhares de apreciadores das chamadas “festas de aparelhagem”. O desconhecimento da realidade, especialmente se de maneira proposital, é um lamentável mal social. Pior ainda é opinar sobre o que não se conhece, favoravelmente ou não.

As “festas de aparelhagem” constituem espaços ordinários para as performances do *tecnobrega*. Ali se encontram produtores, *DJs*, proprietários das parafernalias tecnológicas que fazem o som do lugar, iluminadores, *camera-men*, públicos diversos, vendedores de “cachorro quente” (sanduíche com carne bo-

vina moída) e bebidas, dentre outros que constituem a cena musical. Consistem em espécies de boates itinerantes ao ar-livre freqüentadas principalmente por residentes em bairros ditos periféricos. O equipamento, controlado por *DJs*, é atualmente<sup>3</sup> formado por enormes caixas de som, amplificadores, telões, canhões de luzes, computadores, teclados, aparelhos para mixagem e *samplers*<sup>4</sup>. As mesmas vêm atuando como mídia principal de divulgação de uma música que integra um circuito não oficial onde coexistem produção em estúdios caseiros, compra/venda de *CD*'s “piratas” e veiculação/consumo musical através de aparelhagens sonoras transportadas por caminhões de um canto a outro da periferia de Belém do Pará.

Investimentos sistemáticos em tecnologia são realizados por proprietários de aparelhagens, com o objetivo de preservar o interesse de um público que dá valor a inovações sonoras, de imagem e de efeitos luminosos. No que tange à música, as aparelhagens partiram da utilização do vinil, passando pelo *compact disc* e pelo *MD*, até chegar ao formato *mp3*, largamente aproveitado na produção, gravação e reprodução do *tecnobrega*.

Impressionado com notícias sobre a mobilização de público gerada por essas festas, apesar de serem pouco divulgadas nas mídias oficiais, fui conferi-las a olhos e ouvidos nus. Ao fim de uma festa, saí dali completamente ávido por entender que força é essa que consegue simultaneamente contentar tanta gente e importunar outros tantos.

À medida que participava das festas, fui conhecendo proprietários de aparelhagens sonoras, *DJ*'s que operam os equipamentos que agitam as pistas de dança, produtores musicais, públicos diversos... Também cheguei à conclusão de que mal conhecia a mim próprio e do quanto este desconhecimento me poderia ser benéfico.

Certa vez, em Belém, sentado à mesa de um barzinho com amigos e assistindo a um *show* de MPB, criei coragem e comentei que estava estudando o *tecnobrega* para a minha tese de doutorado. A reação foi imediata, tanto a deles quanto a minha. Levantei a voz e disse-lhes que somente compreendia o acontecido porque um dia, infelizmente, já me vi por aí falando “asneiras” dessa natureza.

<sup>3</sup> O surgimento das “aparelhagens” em Belém remontaria à década de 1950.

<sup>4</sup> Os *samplers* são aparelhos utilizados no *sampling*, isto é, em técnicas de construção de ritmos e melodias provenientes do *house* e do *techno* (Contador, 2001:56). Ver também em Fradique (2003:23).



Sinceramente, a verdade é que pouco sabia sobre o *tecnobrega* para dar-lhes uma resposta mais à minha maneira. Isso requeria mais conhecimento da minha parte. Continua querendo, aliás. Eu estava sim imbuído de um desconforto semelhante àquele sentido pelas pessoas que carregam o estigma de ser "brega", os que realmente conhecem a música.

O termo "estigma" faz referência a indivíduos portadores de características socialmente sancionadas. Goffman (1978) considera três modalidades de "estigma": na primeira delas, a pessoa se encontra desacreditada em relação a quaisquer interações sociais, tal como ocorre com portadores de deformações físicas; na segunda estão presentes as culpas individuais, como ser homossexual, por exemplo; a última aborda estigmas como os de religião, de nação e de raça, podendo ser propagados de pais para filhos. Propoño-me a refletir especialmente sobre o segundo tipo de "estigma", que pode ser observado nas performances e narrativas de vários personagens da cena *brega*, a exemplo da necessidade de afirmarem a importância cultural deste gênero de música, apesar da propaganda contrária das "elites" e da intervenção de instituições e meios de comunicação.

No entanto, mais desafiador que constatar o estigma como a "pedra no sapato" dos artistas de *brega* seria entendê-lo no sentido oposto. Se estar fora do *mainstream* (Fradique, 2003) musical local por um lado confina o *tecnobrega* ao fundo do quintal da última residência do mais escuro e labiríntico conjunto habitacional da periferia de Belém<sup>5</sup>, por outro este mesmo confinamento traz-lhe a possibilidade de manter-se distante de mecanismos oficiais de controle. Quer dizer, a música resiste, tal como o faz quando deixa ressoar o discurso do estigmatizado dentro de uma proposta de valorização do próprio da cultura local.

A crítica em torno do "mau gosto" estético da música *brega* de uma maneira geral engloba questões de juízo de valor que enunciam e denunciam uma música construída sem critérios, sem reflexão e deslocada de um determinado senso de coerência. Ao dialogar com Hermano Vianna e com este pesquisador, Henry Burnett faz algumas considerações nesta linha<sup>6</sup>:

*O que motiva alguma reflexão pra mim a respeito dessa chamada "música de periferia" é que você e o Pedro Sanches, por exemplo, mostram a importância de se perceber que há algo acontecendo por trás dessa produção, mas não se preocupam em apontar a possível limitação da sensibilidade que vem a reboque disso tudo (...). Acho que alguém precisa, com e contra você [referindo-se a Hermano Vianna], tensionar essa visão, a meu ver, parcimoniosa, de achar que a música da periferia é uma linha de continuidade de um certo padrão do cancioneiro nacional e que isso não significa um enorme prejuízo para o nosso desenvolvimento como nação. Se a música popular nos representa, se é nossa mais forte "representação", é preciso pensar sobre essa "nova identidade", que põe até um Chico Buarque em dúvida a respeito do fim da canção, por exemplo... se a canção está acabando como, de fato, parece estar, é porque nós também estamos definindo como país. (...) Não esqueçamos que a música popular nos expressa enquanto povo, e se antes nos sentíamos representados por um Luiz Gonzaga e hoje precisamos nos ver no tecnobrega, estamos descendo ladeira a baixo, junto com a política, a sociedade... (...) Não posso levar a sério - de um ponto de vista formal, rigoroso, técnico uma música que nunca quis ser séria, que sempre foi mestre na auto-ironia (...).*

De encontro às observações de Burnett e reprimindo aquilo que considero uma "fixação Ocidental no fenômeno musical em si", entendo que todo e qualquer som é constituído para além do que é unicamente tocado/cantado, mesmo que a música instaure "ambigüidades" sob certo ponto de vista. Esse é certamente um ponto nevrálgico que me parece posicionar bem a Etnomusicologia no rol das disciplinas que se prestam a estudar música. Relembrando Merriam (1964), a música precisa ser compreendida "na" cultura onde foi gestada.

Continuo me debatendo na tentativa de discutir com profundidade sobre uma música que me gerava as mesmas sensações descritas por Burnett no excerto anterior, embora hoje já me veja atento àquilo que implica no gosto musical e não somente em "preferências" atreladas a um discurso banalizado (do qual fui porta-voz) sobre o *brega* e o ser "brega" (Araújo, 1999)<sup>7</sup>, massificado midiaticamente tanto quanto o mercado discográfico da década de 1960 se dinamizou (ironicamente) com o comércio desta música "horrenda". Ora... Preferências todos nós possuímos. O difícil-criativo é defendê-las ou falar delas sem necessitarmos recorrer aos poderosos clichês conceituais,

<sup>5</sup> Metaforizo aqui a oposição elite-povo, presente tanto no discurso nativo do estigmatizado quanto no de quem rotula o *brega* como música de "mau gosto" estético.

<sup>6</sup> Acessar <http://www.overmundo.com.br/overblog/dominguinhos>

<sup>7</sup> Em seu artigo *Brega, Samba e trabalho acústico: variações em torno de uma contribuição teórica à Etnomusicologia*, Samuel Araújo traz a discussão em torno da banalização nacional do termo *brega*, ou seja, qualquer música que sugerir conteúdo "grotesco" poderia ser classificada como "brega".



especialmente em se tratando de uma música estigmatizada.

Retomando um comentário anterior, lá estava eu deliberadamente falando sobre o que não conhecia. Assim sendo, numa tentativa de quem sabe abandonar meu discurso vazio em defesa da música *brega* – tão vazio quanto o discurso que lhe atribui a marca de “mau gosto” estético –, resolvi intensificar minhas idas às festas, além de acompanhar a produção do *tecnobrega* em estúdio.

Entender como se produz o *tecnobrega* ou qualquer outro estilo de música computacional criado nesses estúdios caseiros pressupõe conhecer minimamente os *softwares* especializados em sintetização sonora utilizados ali. Creio ainda que lidar com uma gramática tecnológica totalmente estranha àquilo que conheço em termos de música se configure no grande desafio metodológico de uma pesquisa que ainda está dando seus primeiros passos, além, é claro, de observar de forma incansável a relação pesquisador-pesquisados ao longo de todas as etapas do trabalho, através da qual poderei explicar, em parte ao menos, o que é ser “brega”, sob o ponto de vista de quem faz a música, dos públicos, ou mesmo daqueles que vêm nela “feição” e “cafonice”.

Meus pares que me perdoem, mas vou assistir agora – com muito gosto – ao DVD da *Tecnoshow* que ganhei de presente da Gabi Amarantos, vocalista desta banda de *tecnobrega*. Em seguida assistirei ao DVD da *Banda Calypso*, estouradíssima nas *hits parades* de todo o Brasil. Que me perdoem novamente os meus pares, mas isto tudo aí é música “brega”. Dessa forma, em vez de buscar respostas para o “ser ou não ser” (quem é/quem não é) “brega”, prefiro apostar no entendimento sobre “o que é ser ‘brega’”.

### Referências:

ARAÚJO, Paulo César de. *Eu não sou cachorro não: música popular cafonã e Ditadura Militar*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ARAÚJO, Samuel. “Brega, Samba e trabalho acústico: variações em torno de uma contribuição teórica à Etnomusicologia”. In: *Revista Opus*. s.l., n.6, out/1999.

CONTADOR, António Concorde. *Cultura juvenil negra em Portugal*. Oeiras: Celta, 2001.

FRADIQUE, Teresa. *Fixar o movimento: representações da música rap em Portugal*. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music: USA*. Northwestern University Press, 1964.

NAPOLITANO, Marcos. *Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969)*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2001.

VIANNA, Hermano. *Tecnobrega: música paralela*. In: *Folha de São Paulo*. São Paulo, 13 de outubro de 2003.

### Bibliografia:

\_\_\_\_\_. *Music and conflict in urban Brazil*. Urbana Champaign, 1987 (Dissertação de Mestrado).

BALDELLI, Débora Peixoto. “A música eletrônica dos DJs e a produção de uma ‘nova escuta’”. In: *V Congresso da Seção Latino-Americana da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular, IASPM-LA*. Rio de Janeiro: Site da IASPM - Anais do congresso, 2004.

BECKER, Howard. “Problemas de inferência e prova na observação participante”. In: *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. s.l., Hucitec, s.d.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever”. In: *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP, 2000. pp.17-36.

\_\_\_\_\_. *Os diários e suas margens*. Brasília: UnB, 2002. pp. 81-104.

CHERNOFF, John M. “A importância da etnomusicologia para a antropologia: estratégias de investigação e interpretação.” Maria Elizabeth Lucas (trad.). s.l., s.d.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998.

\_\_\_\_\_. “Introducción: verdades parciales”. In: CLIFFORD, James & MARCUS, George E. (Eds.). *Retóricas da la Antropología*. Madrid: Serie Antropología, Jucar Universidad, 1991 (University of California Press, 1986).

HERSHMANN, Micael. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

LÜNING, Angela. “Métodos de trabalho na Etnomusicologia: reflexões em volta de experiências pessoais”. In: *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, Ano V, n. 1/2, pp. 105-126, 1991.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. “O conceito de Cultura e o estudo de Sociedades Complexas: uma perspectiva antropológica” In: *ARTEFATO – Jornal de Cultura*. Rio de Janeiro, Conselho Estadual de Cultura, Ano I, n. 1, 1978.

McLUHAN, Marshall. “Roads and paper routes”. In: *Understanding media*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1964.

\_\_\_\_\_. “Sight, sound and the fury”. In: Rosemberg, Bernard and David M. White (org). *Mass culture – the popular arts in America*. New York: The Free Press, 1957.

RABINOW, Paul. *Antropologia da razão*. Rio de Janeiro, Relume-Dumara, 1999.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquête operária*. São Paulo: Polis, 1980.

TURINO, Thomas. “Estrutura, contexto e estratégia na etnografia musical”. Maria Elizabeth Lucas (Trad.). In: *Horizontes Antropológicos*. Ano V, n. 11, pp.13-28, outubro de 1999.

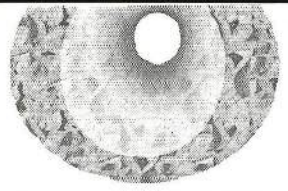
VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *As vozes da canção na mídia*. São Paulo: Via Lettera/Fapesp, 2003.



VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar/UFRJ, 2002.

\_\_\_\_\_. *Tecnobrega: música paralela*. In: Folha de São Paulo. São Paulo, 13 de outubro de 2003.





## Interlocuções entre folclore e educação

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Prof.<sup>a</sup> Adjunta da FUNDARTE/UERGS

Assessora de Música - SMED - Porto Alegre

Doutoranda em Educação Musical pela UFRGS

**Resumo:** Este trabalho procura fundamentar teoricamente aspectos relacionados à educação e ao folclore. Busca-se uma interlocução entre ambos, com vistas à inclusão do folclore no ensino escolar. Inicialmente são desenvolvidos aspectos do ensino escolar, dentre esses, a cultura experiencial e os saberes dos alunos, objetivando a inclusão desses saberes na escola. Além disso, são introduzidas concepções sobre folclore nas visões de estudiosos da área, os quais têm contribuído para o desenvolvimento das pesquisas nesse campo de estudo. Por fim, são analisadas concepções de ensino do folclore no ambiente escolar, partindo de propostas de inclusão do folclore na educação.

**Palavras-chave:** ensino escolar, folclore, folclore na escola.

### Interlocutions between folklore and education

**Abstract:** This work objective is to base theoretically aspects related to the education and folklore. It's a search of an interlocution between both, in order to the inclusion of the folklore in school teaching. Initially aspects of school education are developed, such as the experiential culture and the students knowledge aiming the inclusion of of these in the school. Besides, conceptions on folklore in the view of studios of the area are introduced, which have contributed for the development of the research in this field of study. Finally, conceptions of folklore teaching in environment school are analyzed, from inclusion proposals of folklore in education.

**Key words:** school teaching, folklore, folklore at school.

#### O folclore

O folclore, como o conjunto das mais diferentes criações humanas, faz parte da diversidade cultural presente na sociedade, em todos os povos e em todas as épocas, não importando o nível social, a classe econômica, as crenças políticas e religiosas, a etnia, ou quaisquer outros componentes. Portanto, todas as pessoas são portadoras de folclore.

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

tam as contribuições étnicas recebidas, numa integração peculiar... (GARCIA, 2000, p.16).

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



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

No Brasil, em 1951, foi tornada pública a Carta do Folclore Brasileiro, por ocasião do I Congresso Brasileiro de Folclore, de 22 a 31 de agosto. No documento encontram-se os fundamentos, bem como as normas e os princípios para orientar as atividades em torno do folclore no território nacional. Posteriormente, em 1995, no VIII Congresso Brasileiro de Folclore, ocorrido em Salvador, de 12 a 16 de dezembro, a Carta de 1951 foi reelaborada, considerando as mudanças da contemporaneidade, e resultando num novo documento.

Após essa trajetória inicial, proposta por Thoms e complementada por outros pesquisadores, houve uma ampliação da visão do folclore, o qual veio a configurar-se como uma ciência que se ocupa do estudo das manifestações populares em geral. Rossini Tavares de Lima (1985), estudioso do folclore brasileiro, assim comenta sobre o folclore como ciência:

Folclore é uma ciência do homem, que analisa o homem cultural, nas suas expressões de cultura espontânea, de sentir, pensar, agir e reagir, no contexto da sociedade em que vive, portanto, como homem social. (LIMA, 1985, p.17).

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

A aceitação coletiva é a característica do folclore que o identifica como uma prática generalizada e apreciada pelo grupo social, em uma determinada sociedade.

Folclore é a ciência que estuda os fatos da cultura material e espiritual, criados e adaptados pelos meios populares dos países civilizados que, podendo ou não apresentar as características anônimo e tradicional, são essencialmente de aceitação coletiva. (LIMA, 1985, p.15).

Talvez uma explicação para a aceitação coletiva do folclore e, desse modo, de sua persistência,

esteja relacionada à transformação e adaptação pela qual ele passa, bem como pelo aproveitamento das idéias populares que permeia a vida contemporânea. Pode ocorrer, também, que um determinado fato cultural, não necessariamente folclórico, venha a se tornar folclórico, devido à aceitação coletiva que tenha na sociedade. Nesse sentido, salientam-se os conceitos de processo de folclorização e folclore nascente, os quais serão abordados a seguir. Mesmo havendo divergências quanto às conceituações, bem como quanto às razões e tempo limite para um fato se folclorizar, a aceitação coletiva é um componente primordial para a ocorrência desse fenômeno. Renato Almeida (1971) defende a idéia de um alargamento do tempo limite para o fato se folclorizar e, para além disso, descarta

qualquer medida de tempo para se saber se um fato se folcloriza ou não. A aceitação coletiva é muito variável e está sujeita a uma série de fatores imponderáveis. Há coisas que, por certos atrativos especiais, imediatamente sensibilizam a mentalidade popular e a tornam apta a aceitá-las. Outras são mais demoradas, terminando por merecer igualmente essa anuência do povo, que acaba por torná-las coisa sua. Outros fatos, sobretudo por perderem sua função, desaparecem afinal. Via de regra, esse folclore nascente não é uma novidade, são fatos novos que se adaptam a elementos tradicionais, usos, crenças, superstições, etc., ou resultam mesmo de condições sociais, que favorecem a aceitação pelo povo... O fato folclórico só persiste enquanto tem função marcada, seja a primitiva que o motivou, seja sua reinterpretação. Mas ele morre onde nasce, no seio do povo. Desde que perdeu sua finalidade, é olvidado e desaparece, passa a ser um fenômeno apenas histórico. (ALMEIDA, 1971, p.30/31).

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

Nessa perspectiva da folclorização, uma música pode se tornar folclórica. Para isso, sofre diversas modificações, até ser considerada de domínio público. Ao cantarem, as pessoas passam informações musicais para outras, de uma maneira formal ou informal. Através desses contatos podem aparecer



transições, quando a música vai sofrendo modificações, que podem fixar-se no gosto do grupo social, chegando a ser reconhecida como sua. Pode-se dizer, então, que já é uma música folclórica, pois passou a ser aceita pela coletividade, distinguida num patamar de representação social, adquirindo identidade local, regional ou nacional.

Atualmente, apesar da existência de uma grande quantidade de meios tecnológicos de difusão das músicas e, aliado a isso, a facilidade quanto ao registro de obras, ainda acontece a transformação das músicas, as quais passam para o domínio folclórico, e sendo que seus autores são conhecidos e, até, ainda vivos. Um exemplo é a música já passada ao patamar de folclórica, porém com a autoria registrada. É o caso da canção "Mulher Rendeira", incluída em diversas coletâneas musicais, e cujo autor é Zé do Norte. Um outro exemplo é uma canção bastante conhecida no meio escolar, "Coelhinho da Páscoa", de Olga Pohlmann sendo, inclusive registrada em livros, como o intitulado "Música na Escola Primária", editado em 1962, pelo Ministério da Cultura (FONTOURA, SILVA, 2001, p.24).

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

O folclore nascente, outro conceito relativo ao fato folclórico, está relacionado ao processo de folclorização. O fato folclórico nascente é aquele que ainda não é considerado como folclórico, porém mostra-se como potencialmente apto a sê-lo em breve. Essa questão de tempo, já abordada anteriormente, é relativa, e dependerá de diversos fatores, podendo ser anos, décadas, etc., quando, em um dado momento, o fato surge como elemento de identidade, legitimado pelo grupo. Pode acontecer, também, do fato folclórico apresentar-se combinado a outros, o que não invalida o processo de folclorização.

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

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

Outro aspecto característico do folclore, a tradicionalidade, relaciona-se à passagem de um legado cultural de uma geração para outra. Para ser tradicional, nem sempre o fato necessita proceder do passado. Segundo Renato Almeida, "a tradição é o estilo do folclore e um fato atual pode ser tradicional porque está ligado a esse elemento" e, nesse sentido, a tradição não é algo ligado especificamente ao folclore, mas a todas as ciências sociais. Assim, a "idéia de tradição se associa à de continuidade entre o que se fez e o que se faz e não à de sobrevivência" (ALMEIDA, 1971, p.23). Contribuindo nessa perspectiva do folclore como uma cultura tradicional, porém viva e dinâmica, é importante considerar que ele evolui com a sociedade. Essa originalidade, contudo, não é

resultante da falta de contato com a cultura oficial e com a cultura de massas, mas do uso que os seus portadores fazem dos elementos dessas outras culturas. (BENJAMIN, 2001, p.1).

Todavia, mesmo sendo a tradicionalidade um fator relevante para o folclore, a dinamicidade é uma característica intrínseca às manifestações espontâneas do povo. É através da dinâmica que se dá a interação entre as várias camadas da sociedade. O folclore não é imutável, ao contrário, é essencialmente dinâmico, encontrando-se em constante transformação. Segundo Rossini Tavares de Lima (1985),

como expressão de experiência, o fato folclórico, é sempre atual, isto é, encontra-se em constante reatualização. Portanto, sua concepção de sobrevivência, como anacronismo, ou vestígio de um passado mais ou menos remoto, reflete o etnocentrismo ou outro preconceito do observador estranho à coletividade, que o leva a reputar como mortos ou em via



de desaparecimentos modos de sentir, pensar e agir desta. (LIMA, 1985, p.20).

O modo pelo qual o folclore e a cultura em geral são transmitidos denomina-se tradição, sendo que a língua é o seu principal modo de assimilação. A tradição, como normalmente tem sido definida, é algo que provém do passado, mas se encontra no presente, onde é transmitida, e que continua com sua atuação e aceitação no grupo social. Jean-Pierre Warnier (2000) faz uma distinção entre os modos de transmissão existentes nas culturas antigas e nas culturas industriais. Para ele, a tradição é o modo de transmissão existente nas culturas antigas, ao passo que nas culturas industriais o que regula é a inovação. Com o advento do fenômeno industrial, houve uma profunda modificação nos modos de vida e nos regimes de produção, influenciando radicalmente a transmissão cultural. Nessa análise, há uma interferência, para não dizer uma intromissão, das indústrias nas *culturas-tradição*, resultando na sua transformação. Esse processo é referido pelos teóricos quando eles tratam dos fenômenos da globalização da cultura (WARNIER, 2000, p.13). Porém, o folclore está sempre presente, pois onde estiver o homem, aí estará uma fonte de criação e divulgação folclórica.

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

Quanto à noção de tradição, na perspectiva dos estudos do folclore, percebe-se uma certa sintonia. Na Carta do Folclore Brasileiro de 1951, procurou-se afastar a idéia do apenas "herdado do passado", mas apresentando outros pressupostos que contemplam a atualidade dos fatos.

São também reconhecidas como idôneas as observações levadas a efeito sobre a realidade folclórica, sem o fundamento tradicional, bastando que sejam respeitadas as características de fato de aceitação coletiva, anônimo ou não, e essencialmente popular. (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p.223).

É interessante que, em muitos dos estudos de fatos do folclore, ou mesmo em visões em torno do seu significado, sobressaem-se aquelas que particularizam a característica da tradicionalidade no sentido do passado, do antigo, ou mesmo de relíquia de um tempo longínquo. Nessa concepção, o folclore deveria ser preservado, porém, não porque fosse

essencial, mas porque de sua "preservação dependeria a veneração do passado, dos costumes e das tradições do povo" (FERNANDES, 1961, p.462).

Teóricos do folclore, em tempos anteriores, já chamavam a atenção para que as pesquisas não se voltassem simplesmente para o resgate do antigo. Esclareciam, também, que a tradição não se restringia à ciência do folclore, mas a todos os fatos e ciências sociais. "A idéia de tradição se associa à de continuidade entre o que se fez e o que se faz e não à da sobrevivência" (ALMEIDA, 1971, p.23).

O folclore e a cultura, então, não são feitos de reconstituições idênticas dos fatos, dos repertórios, dos hábitos, etc, mas a idéia importante de se pensar é que a transmissão ocorre "por gerações reformuladas em função do contexto histórico" ...nessa perspectiva, "as línguas e as culturas mudam, pois estão imersas nas turbulências da história" (WARNIER, 2000, p.23). Ao se falar, portanto, em tradição, tanto no que diz respeito à cultura ou ao folclore, deve-se levar em consideração que não se trata de sobrevivência, mas de uma continuidade sócio-cultural.

Ainda pensando em termos de tradição e, tendo em vista a dinamicidade, há que se considerar a existência do folclore urbano. São diversas as manifestações que demonstram a existência do folclore cidadão, como as anedotas, os ditos populares, os provérbios, as canções, as pequenas histórias, os dísticos nas paredes de banheiros públicos, as crenças, os apelidos, as gírias, entre outras formas de expressão. São tantas as maneiras de ocorrência, mas que, no entanto, não nos apercebemos que existem e que fazem parte do folclore (ALMEIDA, 1971, p.26).

A dinamicidade, portanto, possibilita o surgimento de fatos folclóricos por meio da reinterpretação. Ocorre, então, a introdução de elementos de outras culturas em fatos folclóricos já existentes. Um exemplo de reinterpretação aconteceu na Copa do Mundo, em junho de 2002, na época de realização das apresentações do Bumba-meu-boi, quando pude presenciar a introdução de diversos elementos referentes aos jogadores de futebol, e que foram incorporados ao folguedo. Eram números de camisas e nomes de jogadores que decoravam a indumentária do boi, ou mesmo as próprias imagens dos jogadores que já estavam fazendo parte do fato folclórico.

O folclore, e as próprias trocas culturais existentes entre as pessoas, funcionam como que uma



espécie de orientação para a sociedade, na medida em que constróem ou desfazem comportamentos, atitudes, crenças, ideologias, saberes, instituições, símbolos, signos, valores de ordem estética, ética, política ou mesmo materiais, enfim, diversas formas de manifestação da humanidade. Fornecem um suporte para as pessoas saberem sua procedência, bem como as formas pelas quais devem se comportar em diferentes situações e locais (WARNIER, 2000, p.12).

A dimensão cultural, de cultura-bússola, relaciona-se à importância que a cultura tem para a orientação da sociedade, fazendo com que seja possível estabelecer relações significativas em diversos níveis, quer seja entre pessoas, instituições ou mesmo acontecimentos. Nesse sentido, a cultura facilita a ação, pois fornece repertórios de atuação e de representação suprimindo uma função de orientação. A cultura como bússola tem a capacidade de estabelecer relações significativas entre pessoas, acontecimentos e instituições. Fornece, portanto, um norteamento social, não deixando as pessoas sem orientação (WARNIER, 2000, p.20).

Também merece ser referenciada, nessa análise, tendo em vista sua vinculação com folclore e à cultura como um todo, a idéia de identidade. Em relação a isso, a língua ocupa um lugar de destaque, pois é através dela que os fenômenos culturais são assimilados, estando no cerne da idéia de identidade. Assim,

identidade é definida como o conjunto dos repertórios de ação, de língua e de cultura que permitem a uma pessoa reconhecer sua vinculação a certo grupo social e identificar-se com ele. (WARNIER, 2000, p.16-17).

Porém, ao mesmo tempo em que as teorias voltam-se para a necessidade de aprofundar as idéias acerca de identidade, também aparecem as ponderações em torno da incompletude do termo, com vistas ao fornecimento das explicações sobre o fenômeno. Nesse sentido, talvez fosse melhor a utilização da terminologia identificação, pois ela tem um caráter mais contextual e fluante. Numa visão de globalização da cultura, os indivíduos podem assumir diversas identidades, o que acarreta a mobilização de diferentes elementos de língua, de cultura, ou de religiosidade, entre outros, em função do contexto (WARNIER, 2000, p.17).

O folclore, sendo constituído de todas as suas características, variáveis e dimensões, apresentados anteriormente, é vivo, é vida, é cultura em constante movimento. O folclore é cultura viva.

## O folclore na educação

As idéias de inclusão do folclore no ensino escolar não surgiram recentemente no Brasil. A Carta do Folclore Brasileiro de 1951 já propunha a introdução dos diversos conteúdos do folclore no trabalho pedagógico. Esta proposição não se limitava apenas à educação infantil, mas a toda a escolaridade que hoje representa a educação básica e o ensino médio, bem como o ensino superior.

Em 17 de agosto de 1965, com a criação do Dia do Folclore, através do Decreto nº 56.747, um outro impulso foi dado quanto aos rumos da difusão dos estudos do folclore no Brasil. Para respaldar esse ato, o Presidente da República utilizou o artigo 87, inciso 1 da Constituição, além de mencionar o crescimento que vinha se apresentando, no quadro nacional e mundial, dos estudos e pesquisas sobre folclore e suas relações antropológicas, sociais e artísticas. Além disso, a consagração internacional do dia 22 de agosto, como um marco histórico, corroborou para o decreto que, em dois artigos, instituiu o Dia Nacional do Folclore e a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro.

Art. 1º - Será celebrado, anualmente, a 22 de agosto, em todo o território nacional o Dia do Folclore.

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

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

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

organização de uma antologia de contos populares, lendas, poesias, enigmas e o que mais se enquadre na moderna



orientação psicológica da adolescência, à qual se destina. Essa antologia deverá ser constituída de volumes que contenham elementos selecionados em cada região do país, sem o aspecto formal de livro texto. (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p.233).

Pelo teor do texto da Carta de 1951, percebe-se uma visão educacional calcada na centralidade do currículo tradicional pois, ao invés de propiciar uma busca das vivências folclóricas do aluno, propunha uma organização de conteúdos oriundos de pesquisas folclóricas, desenvolvidas por pesquisadores que, não necessariamente, fizessem parte do contexto do aluno ao qual esse currículo seria destinado. Poderia, só considerando esse fator, estar fora da realidade do aluno, sem contemplar seus interesses e experiências. Essa proposta, apesar de inovadora para a época, por incluir outros assuntos que não os tradicionalmente legitimados pelo currículo oficial, parece relacionada ainda ao modelo de ensino clássico, tradicional, baseado, apenas, no ensino como transmissão cultural. Nessa abordagem, a função da escola e do professor é "transmitir às novas gerações os corpos de conhecimento disciplinar que constituem nossa cultura" (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p.68). Esses conteúdos – que não foram vivenciados pelo aluno –, ao serem registrados e, de certa forma, legitimados pelo registro escrito oficial – como ocorre nos livros – assumem o mesmo *status* de conteúdo estranho à realidade do aluno.

Mesmo em se tratando de uma só região do país, não se pode afirmar que todo um território possui as mesmas características ou fatos folclóricos, ou, para além disso, que os fatos com as mesmas características aconteçam igualmente em todas as localidades de uma região. Certamente, não se quer invalidar de todo a proposta, pois também pode ser interessante conhecer os folclores, as culturas de outros lugares, como é, também, uma das funções da escola, a função educativa.

A função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apóia no conhecimento público (a ciência, a filosofia, a cultura, a arte...) para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um dos seus alunos/as. A utilização do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história introduz um instrumento que quebra ou pode quebrar o processo reprodutor. (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p.22).

Contudo, apesar disso, não é possível fazer análises e comparações sérias, produtivas e significativas, se tampouco o aluno ou mesmo o professor conhecem o folclore de sua região.

Em se tratando da educação musical, e tendo em vista a Carta do Folclore Brasileiro de 1951, há referências quanto ao cancionário folclórico infantil. Na mesma linha de pensamento que o texto anteriormente apresentado, no capítulo VII, item 2, encontra-se uma recomendação para as comissões regionais de folclore, para que façam um levantamento de materiais musicais existentes de folclore, com vistas à escolha dos motivos "entre as cantigas de uso mais generalizado em todo o país, em suas melhores versões musicais e literárias, observando-se, em particular os seguintes requisitos: a) tessitura conveniente; b) boa prosódia musical; c) texto sugestivo" (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p.227).

Quanto à proposição anterior da Carta do Folclore Brasileiro de 1951, não se quer inviabilizar ou mesmo desmerecer o empreendimento de pesquisas com fins de levantamento em torno dos folclores existentes nas regiões. O que se questiona é a utilização desse material recolhido, em um certo local e em um dado momento, como um conteúdo padronizado de sala de aula para todas as escolas e alunos. A cultura-tradição, como diz Warnier, não deve ser uma reprodução de um conjunto de hábitos imutáveis. "As línguas e as culturas mudam, pois estão imersas em turbulências da história" (WARNIER, 2000, p.22-23).

Um modo para o conhecimento do folclore local e, portanto, em sintonia com a idéia da cultura-tradição (WARNIER, 2000) e do folclore como cultura viva (BENJAMIN, 2001), pode se constituir numa proposta curricular. E, nesse sentido, a Carta do Folclore Brasileiro de 1995, apresenta-se como um avanço em termos de concepção pedagógica. No 2º item do capítulo III – Ensino e Educação, há uma recomendação no sentido de

Considerar a cultura trazida do meio familiar e comunitário pelo aluno no planejamento curricular, com vistas a aproximar o aprendizado formal e não formal, em razão da importância de seus valores na formação do indivíduo. (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p.199).

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



Numa perspectiva educacional de folclore e de cultura, particularmente em sintonia com as propostas de reconstrução de currículo, a concepção crítica de ensino também preconiza a diversidade de culturas, além da problematização quanto ao unidirecionamento e à simples transmissão cultural como projeto pedagógico. O currículo não deve ser um terreno de passividade, mas um espaço que possibilite criações e produções ativas de culturas. Essa idéia de cultura, entendida como

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

Porém, essas produções e criações nem sempre são desprovidas de conflitos. É um "terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos" (SILVA, 1996, p.89). Esses conflitos, no entanto, são importantes para que se possa fazer emergir as diferentes culturas, tanto em se tratando do aluno, quanto do professor, bem como dos demais membros da comunidade escolar.

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

O currículo, então, sob este ponto de vista, passa a ser um terreno de produção e criação cultural, onde é possível a entrada de todos os saberes, inclusive o folclore. A educação e o currículo não atuam nessa visão apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida num outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos (SILVA, 1996, p.89).

A aprendizagem originada desse processo pode tornar-se significativa, pois estará partindo de uma cultura viva e próxima do aluno, impulsionando transformações e reelaborações de conceitos anteriores provenientes de suas interações no cotidiano, bem como reflexões e questionamentos em torno do senso co-

mun e da manutenção do *status quo*. Ao propiciar essa relação com o ensino, a escola cumpre suas funções de crítica, social e educadora, propiciando e favorecendo a reconstrução do conhecimento previamente existente, na busca de sua ressignificação, gerando novos conhecimentos, novos saberes. Talvez aí esteja um dos entraves existentes nas concepções de ensino escolar quanto ao folclore na escola.

#### Referências:

- ALMEIDA, R. *Vivência e projeção do folclore*. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1971.
- BARROETA, M. *Orígenes del término 'folklor'*. <http://www.lectura.com/ensayo/ens-18.htm>. acesso em 06/01/2004.
- 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*. Belo Horizonte: Itatiaia, 5ª ed., 1984.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 8., 1995, Salvador. *Anais...* Salvador: UNESCO: Comissão Nacional de Folclore, 1999.
- FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Ed. Anambi, 1961.
- FONTOURA, M., SILVA, L. R. *Cancioneiro folclórico infantil, um pouco mais do que foi dito*. Curitiba: Cancioneiro, 2001.
- GARCIA, R. M. R. A compreensão do folclore. In: GARCIA, Rose Marie Reis (org.). *Para Compreender e Aplicar Folclore na Escola*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000 (p.16-21).
- LIMA, R. T. de. *Abecê de folclore*. 6. ed., São Paulo: RICORDI, 1985.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p.13-26.
- \_\_\_\_\_. 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, 1998b. p.67-97.
- \_\_\_\_\_. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- SILVA, T. T. da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- WARNIER, J. *A mundialização da cultura*. Bauru, S.P.: EDUSC, 2000.
- WIERSMA, W. *Research methods in education: na introduction*. Boston: Ally and Bacon, 7ª ed., 2000.
- WOLFFENBÜTTEL, C. R. *A música na região de Montenegro*. Porto Alegre: Mercado Aberto/FUNDARTE, 1996.



## **Linha Editorial**

A REVISTA DA FUNDARTE recebe colaborações para publicação, na forma de artigos inéditos em língua portuguesa. Os originais deverão ser enviados em forma impressa acompanhada de cópia em meio eletrônico, digitados em Word, para:

REVISTA DA FUNDARTE  
Rua Capitão Porfírio, 2141  
CEP: 95780-000 – Montenegro/RS

Orientações para envio de artigos originais, em ordem de apresentação.

1. O título e o subtítulo devem estar na página de abertura do artigo, separados por dois pontos e na língua do texto.
2. Nome(s) do(s) autor (es) acompanhado(s) de breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo. O currículo, bem como os endereços postal e eletrônico, deve aparecer em rodapé, indicado por asterisco.
3. Resumo na língua do texto, com no máximo de 250 palavras, precedido da identificação: Resumo.
4. Três palavras-chave, na língua do texto, separadas entre si e finalizadas por ponto.
5. Resumo em língua estrangeira (com título em inglês *Abstract*, em espanhol *Resumen*, em francês *Resume*).
6. Palavras-chave em língua estrangeira, separadas entre si e finalizadas por ponto (com título em inglês *Keywords*, em espanhol *Palabras clave*, em francês *Mots-clés*)
7. Elementos textuais compostos de introdução, desenvolvimento e conclusão.
8. A numeração das notas explicativas é feita em algarismos arábicos, devendo ser única e consecutiva para cada artigo. É aconselhável que o texto não contenha excessivas notas explicativas.
9. Referências elaboradas conforme NBR 6023.
10. As citações devem ser apresentadas conforme NBR 10520.
11. Equações e fórmulas, quando destacadas do texto, devem ser centralizadas.
12. Ilustrações (desenhos, esquemas, fluxogramas, gráficos, mapas, quadros, retratos e outros) devem ter identificação na parte inferior, precedida da palavra designativa, seguida de seu número de ordem no texto, do respectivo título e/ou legenda explicativa. A ilustração deve ser inserida, o mais próximo possível do trecho a que se refere.

A FUNDARTE não se responsabiliza por opiniões expressas em artigos. Ao enviar o colaborador aceita automaticamente as normas da revista e se submete ao processo de seleção e correção do texto. Dar-se-á preferência a textos de linguagem acessível e rigor científico, com número de citações limitado que confirmam contribuição importante e inovadora aos saberes da pesquisa nos diversos campos das artes.



# Convênio entre FUNDARTE e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul possibilita a realização de 4 cursos de Graduação na área da arte:

Os Cursos de Graduação da UERGS realizados na FUNDARTE têm a seguinte característica: promovem a formação de profissionais que transitam entre o fazer pedagógico e o fazer artístico, isto é, o professor artista que possui uma formação específica e integrada. Os cursos se constituem a partir de eixos temáticos e os componentes curriculares incluem aspectos gerais da história do pensamento, matrizes das concepções pedagógicas e artísticas e práticas artísticas que se colocam a serviço do ensino e de ações inovadoras e inclusivas. Levam em conta a especificidade regional e a diversificação do mundo do trabalho, favorecendo construção de conhecimento em arte com ênfase na pesquisa, na educação permanente e na participação sócio-cultural. Oportunizam inter-relações entre as quatro áreas da arte: artes visuais, dança, música e teatro. Os Cursos tem duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos, com carga horária de 3030 horas cada um.

## Curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura

**Descrição:** O curso se propõe formar professores artistas para o Ensino Fundamental e Médio. Além da formação pedagógica e da formação específica das Artes Visuais, o acadêmico terá inter-relações com outras áreas da arte como Dança, Música e Teatro.

## Curso de Graduação em Dança: licenciatura

**Descrição:** O curso se propõe formar professores artistas para o Ensino Fundamental e Médio. Além da formação pedagógica e da formação específica da Dança, o curso proporciona inter-relações com outras áreas da arte como Artes Visuais, Música e Teatro.

## Curso de Graduação em Música: licenciatura

**Descrição:** O curso se propõe formar professores artistas para o Ensino Fundamental e Médio. Além da formação pedagógica e da formação específica da Música, o curso proporciona inter-relações com outras áreas da arte como Artes Visuais, Dança e Teatro.

## Curso de Graduação em Teatro: licenciatura

**Descrição:** O curso se propõe formar professores artistas para o Ensino Fundamental e Médio. Além da formação pedagógica e da formação específica do Teatro, o curso proporciona inter-relações com outras áreas da arte como Artes Visuais, Dança e Música.





Realização:

