

(In) Subordinações Contemporâneas: Linguística, Letras e Artes

Angela Maria Gomes
(Organizadora)



Angela Maria Gomes
(Organizadora)

(In) Subordinações Contemporâneas: Linguística, Letras e Artes

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
159	(In) Subordinações contemporâneas [recurso eletrônico] : linguística, letras e artes / Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-608-9 DOI 10.22533/at.ed.089190309 1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes. 3. Letras. 4. Linguística. I. Gomes, Angela Maria. CDD 407
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Incorporando as discussões e propostas da educação, no que abrange as ciências artísticas e da linguagem, (IN)subordinações Contemporâneas: Linguísticas, Letras e Artes traz em seu discurso reflexões em favor de uma educação voltada para a inclusão social e pelo reconhecimento e valorização da diversidade artística cultural, incluindo a brasileira. Tais reflexões foram embasadas a partir de, entre outras metodologias, levantamentos bibliográficos, estudos de caso, relatos de experiências e análise de obras literárias, de cinema e teatrais. Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular também foram referendadas e analisadas.

Na linguagem, começando por com uma visão naturalista a qual defende que a mesma se desenvolveu e evoluiu com o passar do tempo, tal qual outros elementos naturais, formando assim uma ciência da linguagem pautada nas premissas do botânico Charles Darwin, aproximando as ideias naturalistas dos estudos linguísticos. Ainda sobre o tema, encontramos uma visão holística de como o educador pode lançar mão dos conhecimentos fonéticos e fonológicos em seu trabalho constante na sala de aula quando detectado em seus alunos dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Em análise do processo de produção textual, especificamente da evolução ocorrida entre a primeira e a última versão da produção de artigos de opinião, são aqui analisadas as principais dificuldades que surgem em relação à produção desse gênero do discurso. Investigam-se aqui as possíveis principais dificuldades que o aluno apresenta ao elaborar um texto argumentativo.

No campo das artes, vislumbramos desde estudos sobre danças e músicas regionais, reflexões sobre experiência de trocas e processos criativos para a gravação e posterior performance de trilha sonora autoral, até a proposta de utilização de aparatos tecnológicos como ferramenta educacional que oportuniza a inclusão de discentes sem conhecimento musical prévio e pouco contato com a linguagem musical tradicional. Outro ensaio também descreve os procedimentos utilizados em curso de extensão estruturado para a formação criativo-musical de crianças e discute o estímulo produzido partindo do potencial criativo dos alunos, relacionando domínios artísticos diversos (pintura, vídeo arte, literatura, vídeo game arte, quadrinhos...) e aplicando novas tecnologias para o ensino-aprendizagem de instrumentos de percussão. Ensino de artes e as suas ressonâncias na formação inicial de professores foram observadas sob a luz das Diretrizes e Referenciais Curriculares. Assim, esses são alguns dos questionamentos e desafios aqui colocados e refletidos para o ensino da arte contemporânea.

Outro tema aqui abordado: Inclusão Social, que tem sido alvo de muita propagação no cenário brasileiro desde a década de 1990. No contexto da educação de surdos, este processo é motivo de muitas polêmicas e discussões, uma vez que o Ministério da Educação lança políticas de uma educação para esse público direcionadas ao ensino regular. Já a comunidade surda se mantém em uma posição contrária a

essa, dando ênfase a uma educação específica para surdos, tendo como principal língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Na questão da inclusão, conjuntamente aqui, reflexões sobre o processo de disseminação de saberes sobre as minorias indígenas no cenário educacional brasileiro, um dos problemas que continuam a desafiar as políticas sociais, e a inclusão e aceitação da pessoa com síndrome de Down na sociedade. Os processos de desenvolvimento humano da pessoa com síndrome de Down estarão tanto mais próximos da efetivação dos direitos de cidadania quanto mais sua inclusão e aceitação na sociedade forem garantidas e defendidas.

Com o advento das Novas Tecnologias na Educação Brasileira, o tema não poderia deixar de ser contemplado. É preciso que ocorra a ruptura de padrões outrora estabelecidos, para que a escola e o professor desenvolvam papéis diferentes e a aula deixe apenas o modelo convencional e sejam trabalhadas novas metodologias. Entre outras, neste volume, analisa-se a possibilidade da utilização de aparatos utilizados no pré-cinema como forma de inserir as tecnologias na educação.

Dessa forma, esta coletânea objetiva contribuir de forma significativa para a reflexão conjunta e a conexão entre pesquisadores das áreas de Linguísticas , Letras e Artes - e de suas interfaces, projetando novos caminhos para o desenvolvimento socioeducacional, artístico e científico.

Angela Maria Gomes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ESCOLA NATURALISTA E AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM: DUELOS E DEBATES	
Daiany Bonácio	
Mariângela Peccioli Galli Joanilho	
DOI 10.22533/at.ed.0891903091	
CAPÍTULO 2	15
A MÚSICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE AÇÕES MUSICAIS PARA PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS	
Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira	
André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0891903092	
CAPÍTULO 3	31
A POLÊMICA DOS EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA ALUNOS SURDOS	
Marcos Roberto dos SANTOS	
DOI 10.22533/at.ed.0891903093	
CAPÍTULO 4	40
A SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS INDÍGENAS EM APARATO DIDÁTICO EM CIRCULAÇÃO NO CIBERESPAÇO	
Icléia Caires Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.0891903094	
CAPÍTULO 5	56
AINDA SOBRE A EDUCAÇÃO DO NÃO-ARTISTA: REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL INICIAÇÃO À ARTE CONTEMPORÂNEA POR MEIO DE NÃO-FORMAS E SUA CONCEITUAÇÃO	
Italo Bruno Alves	
DOI 10.22533/at.ed.0891903095	
CAPÍTULO 6	67
ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE 'ORIENTAÇÃO SEXUAL' NA BNCC: EXCLUSÃO E (É) PRECONTEITO?	
Luciene de Carvalho Mendes	
Isabela Candeloro Campoi	
DOI 10.22533/at.ed.0891903096	
CAPÍTULO 7	79
ARTE E CULTURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA AS LICENCIATURAS	
Mirian Celeste Martins	
DOI 10.22533/at.ed.0891903097	

CAPÍTULO 8	90
ARTIGO DE OPINIÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE ASPECTOS RECORRENTES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Mirian Celeste Martins Thaís Aparecida Burato	
DOI 10.22533/at.ed.0891903098	
CAPÍTULO 9	103
AS IDAS E VOLTAS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL	
Monica Rodrigues de Farias	
DOI 10.22533/at.ed.0891903099	
CAPÍTULO 10	115
BIOGRAFIA E MÚSICA NO CANDOMBLÉ	
Ferran R. Tamarit	
DOI 10.22533/at.ed.08919030910	
CAPÍTULO 11	126
CENTROS DE AUTOACESSO E AUTONOMIA DOS ALUNOS	
Italo Barroso Melo	
DOI 10.22533/at.ed.08919030911	
CAPÍTULO 12	137
COMPOSIÇÃO MUSICAL NO BOI TINGA EM SÃO CAETANO DE ODIVELAS-PA: HISTÓRIA E ANÁLISES MUSICAIS A PARTIR DO TROMPETE EM BB	
Rosinei Gilberto Rodrigues Monteiro Junior Everton Dalton Pereira Marques	
DOI 10.22533/at.ed.08919030912	
CAPÍTULO 13	150
CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE: ALUNOS COM DESVIO DE FALA	
Jeislene Dutra Pouso Jackeline Aguiar Silva Sousa Michelle Fonseca Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.08919030913	
CAPÍTULO 14	162
DANÇAS REGIONAIS & <i>BALLET</i> CLÁSSICO	
Lucienne Ellem Martins Coutinho	
DOI 10.22533/at.ed.08919030914	
CAPÍTULO 15	174
ENSINO MUSICAL, DIVERSIDADE ARTÍSTICA E NOVAS TECNOLOGIAS: POR UMA (INICI)AÇÃO PERCUSSIVA (IN)TEGRADA E (IN)SUBORDINADA	
Ronan Gil de Moraes Léia Cássia Pereira da Paixão Lucas Fonseca Hipolito de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.08919030915	

CAPÍTULO 16	186
ENTRE HETEROTOPIA E UTOPIA: DO REGIME DE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO EM <i>O BALCÃO</i> , DE JEAN GENET	
Nilda Aparecida Barbosa Roselene de Fátima Coito	
DOI 10.22533/at.ed.08919030916	
CAPÍTULO 17	199
ESTUDO DA NARRATIVA ROSIANA EM “DÃO-LALALÃO”	
Jacqueline de sousa miranda Sílvio Augusto de Oliveira Holanda	
DOI 10.22533/at.ed.08919030917	
CAPÍTULO 18	214
LETRAMENTOS EM TEMPO DA COMUNICAÇÃO UBÍQUA NAS VOZES DOS GRADUANDOS DE LETRAS NA MODALIDADE À DISTÂNCIA	
Albina Pereira de Pinho Silva Wendell Camilo Deposiano	
DOI 10.22533/at.ed.08919030918	
CAPÍTULO 19	225
LITERATURA E INTERATIVIDADE NO CIBERESPAÇO: A POÉTICA INTERATIVA DE ZACK MAGIEZI	
Camila Santos de Almeida Daniela Silva Braga Maryna Garcia Wagner Larissa Cardoso Beltrão	
DOI 10.22533/at.ed.08919030919	
CAPÍTULO 20	233
MULHERES NOS ANOS DOURADOS: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DAS MULHERES, A PARTIR DO CORPO E DO TRABALHO, NA REVISTA JORNAL DAS MOÇAS, DA DÉCADA DE 50	
Palmira Heine Alvarez	
DOI 10.22533/at.ed.08919030920	
CAPÍTULO 21	245
MULHERES SOB O OLHAR DOS ADOLESCENTES: UMA EXPERIÊNCIA COM FOTOGRAFIA E ARTE	
Carla Carvalho Helen Rose Leite Rodrigues de Souza Rosana Clarice Coelho Wenderlich	
DOI 10.22533/at.ed.08919030921	
CAPÍTULO 22	258
O PRÉ-CINEMA COMO RECURSO METODOLÓGICO DE INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	
Fabiane Costa Rego Marcus Ramusyo de Almeida Brasil	

CAPÍTULO 23 270

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO MUSICAL EM BOA VISTA – RR: PROJETO
SONS DE MAKUNAIMA NAS SALAS DE AULAS

Marcos Vinícius Ferreira da Silva
Beatriz Taveira de Moura Teixeira
Celso Lima
Leila Adriana Baptaglin
Rosângela Duarte

DOI 10.22533/at.ed.08919030923

CAPÍTULO 24 286

PROCESSOS CRIATIVOS E ARTIVISMOS FEMINISTAS ANTI-RACISTAS E
DECOLONIAIS DE ASÊ

Laila Rosa
Iuri Passos
Adeline Seixas
Brenda Silva
Daniela Penna

DOI 10.22533/at.ed.08919030924

CAPÍTULO 25 295

PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A OBESIDADE INFANTIL E GESTÃO
BIOPOLÍTICA: CORPO E (IN)SUBORDINAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Michelle Aparecida Pereira Lopes

DOI 10.22533/at.ed.08919030925

CAPÍTULO 26 306

SÍNDROME DE DOWN E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ANÁLISE DO FILME
“CITY DOWN A HISTÓRIA DE UM DIFERENTE”

Nilsen Aparecida Vieira Marcondes
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

DOI 10.22533/at.ed.08919030926

CAPÍTULO 27 325

SONORIZAÇÃO AO VIVO: O ACASO E A ATITUDE DE TATEAR NA CONSTRUÇÃO
SONORA DE A LUTA VIVE

Alexandre Marino Fernandez
Ricardo Tsutomu Matsuzawa

DOI 10.22533/at.ed.08919030927

CAPÍTULO 28 335

TEMPO E MEMÓRIA DE ENVIOS NA OBRA DE ELIDA TESSLER

Isabela Magalhães Bosi

DOI 10.22533/at.ed.08919030928

CAPÍTULO 29 346

TRILHAS - POR ONDE PISAM MEUS PÉS

Andréa Luisa Frazão Silva

Adriana Tobias Silva
Monica Rodrigues de Farias
Marcus Ramusyo de Almeida Brasil

DOI 10.22533/at.ed.08919030929

CAPÍTULO 30 360

VIBROACÚSTICA Y CREATIVIDAD “UNA EXPLORACIÓN EN ARTES A TRAVÉS
DE LA EXPERIMENTACIÓN SENSORIAL”

Lucía Noel Viera
Alejandra Escribano

DOI 10.22533/at.ed.08919030930

SOBRE A ORGANIZADORA..... 364

ÍNDICE REMISSIVO 365

A ESCOLA NATURALISTA E AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM: DUELOS E DEBATES

Daiany Bonácio

(UEL – Londrina/PR)

Mariângela Peccioli Galli Joanilho

(UEL – Londrina/PR)

**THE NATURALISTIC SCHOOL AND THE
SCIENCES OF LANGUAGE: DUELS AND
DEBATES**

RESUMO: Ao longo da história da Linguística, o Naturalismo não despertou muito interesse nos estudiosos da linguagem, relegando a tal teoria certo anonimato. O Naturalismo objetivava formar uma ciência da linguagem, pautada nas premissas do botânico Charles Darwin, aproximando as ideias naturalistas dos estudos linguísticos. O contexto que se apresenta traz um pensamento científico sobre a linguagem sendo desenvolvido e que auxilia na compreensão da constituição da ciência linguística, quando uma história paralela a que ficou famosa – a de Saussure – também estava em construção. Objetivamos compreender essa etapa epistemológica na constituição da Linguística na qual houve um duelo entre a concepção de língua defendida pelos naturalistas de um lado e, de outro lado, a língua enquanto um sistema estruturado defendida por Saussure e seus contemporâneos. Para compreender essa problemática, buscamos respaldo na Análise do Discurso de orientação francesa, mobilizando conceitos como discurso, história e sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Naturalismo. Ciência Linguística. Análise do Discurso

ABSTRACT: Throughout the history of Linguistics, the Naturalism did not arouse much interest in the students of language, relegating to that theory certain anonymity. The Naturalism aimed to form a science of language, based on the premises of the botanist Charles Darwin, bringing naturalistic ideas closer to linguistic studies. The context that presents brings a scientific thought about the language being developed and that helps in the understanding of the constitution of the linguistic science, when a parallel history to that became famous - from Saussure - was also under construction. We aim to understand this epistemological stage in the constitution of Linguistics in which there was a duel between the conception of language defended by naturalists on one side and, on the other side, language as a structured system defended by Saussure and his contemporaries. To understand this problem, we seek support in French Discourse Analysis, mobilizing concepts such as discourse, history and subject.

KEYWORDS: Naturalism. Linguistic Science. Discourse Analysis

INTRODUÇÃO

O Naturalismo trata da incorporação da teoria transformista de Charles Darwin aos estudos da filosofia da linguagem, concebendo a língua como um organismo vivo, que cresce e evolui semelhante aos seres vivos. Estamos diante de discursos sobre/ de a língua que não vemos sendo contemplados nos manuais de linguística, mas que abriram caminhos e discussões sobre a mudança de rumo que os estudos da linguagem tomaram naquele momento. Como Saussure propõe um estudo imanente da língua, relacionando-a à organização interna dos seus elementos, não se dá valor aos estudos naturalistas realizados paralelamente e até anteriormente às idéias saussurianas na busca pela cientificidade da linguística.

Os Naturalistas, impregnados pelo espírito positivista da época, buscavam aproximar os estudos transformistas ao que vinha sendo feito até então pela filosofia da linguagem, a fim de estabelecer uma ciência linguística. Isso se dá por meio do estudo de autores como A. Schleicher, Jorge Darwin, J.G. Rialle, A. Hovelacque, Julien Vison cujos trabalhos foram publicados entre o final do século XVIII e início do século XIX. Como sabemos, Saussure também tinha este interesse: pensar os estudos da linguagem enquanto ciência foi o marco central do *Curso de Linguística Geral*, doravante CLG.

Nesse cenário, vislumbramos uma escola naturalista a qual procura mostrar uma forma própria de conceber a ciência linguística. A partir de alguns conceitos da Análise de Discurso de linha francesa, buscaremos tirar este estudo desenvolvido da evidência a fim de compreender melhor os acontecimentos na época em que se buscava estabelecer a cientificidade dos estudos da linguagem.

1 | A ESCOLA NATURALISTA E A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO UM ORGANISMO VIVO

No desenvolvimento humano, provavelmente apareceram várias gerações de quase homens, os quais convencionaram alguns gritos, onomatopeias e que estes tornaram-se cada vez mais convencionais, aproximando-os de um pequeno vocabulário. Dessa forma, gradativamente se formou uma origem de quase palavras, as que usamos hoje como verbos, substantivos, etc. A partir dessa perspectiva, a fala não é uma faculdade inata e completa no homem, mas algo adquirido com a evolução, com o desenvolvimento gradual dessa capacidade e a prova disso é que o homem já foi um ser mudo, que apenas balbuciava sons. Ademais, no início não havia uma grande diferença entre os homens e seus vizinhos, os macacos. O homem desenvolveu-se gradualmente, aperfeiçoando sua faculdade da linguagem; enquanto isso, o macaco não realizou progressos por não ter tido a capacidade de iniciar tal faculdade. Na luta pela sobrevivência, os homens aperfeiçoaram a linguagem na busca pela eliminação dos inferiores imediatos, seus adversários. Essas ideias

apresentadas são defendidas por uma escola que ficou conhecida como naturalismo, a qual defende que a linguagem se desenvolveu, evoluiu com o passar do tempo, tal qual outros elementos naturais. O naturalismo objetivava formar uma ciência da linguagem pautada nas premissas do botânico Charles Darwin, aproximando as ideias naturalistas dos estudos linguísticos.

A partir da leitura do texto de Rialle (1875), tomamos conhecimento de que o primeiro a aplicar os conceitos de Darwin aos estudos da língua foi o alemão A. Schleicher. O referido estudioso, em um livro datado de 1860 (*Die Sprache deutsche*), aplicou as leis do transformismo na glote e discorreu acerca da luta para a existência de algumas formas, o desaparecimento de formas antigas no que se refere ao domínio da glote. O linguista alemão considera os estudos da linguagem como um ramo da história natural, divulgando assim os ideais naturalistas para a formação da ciência da linguagem. Nesse sentido, vemos o naturalismo buscando uma teoria, um objeto de estudo e métodos científicos definidos:

Indagar-se-ha como e por que razão o linguista Schleicher occupava-se tanto com a theoria de Darwin e a applicou á sciencia da linguagem. Responderemos com elle que “as línguas são organismos naturaes, que, independente da vontade do homem, nascem, crescem, desenvolvem-se, depois envelhecem e morrem segundo as leis determinadas; têm, pois, tambem, essa série de phenomenos que commummente se comprehendem sob o nome de “vida”. A glottica, a sciencia da linguagem, é por consequencia uma sciencia natural; o seu methodo é em tudo e por tudo o mesmo que o das outras sciencias naturaes. – Não se trata aqui, naturalmente, da philologia, que é uma sciencia historica” (*Die Darminsche Theorie*, etc., pags. 6 - 7)(RIALLE, 1875, grifo nosso).

A partir dessa citação, vemos a língua sendo tratada como independente de seus falantes e com existência e regras próprias.

Rialle (1875) defende que o homem, ao longo do seu desenvolvimento, comunicou seus pensamentos e impressões por meio de um sistema glótico imperfeito, mas que era superior ao dos animais. Nesse sentido, a linguagem é produto de um desenvolvimento progressivo, sustentando a visão naturalista de que a linguagem articulada foi uma característica desenvolvida somente nos humanos:

(...) por linguagem se deve entender uma serie mais ou menos regular de sons e de combinações de sons, que correspondem a sensações diversas e definidas e que servem de meio de comunicação entre individuos da mesma raça ou da mesma espécie, como se queiram (...) (RIALLE, 1875, grifo nosso).

Ao afirmar que a linguagem é uma série regular de sons e de combinações de sons que serve para a comunicação vislumbramos a presença dos conceitos apresentados no CLG de Saussure. Ademais, Rialle realiza uma relação com as ciências da linguagem (em um horizonte de prospecção), quando, em sua discussão, faz avançar alguns conceitos saussurianos, como por exemplo, tomar a língua enquanto um sistema de signos verbais convencionais e atualizado na memória:

Imagino que a origem iniciativa das quasi palavras (empregadas com certos adjetivos e substantivos) foi nos tempos primitivos como mnemotechnia de suas significações. É evidente que um systema de signaes verbaes fará muito mais profunda impressão na memoria, quando taes signaes tiveram uma relação, ainda que remota, com objectos representados. Uma creança aprende, e não esquece a palavra *bé-carneiro*, e chama *mú-vacca*, muito antes que possa conservar na memoria os simples signaes *carneiro e vacca*: começa frequentemente por chamar os cães e as vaccas áu-áu e mú, e continua a empregar estas palavras ainda depois que pronuncia taes syllabas de um modo inteiramente conveacional. (RIALLE, 1875, grifo nosso)

A concepção de linguagem articulada e convencional também aparece no trecho:

Não imagina elle como uma lingua, posta que incompleta, nascesse de uma só geração de macacos antopôdes. E certamente provavel que se passaram muitas gerações de quasi-homens, que se serviam de uma pequeno vocabulário de gritos convencionaes, e que taes gritos se foram tornando cada vez mais convencionaes, affastando-se cada vez mais dos sons ou exclamações de que se haviam originado. Muitas raízes se devem multiplicado por scisão (excessão, grifo meu), e produzindo novas radicaes, que mais tarde e gradualmente se devem ter apartados das suas onomatopéas originais. (...) Parece, pois, que a linguagem articulada não é faculdade innata e completa no homem, mas coisa adquirida com o auxilio do tempo e de numerosas evoluções.(RIALLE, 1875)

As contribuições de Darwin são amplamente defendidas por Rialle (1875). Para o autor, não se pode negar que as leis darwinistas regem a vida das diferentes línguas da humanidade: as línguas primitivas existentes diminuíram, modificaram-se como consequência da seleção natural. Rialle busca mostrar que, tal qual Darwin restaurou nas espécies animais, é perfeitamente possível reconstituir árvores genealógicas para as línguas. O estudioso francês está se referindo à famosa ideia sobre a língua-mãe, um conceito naturalista o qual mostra claramente a transferência das árvores genealógicas aplicadas às espécies animais e que serviu para compreender a questão das línguas primitivas. Sobre esse assunto, Faraco (2006) revela que alguns estudiosos faziam um trabalho com classificações das línguas humanas utilizando critérios de parentesco e as denominavam de genética ou genealógica. O pensamento girava em torno da ideia de que um grupo de línguas tinha, no passado, uma língua ancestral comum. Neste sentido, buscava-se agrupar as línguas por critérios estruturais, características que elas partilhavam no que se refere à organização interna. Tomava-se como critério a organização morfológica das línguas, estabelecendo classificações tipológicas (como língua flexional, isolante e aglutinante). Esse modo de pensar as línguas hoje está abandonado, informa-nos Faraco (2006); entretanto, deixa como herança a ideia de compreender as mudanças, partindo dos critérios estruturais e tipológicos.

O naturalista francês A. Hovelacque, informa Desmet (2007), considera que a origem da linguagem está relacionada com o desenvolvimento do homem. Ao defender uma linguística antropológica, Hovelacque mostra que há uma evolução da linguagem, tal qual pensou Darwin sobre a seleção natural das espécies: a luta pela existência

da língua é feita entre as diferentes famílias de línguas, bem como expressões de uma mesma família. A seleção/sobrevivência de essa ou de aquela palavra, essa ou aquela língua dá-se de forma natural: classes superiores sobressaem das inferiores. Tais ideias não tiveram grandes adeptos na época. Isso porque muitos estudiosos da linguagem estavam empenhados em realizar um estudo histórico-comparatista da língua. Filiar-se às teorias naturalistas seria negar muitos dos estudos feitos até então. O cenário de anonimato do naturalismo mudou com a chegada do linguista alemão Schleicher, que levou os estudos da linguagem a refletir sobre o método comparatista, marcando uma mudança nos estudos que a gramática comparada desenvolvia até então. Tais inovações trazidas por ele propôs que se ultrapassasse o método da gramática comparada, de modo a superar as correspondências interlinguísticas e a reconstituição dos intervalos que separavam duas línguas, comparadas por seu parentesco. Além de sugerir essa ruptura metodológica, Schleicher ainda refuta a ideia comparatista de que o sânscrito era a língua-mãe de todas as línguas europeias. Para ele, o indo-europeu deveria ocupar esse lugar. Com essa hipótese, ao buscar reconstruir o indo-europeu primitivo, ele estabelece um método científico: o esquema da árvore genealógica. Ademais, Schleicher acreditava que a linguagem sofria modificações constantes, sendo o fruto de uma criação contínua, tal qual ocorria com outras áreas vitais, que estavam em constante desenvolvimento. Nesse sentido, o nascimento e o desenvolvimento da linguagem ocorreriam paralelamente ao desenvolvimento do cérebro e os órgãos da palavra.

Rialle (1875) faz menção ao médico e anatomista francês Paul Broca, o qual descobre o centro do uso da palavra no cérebro, na região do lobo frontal. Essa descoberta foi importante para a época, pois mostrava o local em que se desenvolvia a linguagem articulada nos seres humanos. Tal informação não foi ignorada por Schleicher e forçou os linguistas a considerarem os estudos da anatomia comparativa. Desse modo, os postulados naturalistas alavancaram os estudos científicos sobre a língua na época.

2 | POR QUE A BUSCA PELA CIÊNCIA DA LINGUAGEM?

As últimas décadas do século XIX foram marcadas por um novo espírito teórico nos estudos da linguagem. O contato com o positivismo filosófico de August Comte (1798-1857) trouxe novos ares para os estudiosos da linguagem. Nesse sentido, inicia-se uma fase de contestação aos estudos histórico-comparatistas feitos na época e um novo espírito científico impregna estudiosos como Herman Paul e K. Brugman, que começam a criticar o que se vinha fazendo até então. Os chamados neogramáticos marcam o surgimento de uma nova geração de pesquisadores que atacam certas teses dos estudos comparatistas vigentes. O objetivo é propor a cientificidade na linguagem. Em consequência, os estudos sobre a língua enfrentam uma crise de

fundamentos:

Com efeito, no final do século XIX, no momento mesmo em que a linguística se instituía, não havia consenso em relação a uma questão elementar. Para Sylvain Auroux, a linguística nesse momento 'é simplesmente incapaz de definir aquilo que é uma língua, de dizer em que consiste exatamente seu objeto' (2000: 411). Trata-se de um problema cuja resposta suscita toda uma série de implicações fundamentais, o que faz da jovem ciência, que nos anos 1850 parecia enfim bem estabelecida, uma ciência ainda em busca de fundação. (CRUZ, 2016, p. 63)

A ideia é fugir da análise histórica da língua para estudá-la em seu estado. Para Faraco (2007), essa é a peça central na linguística saussuriana, a qual defende a necessidade de uma ciência autônoma da linguagem que deveria se diferenciar da visão histórico-comparativa e ser independente das ciências naturais e da psicologia.

O estabelecimento da cientificidade na linguagem já havia sido iniciado na Alemanha com Schleicher, que defendeu uma ciência linguística pautada na botânica. No entanto, os neogramáticos atacam tais ideias, sobretudo o postulado de uma língua-mãe e a concepção evolucionista das línguas. Nesse sentido, a crítica neogramática preconiza a emancipação do naturalismo e do historicismo. Os princípios neogramáticos pregavam que a análise da língua não deveria se limitar à descrição ou à constatação das mudanças ocorridas entre dois ou mais estados de línguas que eram parentes. Para eles, a análise da língua deveria ceder lugar a explicações positivas das causas que levavam as mudanças observadas. Inspirados pelos ideais positivistas, o grupo defendia que a língua não podia ser comparada a um organismo vivo – concepção de língua naturalista –, por causa do falante. O falante é recrutado para auxiliar na compreensão da analogia. A partir disso, a mudança linguística, de natureza mecânica e articulatória, tinha o falante como centro, uma vez que ele, tomando como base, por analogia, outros elementos da língua com igual semelhança, produzia alterações frequentemente sonoras.

Ao eleger os sons como objeto de suas investigações, os neogramáticos buscam ultrapassar o estudo das línguas por meio da escrita que se fazia com a vertente histórico-comparatista, rompendo com uma grande tradição gramatical antiga:

Trata-se, aqui, de uma verdadeira ruptura teórica em relação à tradição gramatical herdada da Antiguidade. A gramática é primeiramente constituída como ciência do gramena, valorizando, assim, a análise das línguas por meio de suas atestações escritas (de onde as valorizações sucessivas dos diferentes patrimônios literários e a definição normativa dos usos em referência à língua dos "grandes escritores"). (PAVEUA E SARFATI, 2006, p. 31)

Hermann Paul publica em 1880, *Princípios do devir da linguagem*, um livro que pode ser considerado uma síntese das concepções da escola neogramática. Nele, Paul aborda questões como a impressão psíquica das sonoridades, as imagens memoriais que os sons são capazes de trazer. A discussão sobre a impressão psíquica das sonoridades resulta naquilo que Saussure reconhecerá no *CLG* como

a imagem acústica do significante, lembram Paveau e Sarfati (2006). Nesse sentido, os cursos de Saussure na Universidade de Genebra são uma reflexão do momento vivido naquela época. Sobre o assunto, Faraco (2016) recorda que, nas últimas décadas do século XIX, o mundo acadêmico já havia percebido a possibilidade de se constituir uma linguística geral não-histórica. A questão em foco é a busca pela natureza e função da linguagem e qual era o estatuto da linguística:

Os lingüistas importantes, aqueles que propuseram e que sustentaram os modelos teóricos, foram obrigados a explicitar suas reflexões em relação a três grandes problemas: a função e a natureza da linguagem, o estatuto da ciência da lingüística. (PAVEUA E SARFATI, 2006, p. 33)

A função da linguagem é o problema que recebe as primeiras teorizações e vem da filosofia. Rousseau em 1781, ao publicar o *Essai sur l'origine des langues*, defende que a linguagem foi criada para a expressão de sentimentos e, mais tarde, pouco a pouco, torna-se um meio de expressão das necessidades. Para Paveua e Sarfati (2006), as teses de Rousseau influenciaram a filosofia da linguagem, sobretudo na Alemanha, onde autores como Herder, Hegel, Schleicher se posicionaram e fizeram considerações sobre a função da linguagem. Em relação à questão da natureza da linguagem, Paveau e Sarfati revelam que, entre o começo do século até o momento da crítica neogramática, há o historicismo filosófico, o qual busca respaldo nas formulações naturalistas: “do organicismo tipologizante de Linné ao organicismo evolucionista de Darwin.” (PAVEUA E SARFATI, 2006, p. 35). Os referidos autores nos informam que essa é uma primeira fase de formação da ciência linguística; uma fase marcada por uma concepção de língua como organismo vivo. Por meio das ideias positivistas de Comte, o chamado romantismo (historicista e organicista) é substituído pela busca da natureza da linguagem:

Os neo-gramáticos rompem progressivamente com os pressupostos filosóficos do romantismo, mas consagram, ao mesmo tempo, fora de toda perspectiva especulativa aparente, o primado da função comunicativa da linguagem (primado afirmado em detrimento da função representativa). (PAVEU E SARFATI, 2006, p. 35)

Nesse sentido, vemos que a noção de representação do pensamento – defendida desde os tempos de Aristóteles – imputada à língua, a partir deste momento, é modificada para uma função comunicativa, mudando então a visão da natureza da linguagem.

A partir dessas discussões, notamos que, apesar de serem negadas e substituídas pelos neogramáticos, as ideias naturalistas preparam o terreno na busca de solucionar as questões que preocupavam os estudiosos da época:

A linguística positivista toma emprestado ainda do naturalismo uma parte de suas referências conceituais (a ideia da lei fonética aparece como um *analogon* da noção de lei física) [...]. Considerada a impulsão que ela recebe, desde seus começos, do romantismo, do historicismo e do organicismo, a linguística defini-se, por longo

tempo, como uma ciência natural (o ponto forte dessa conceitualização remete a Schleicher). A emergência gradual do positivismo autoriza a tematização de uma metodologia mais rigorosa. (PAVEU E SARFATI, 2006, p. 35)

Em busca desse método mais rigoroso, a linguística coloca em pauta os fundamentos científicos da gramática comparada ao questionar sua prática e muitos conceitos naturalistas serviram de inspiração para tal busca.

O fato é que a tentativa naturalista de formar uma ciência da linguagem não foi aceita com tranquilidade pela comunidade científica da época. No século XIX, os estudos histórico-comparativos se desenvolveram fortemente, com autores como F. Bopp, W. Jones dentre outros que realizam comparações das línguas grega, latina, persa, germânica na busca por semelhanças entre elas, traçando um parentesco. Desse modo, o momento é marcado fortemente pelos estudos históricos da linguagem realizados por esse grupo. Em meados do referido século, os estudos histórico-comparativos se deparam com uma orientação naturalista com a publicação da obra de A. Schleicher e não a recebem sem resistência. O aluno de F. Bopp, Max-Müller, publica alguns artigos os quais combatem a teoria darwinista no tocante à filosofia da linguagem. A partir da crítica de Max Müller, vislumbramos uma luta entre ciências, um combate iniciado em relação aos conceitos naturalistas sendo aplicados à linguística. A crítica de Max-Müller ao naturalismo está fundada em acusar as ideias de Schleicher de materialistas.

A partir da leitura de textos naturalistas, percebemos que muitos estudiosos da época não reconheceram essa concepção de eliminação de espécies na luta pela sobrevivência no que se refere à linguagem, como é o caso do linguista alemão Max-Müller, que nega a aplicação da teoria transformista na ciência da linguagem. O referido autor reconhece que a faculdade da fala foi uma barreira que os animais não foram capazes de transpor e isso pode ser visto como uma verdade incontestável. Entretanto, tal fato não foi suficiente para que ele aderisse às ideias naturalistas, preferindo dedicar-se à filosofia comparativa e aos estudos do sânscrito iniciados por Frans Bopp, do qual foi aluno.

3 | O NATURALISMO E A FUNDAÇÃO DA CIÊNCIA LINGUÍSTICA

Ao estudarmos a escola naturalista, percebemos muitos pontos de contato entre ela e os estudiosos que inspiraram Saussure a propor os cursos em Genebra os quais culminaram no CLG. Nesse sentido, é fato que a escola naturalista não progrediu no início do século XX; Julien Vinson, o último representante da escola, lançou textos até 1922. O principal órgão de divulgação das ideias naturalistas, a Revista de Linguística e Filologia Comparada, teve publicações até 1916, sendo o estudo da linguagem sob o ponto de vista biológico e fisiológico abandonado. As atividades desta escola desenvolveram-se principalmente dentro da Sociedade de

Antropologia e da Escola de Antropologia, mostrando realmente que não foi um rumo tomado pelos estudos linguísticos, como já se sabe. Os estudos antropológicos em autores como James Cowles Prichard (1843) e Honoré Chavée (1862), informamos Desmet (2007), chegaram a basear a classificação de raças em características linguísticas, algo negado por Paul Broca:

Que les caracteres linguistiques ne présentent pas la même permanence que les caractères physiques pousse Broca (1866, p. 293) à considérer les langues comme des créations arbitraires qui sont le produit de la volonté humaine : “Il n'est pas douteux que les langues, oeuvres de l'homme, sont beaucoup moins stables que l'organisation, oeuvre de la nature” (DESMET, 2007, p. 46)¹.

Broca defende que a língua é uma criação arbitrária e produto da vontade humana. Essa ideia da arbitrariedade da língua está no CLG. Nisso, vemos o quanto esta escola estava atenta às questões de se propor uma ciência linguística. Podemos ainda citar, o naturalista Hovelacque, que reconhece o estudo da língua em sua via social e psíquica:

Personne ne contestera non plus que la langue est un phénomène complexe qui interagit avec des facteurs à la fois physiologiques, psychiques et sociaux. Seulement, force est de constater que la linguistique a réservé une place nettement plus centrale à l'étude de la langue comme phénomène psychique ou comme fait social qu'à l'examen de la langue comme réalité physiologique ou biologique (DESMET, 2007, p. 42)².

Ele ainda propõe o estudo imanente da língua:

Cette classification de la linguistique parmi les sciences naturelles amène Hovelacque à opposer les termes traditionnellement confondus de *linguistique* et de *philologie*. Pour lui, la philologie ne peut être confondue avec la linguistique dans la mesure où elle fait définitivement partie des sciences historiques. Selon Hovelacque, la philologie est une science historique qui s'applique à des documents et à des textes d'une seule et même langue, nécessairement littéraire et qui utilise non pas la méthode d'expérimentation mais la méthode dite critique ou d'érudition. La linguistique, par contre, se concentre exclusivement sur l'étude de la langue en elle-même et pour elle-même:

“La langue seule constitue son domaine: la langue en tant que produit inconscient, la langue en tant que manifestation humaine, en un mot la langue fonction naturelle (...). La langue elle-même, la langue seule lui importe, non son emploi ; il n'a en vue que les éléments de la langue, leurs influences réciproques, leurs lois d'évolution, puis les procédés morphologiques; la vie historique échappe à son étude (Hovelacque 1872, p. 107-108)” (DESMET, 2007, p. 50)³.

1 Os caracteres linguísticos não têm a mesma permanência que os caracteres físicos, acresce Broca (1866, p. 293) para considerar as linguas como criações arbitrárias que são o produto da vontade humana: “Não há dúvida de que as línguas, as obras do homem são muito menos estáveis do que a organização, obra da natureza.” (DESMET, 2007, p. 46, tradução nossa).

2 Ninguém contesta que a linguagem é um fenômeno complexo que interage com fatores fisiológicos, psicológicos e sociais. Só que, é claro que a linguística tem reservado um lugar mais central para o estudo da linguagem como um fenômeno psíquico ou como um fato social do que um exame da linguagem como uma realidade fisiológica ou biológica. (DESMET, 2007, p. 42, tradução nossa)

3 Esta classificação da linguística entre as ciências naturais leva a Hovelacque a se opor aos termos tradicionalmente confundidos da linguística e da filologia. Para ele, a filologia não pode ser

Em outra passagem, ele enfatiza o estudo da língua pela língua, seu funcionamento e regras, quando diz que a linguística pesquisa e determina as leis normais próprias:

(...) le linguiste étudie chez l'homme le phénomène du langage articulé et ses produits à la façon dont tout physiologiste étudie les autres fonctions, la locomotion, par exemple, l'olfaction, la vision, ou encore la digestion, la circulation. Et non seulement il recherche et détermine les lois normales propres à ce phénomène, mais encore il découvre et caractérise les altérations véritablement pathologiques qui se présentent maintes fois durante le cours de la vie des langues (HOVELACQUE, 1881, p. 09)⁴.

Hovelacque é sucessor de Schleicher e dá continuidade à ideia do estudioso alemão da divisão tripartida das línguas em isolantes, aglutinantes e flexionais de acordo com sua estrutura morfológica. Para esses estudiosos, a língua passaria necessariamente, para alcançar o seu completo desenvolvimento, por cada uma dessas três etapas sucessivas, evidenciando seu crescimento desigual, em que algumas alcançaram o tipo flexional – a mais alta em organização – enquanto outras permaneceram isolantes ou aglutinantes. Essa tripartição identifica três sistemas linguísticos diferentes e inspira estudos futuros sobre as diferentes línguas como sistemas articulados e singulares, preparando os estudos da linguagem para uma análise interna das línguas, como bem fez Saussure e seus contemporâneos. Isso comprova o quanto o estruturalismo deve ao naturalismo.

Para vislumbramos os pontos de contato entre o naturalismo e as ideias que formaram a nova ciência, o Estruturalismo, construímos o seguinte quadro-síntese:

Autor	Ideias
Schleicher	<ul style="list-style-type: none">- As línguas independem da vontade do homem e possuem leis determinadas, regras próprias. E isso não se trata de uma ciência histórica, da filologia- Ao aplicar as ideias de Darwin à língua e trazer o conceito de língua-mãe, no caso o indo-europeu, Schleicher agrupava as línguas por critérios estruturais, observando os sistemas, a organização interna das línguas. Ao tomar a organização morfológica das línguas, ele estabeleceu classificações tipológicas (como língua flexional, isolante, aglutinante).

confundida com a linguística, uma vez que é definitivamente parte das ciências históricas. De acordo Hovelacque, a filologia é uma ciência histórica que se aplica a documentos e textos de uma mesma língua, necessariamente literária e que não utiliza o método experimental, mas o chamado método crítico ou acadêmico. A Linguística, por contra, se concentra exclusivamente no estudo da língua em si e por si: “A língua unicamente constitui seu domínio: a língua como produto inconsciente, a língua como uma manifestação humana, em uma palavra a língua funciona naturalmente (...). A língua em si, a língua unicamente importa para ela, e não o seu trabalho; ela não tem uma visão dos elementos da língua, suas influências recíprocas, suas leis de evolução e processos morfológicos; a vida histórica escapa ao seu estudo (Hovelacque 1872, p. 107-108).” (DESMET, 2007, p. 50, tradução nossa)

⁴ (...) a linguística estuda em seres humanos o fenômeno da linguagem articulada e seus produtos como a maneira que cada fisiologista estuda outras funções, a locomoção por exemplo, o olfato, a visão ou ainda a digestão, a circulação. E não somente ela pesquisa e determina as leis normais próprias para esse fenômeno, mas ela descobre e caracteriza as alterações verdadeiramente patológicas que se apresentam muitas vezes no curso da vida das línguas (HOVELACQUE, 1881, p. 09, tradução nossa).

Rialle	<ul style="list-style-type: none"> - A linguagem é uma série mais ou menos regular de sons e de combinação de sons que serve de meio de comunicação entre indivíduos da mesma raça. - A língua é um sistema de signos verbais convencionais e atualizado na memória; os signos possuem uma relação, ainda que remota, com os objetos representados e os nomes são dados aos objetos de um modo convencional. - A linguagem humana é articulada e convencional.
Paul Broca	<ul style="list-style-type: none"> - As línguas são criações arbitrárias, produto da vontade humana; tais criações são instáveis, mostrando que as formas variam.
Hovelacque	<ul style="list-style-type: none"> - A linguagem é um fenômeno psíquico e um fato social. - A linguística deve concentrar-se no estudo exclusivo da língua em si e por si, focando em seu funcionamento; não pode ser confundida com a filologia, que realiza estudos de natureza histórica. - A língua é uma manifestação humana que se dá naturalmente. Ela não é uma criação do homem, em que a vontade humana decide sobre ela. - A língua não consegue dar conta de suas evoluções, de suas alterações históricas; a língua, o sistema, não consegue dar conta dessas mudanças que ocorrem ao longo da história.

O quadro acima nos permite perceber que esses enunciados fazem parte da história do estruturalismo. Isso evidencia os discursos se cruzando, já-ditos sendo retomados. Nesse sentido, os dizeres que vemos sobre a fundação da linguística estão retomando, via memória discursiva, os discursos naturalistas e toda a discussão daquele século XVIII. O interdiscurso, as formulações ditas e já esquecidas, caídas no anonimato, voltam no CLG e nos manuais de linguística para rememorar esses embates ideológicos que os textos de Rialle, Hovelacque dentre outros naturalistas nos permitem compreender.

Em relação aos pontos divergentes entre naturalismo e estruturalismo, vemos que a linguística saussuriana defende a necessidade de uma ciência autônoma da linguagem que deveria diferenciar-se da visão histórico-comparativa e ser independente das ciências naturais e da psicologia, no caso, o naturalismo. Exceto esse ponto mais evidente, é possível verificar que o Estruturalismo do começo do século estava em sintonia com as ideias naturalistas.

O fato é que essa ideia de associar o estudo da língua ao estudo das raças, inferiores e superiores não agradou os estudiosos da época. Isso é claro. Por mais que as contribuições do naturalismo foram importantes, estar filiado ao discurso da seleção natural das espécies de Darwin, relacionando os assuntos da língua à biologia, negou o desenvolvimento dessa escola. Contudo, mesmo sendo um discurso negado e silenciado, não deixou de construir posições de sujeito - Hovelacque, Rialle, Schleicher, dentre outros – que defendiam esses discursos e analisavam a língua por via dessas práticas. A esse respeito, Desmet (2007) revela que o discurso naturalista jamais foi dominante e tais estudos foram criticados por linguistas histórico-comparatistas como Michel Bréal e Victor Henry. Autores como estes consideravam a antropologia como algo que não se poderia comparar à linguística, por ser de ordem totalmente diferente e deveria, portanto, estar fora do campo da linguística. Eles

recusam a ideia do parentesco de línguas ao parentesco das raças. Desmet (2007) também lembra que essa comparação entre a linguística e a antropologia é negada por Ferdinand de Saussure no CLG por acreditar que língua e raça são de realidades diferentes e que não podem ser comparadas.

Todo esse percurso histórico apresentado mostra as condições de produção que possibilitaram o surgimento de discursos sobre a linguagem no século XVIII e começo do século XIX. Com isso, notamos que tínhamos grupos diversos estudando a linguagem, com concepções diversas também sobre ela: naturalistas, neogramáticos, comparatistas, cada qual defendendo um discurso, sendo influenciados por ideologias diferentes em relação à ciência linguística. O nosso gesto de interpretação foi buscar tirar da evidência os sentidos sobre a fundação da referida ciência, observando os discursos silenciados e não contemplados pela história oficial sobre a instituição da linguística enquanto campo científico.

A história mostrou-nos embates ideológicos: o naturalismo defendia a língua enquanto um organismo vivo, influenciado pelo evolucionismo de Darwin; os neogramáticos propunham um estudo sincrônico quando discutiam as regularidades das leis fonéticas e uma linguística geral não-histórica, já os comparatistas defendiam o estudo histórico da língua. O comparatismo foi atacado pelo naturalismo e ambos foram negados pelos neogramáticos. Embates ideológicos que envolviam diferentes concepções de língua, métodos de estudo, posições de sujeito.

Ao mesmo tempo que os discurso desses grupos se repeliam, eles também tinham pontos de contato: naturalistas e neogramáticos concordavam que o estudo comparatista era incapaz de definir um objeto e método de estudo e uma teoria para se fundar a ciência linguística e que era preciso fugir do estudo histórico. Pensando nisso, os sentidos sobre a fundação da linguística evidenciam que as formações discursivas envolvidas nesse momento foram constituídas pela contradição, pela heterogeneidade, mostrando como as fronteiras entre uma escola e outra foram fluídas, tênues. Os sentidos sobre a fundação da linguística estão afetados pela história e por diferentes ideologias. Entretanto, muitas vezes, os manuais de linguística contam a história como se esse processo de fundação não tivesse seus apagamentos, silenciamentos, e tudo é dito de forma naturalizada, graças ao trabalho da ideologia ao produzir as evidências de que quem inaugurou os estudos sincrônicos da língua foi Ferdinand Saussure.

Outro ponto a se discutir é a posição de sujeito. As ideologias presentes neste momento histórico da fundação da linguística produziram diferentes posições de sujeito. Na visão de Pêcheux (2009) em que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, vemos que ideologias botânicas, interpelaram indivíduos como Rialle, Hovelacque e outros naturalistas, e foi assim que a língua produziu sentidos e discursos sobre o naturalismo. Os textos de autores como Rialle e Hovelacque demonstram a materialização de ideologias naturalistas. Dentro da noção de FD determinada por Pêcheux (2009) – aquilo que, em uma dada conjuntura, determina o que pode e o

que deve ser dito – vemos que, uma vez filiados a ideologia botânica, certamente os discursos dessa área seriam convocados. Outras posições de sujeito, como a de Max Muller, por exemplo, o qual foi contra o naturalismo, estavam influenciadas pelas ideologias comparatistas. Por não se filiar a esta FD, os neogramáticos, não só negaram o naturalismo como também propuseram explicação para a fundação da linguística a partir de sua FD. Fica claro que os sujeitos envolvidos nesse momento histórico foram constituídos por diferentes interpelações ideológicas.

Embora fossem negados, os estudos naturalistas contribuíram sobremaneira na fundação da ciência linguística, como nós a conhecemos. A natureza da linguagem foi um discurso que o naturalismo ajudou a reformular: desde os tempos de Aristóteles, a linguagem tinha uma função representativa, sendo um discurso defendido durante séculos. A partir das rupturas propostas tanto pelos naturalistas quanto pelos neogramáticos, a natureza da linguagem passa a ter uma função comunicativa. Os comparatistas, confortáveis em suas práticas, são obrigados a se defenderem das ameaças naturalista e neogramática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos naturalistas fazem parte de uma etapa epistemológica na disciplinarização da linguística; torná-la uma disciplina, uma ciência autônoma, passou também pelo naturalismo, um pensamento bem diferente ao proposto na época. Buscamos compreender o funcionamento da significação quando se promove um deslocamento nos modos de pensar/conceber o fazer científico nas ciências da linguagem. Com o estudo dos textos naturalistas foi possível perceber como se deu a designação de língua/linguística longe dos estudos estruturalistas, para inscrever o sentido em outro campo: a escola naturalista.

Por mais que o naturalismo não tenha alcançado êxito em suas propostas, entre o começo do século até a chegada das críticas dos neogramáticos, eles podem ser considerados como participantes de uma primeira fase da linguística moderna em que se tem uma concepção de língua como organismo vivo. O Estruturalismo e o Naturalismo mostram formas de significar o mundo, defendendo um real da história a partir de filiações ideológicas diferentes.

REFERÊNCIAS

CRUZ, M. A. Pêcheux, leitor do *Curso de linguística geral*. In: CRUZ, M. A. **Saussure, o texto e o discurso** – cem anos de heranças e recepções. São Paulo: Parábola Editorial, 2016

DESMET, P. Abel Hovelacque et l'école de linguistique naturaliste: l'inégalité des langues permet-elle de conclure à l'inégalité des races?. In: **Histoire Épistémologie Langage**, tome 29, fascicule 2, 2007. Le naturalisme linguistique et ses désordres. pp. 41-59.

FARACO, C. A. Apresentação. In: FARACO, C. A. **O efeito Saussure** – Cem anos do Curso de linguística geral. São Paulo: Parábola Editorial, 2016

_____. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIN, F., BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos, volume 3, 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

HOVELACQUE, A. **La linguistique**. Paris: C. Reinwald, Libraire Éditeur , 1881.

PAVEAU, M. A.; SARFATI, G. E. **As grandes teorias da Linguística**: da gramática comparada à pragmática. São Carlos: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009

RIALLE, J.G. O transformismo em linguística. In: **Jornal A Província de São Paulo**, *ed. 107*, 1875. Acervo Estado de São Paulo.

A MÚSICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE AÇÕES MUSICAIS PARA PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira

Universidade do Oeste Paulista, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente, Presidente Prudente, SP.

André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira

Universidade do Oeste Paulista, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente, Presidente Prudente, SP.

RESUMO: O presente texto tem como objetivo apresentar a proposta metodológica em Educação Musical de M. Schafer como forma de contribuir para a formação de professores pedagogos ao abordar a música em suas aulas. Entendemos que a atuação desse profissional em sala de aula envolve crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a música, a partir da leitura de Documentos Oficiais tais como PCN e RCNEI, se apresenta como uma modalidade artística que colabora para a formação integral do indivíduo. Por meio de abordagem teórica e documental, contextualizamos, de forma breve, a música na Educação Básica brasileira e apresentamos a proposta de Schafer além de sugerir atividades práticas possíveis de serem realizadas em sala pelo professor não especialista. Concluímos que a abordagem schafferiana encaminha para o desenvolvimento da percepção auditiva

como ação importante ao desenvolvimento da percepção musical e que sua proposta amplia as possibilidades para uma atuação prazerosa com música quando abordada por professores pedagogos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical. M. Schafer. Professor pedagogo.

ABSTRACT: The present text aims to present the methodological proposal in Music Education of M. Schafer as a way of contributing to the formation of pedagogical teachers when approaching music in their classes. We understand that the performance of this professional in the classroom involves children from Early Childhood and Early Years of Elementary Education and music, from reading Official Documents such as PCN and RCNEI, presents itself as an artistic modality that contributes to the formation of the individual. Through a theoretical and documentary approach, we briefly contextualize music in Brazilian Basic Education and present Schafer's proposal, besides suggesting practical activities that can be performed in the classroom by the non-specialist teacher. We conclude that the Schafferian approach leads to the development of auditory perception as an important action to the development of musical perception and that its proposal expands the possibilities for a pleasant performance with music when

approached by pedagogues teachers.

KEYWORDS: Musical Education. M. Schafer. Teacher education.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente refletir sobre o tema Formação de Professores é tarefa bastante complexa. Isso porque o tema pode ser abordado de diferentes formas envolvendo distintas abordagens teórico-metodológicas, conteúdos, experiências formativas e profissionais, áreas de conhecimento entre outros. Essa complexidade de posicionamentos frente ao tema ocorre, entre outros fatores, pela igual complexidade que é formar-se professor para atuar, principalmente, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A formação pedagógica se torna um verdadeiro desafio ao estudante de graduação quando, além de dominar conteúdos e metodologias de diversas áreas do conhecimento, novas Leis que regulamentam a Educação no Brasil são revistas e se insere, sem muitas discussões, outros conteúdos de outras áreas do conhecimento. Esse é o caso da obrigatoriedade da disciplina Artes. Já se cobrava dos cursos de pedagogia conteúdos e metodologias em artes visuais como uma atividade curricular e agora é exigido também do pedagogo o conhecimento em artes cênicas e música.

Nesse sentido o objetivo principal do presente texto é contribuir na formação desse professor chamado generalista ou ainda não especialista. O termo não especialista é utilizado para se referir ao pedagogo que, no Brasil, é responsável pela Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Figueiredo (2004, p. 54)

Em diferentes sistemas educacionais, assim como na literatura, são utilizadas várias denominações para esse profissional: não especialista, unidocente, docente, professor de classe, professor regente, e outros. Apesar da variação de nomenclatura esse profissional é compreendido como sendo aquele responsável pela educação de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares.

A presença deste professor em sala é a principal referência para os alunos. Isso porque é com o professor não especialista que os alunos iniciam sua vida escolar e aprendem os mais diversos conteúdos. Mesmo que o ensino fundamental ainda conte com o professor de Arte e de Educação Física é o professor não especialista que identifica sua turma e a quem seus alunos recorrem nas mais diversas situações. Assim, podemos afirmar que os alunos desenvolvem uma relação afetiva com este professor e é nesta figura que mais confiam quando estão na escola, longe de seus pais e de sua casa. Nesse sentido, ressaltamos a importância das discussões que se configuram neste texto, ao tratar a música a partir de abordagens práticas capazes de auxiliar a formação pedagógica e promover o fazer musical de forma a ampliar o

2 | BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA MÚSICA NO ENSINO BÁSICO

A música é importante forma de expressão humana. Ela exige o domínio de elementos que circunscrevem a modalidade incluindo o desenvolvimento de técnicas e, dessa forma, pode ser ensinada e aprendida.

As civilizações antigas como a grega já reconhecia a música como importante forma de conhecimento humano. Para os gregos, a formação do cidadão estava ligada à formação do espírito e, por isso, intimamente ligada à arte. “Sem dúvida, os verdadeiros representantes da *Paidéia* grega não são os artistas mudos – escultores, pintores, arquitetos -, mas os poetas e os músicos, os filósofos, os retóricos e os oradores, quer dizer, os homens de Estado” (JAEGER, 2001, p. 18).

Durante a Idade Média, a Música era ensinada com a mesma importância da Aritmética, Geometria e Astronomia, formando, assim, o *quadrivium*. Nesse período, importantes tratados musicais foram escritos como o de Boécio (475-524) e Guido D’arezzo (992-1050), além de figuras importantes como a da abadessa Hildegard Von Bingen (1098-1179) que compôs mais de 60 obras.

Na Idade Moderna, muitos compositores, que são considerados expoentes da música universal, foram também importantes professores de instrumentos, regência e composição. Seus alunos tornaram-se também excelentes compositores, exímios instrumentistas e “bons de ouvido”. Havia uma vontade de realçar o talento inato e, portanto, aprender música ficava restrito apenas a alguns discípulos que possuíam dom e eram selecionados previamente pelo mestre.

No Brasil é importante ressaltar que este paradigma alcançou a contemporaneidade sendo comum a busca pelo ensino musical ser feita em escolas especializadas. No ensino básico a música não conseguiu permanecer de forma efetiva, porém sua tentativa de inserção não é recente. Entre os anos de 1882 e 1883, Rui Barbosa já havia demonstrado preocupação com o ensino de Arte. Seus Pareceres sobre Educação incluíram tanto o desenho quanto a música como conteúdos obrigatórios no ensino primário e secundário. É possível verificar, em seus escritos, mais de 90 páginas dedicadas ao ensino da Arte e, “até hoje nenhum projeto de lei concedeu mais de 50 linhas ao ensino da arte ou ensino do desenho” (BARBOSA, 2006, p. 58). No que se refere à música, Rui Barbosa considerava-a como um conhecimento necessário às crianças e que deveria ser ensinado logo nas séries iniciais, pois sofreu influências das práticas de *Kindergarten* européias.

A ideia de incluir a música como conhecimento necessário para a educação integral da criança já constava na proposta para a *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* formulada por Rui Barbosa em 1883, e, com o intuito de “cultivar e disciplinar as faculdades morais e intelectuais” indicava o canto, a música e coros para o jardim das crianças, para as escolas

primárias elementares, escolas primárias médias e escolas primárias superiores. Para instruir adequadamente os responsáveis pela execução destas propostas, Rui Barbosa organizou um programa de quatro anos para as Escolas Normais Primárias que incluía Pedagogia Geral, Método Fröebel, Aritmética, Geometria e no caso específico da Música, discriminava a Música Vocal, Leitura de Música, Noções essenciais de Teoria, Prática de Violino, para os homens, e Harmônio para as mulheres (JARDIM, 2009, p. 17).

Em 1931 o Decreto 19.890 que tornava obrigatório o canto orfeônico nas escolas públicas brasileiras, foi uma tentativa de colocar a música como conteúdo obrigatório. O que foi percebido é que não havia profissionais capacitados para ensinar música nas escolas. Mesmo sendo criado o SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) em 1932, chefiada por Villa-Lobos no intuito de suprir toda a mão de obra necessária, essas ações não foram suficientes deixando o ensino de música fragilizado. Com a Lei 5692/71, ao implementar a Educação Artística, a música perde forças e sai do cenário escolar prevalecendo as artes visuais, mesmo que o ensino polivalente permitisse sua manutenção.

E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. Vale lembrar que inúmeros livros didáticos de Educação Artística, publicados nas décadas de 1970 e 1980, apresentam atividades nas várias linguagens – artes plásticas, desenho, música e artes cênicas-, embora com predominância das artes plásticas. Além disso, é essa área em que a maior parte dos cursos – e consequentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais (PENNA, 2004, p.22).

A saída da música da escola pode ser atribuída também à dificuldade encontrada pelos professores de acessar cursos de música que eram oferecidos, em sua maioria, no Estado de São Paulo e Rio de Janeiro, deixando os professores dos demais estados por sua própria conta. Assim a linguagem visual, ilustrada em muitos livros didáticos, foi mais facilmente absorvida.

A alteração significativa para a área se deu a partir da Lei 9.394/96 que destituiu o ensino polivalente alterando o nome da disciplina de Educação Artística para Artes. Esta foi então dividida em quatro modalidades artísticas assim nomeadas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Apesar da adequação do ensino artístico que agora prevê a atuação de professores com formação específica, o que pode ser percebido na prática ainda é a predominância de conteúdos em Artes Visuais.

Em 2008 a Lei 11.769 foi criada no intuito de recolocar a música como conteúdo obrigatório no espaço escolar. Destarte, muitas práticas precisam ser revistas, pois não se trata apenas de ensinar instrumentos musicais a poucos alunos extremamente interessados, mas sim compreender quão amplo é o caminho e qual é realmente a importância do ensino de música na escola.

Apesar de toda dificuldade descrita o ensino de música na Educação Básica

não está previsto somente nos Documentos Oficiais (LDB, RCN) para o ensino de Arte. Ele aparece também, e na prática bastante presente, nos Documentos ligados a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, a área da atuação do profissional formado em pedagogia, o professor não-especialista. Documentos como o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* (1998) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI* – (1999), por exemplo, apresentam não só a importância da linguagem musical no desenvolvimento da afetividade, mas também, como é o caso do RCNEI, conteúdos e metodologias a serem adotadas pelos professores a partir de diferentes justificativas.

O RCNEI, no seu 3º volume intitulado *Conhecimento de Mundo* destina 50 páginas para o ensino de música. Nelas são apresentadas a música como linguagem, sua importância e função para a Educação Infantil e quais conteúdos podem ser abordados pelos professores. Há também sugestões de leituras de textos sobre o assunto e audição de músicas.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (RCNEI, 1998, p.46).

A partir da leitura deste 3º volume é possível perceber que o texto aborda metodologias atuais em educação musical e critica formas estereotipadas de conceber a música na escola como, por exemplo, usar a música em datas comemorativas, cantar com gestos estereotipados e fazer uso da bandinha rítmica. Por outro lado o documento apresenta diversas abordagens e conteúdos ricos em conhecimento musical e bastante atualizados que, para abordá-los, seria preciso uma significativa formação musical por parte do professor.

Aos poucos, começa a cantar com maior **precisão de entoação** e a reproduzir **ritmos simples** orientados por um **pulso regular**. Os batimentos rítmicos corporais (palmas, batidas nas pernas, pés etc.) são observados e reproduzidos com cuidado, e, evidentemente, a **maior ou menor complexidade das estruturas rítmicas** dependerá do nível de desenvolvimento de cada criança ou grupo. Além de cantar, a criança tem interesse, também, em tocar pequenas **linhas melódicas nos instrumentos musicais**, buscando entender sua construção. Torna-se muito importante poder **reproduzir ou compor uma melodia**, mesmo que usando apenas dois sons diferentes e percebe o fato de que para **cantar ou tocar uma melodia é preciso respeitar uma ordem**, à semelhança do que ocorre com a escrita de palavras. A audição pode detalhar mais, e o interesse por muitos e variados **estilos** tende a se ampliar. Se a **produção musical veiculada pela mídia** lhe interessa, também mostra-se receptiva a diferentes **gêneros e estilos musicais**, quando tem a possibilidade de conhecê-los (RCNEI, 1998, p.51, Grifo nosso).

As palavras grifadas na citação acima fazem parte de um conjunto de habilidades musicais que acompanham a formação do músico seja ele instrumentista ou professor

de música. São termos que exigem um entendimento conceitual e prático e precisam de tempo para serem desenvolvidos com segurança e maestria. E é a partir do entendimento desta gama de conhecimentos que a música é tratada como linguagem.

Contudo, o professor não especialista é capaz de diferenciar pulso de ritmo? Ele mesmo já compôs música? Já experimentou criar frases melódicas em instrumentos musicais? Sabe a diferença entre gênero e estilo em música? Tem uma opinião a respeito da música de mídia?

Apesar de achar pouco provável que os professores não especialistas recebam em sua graduação uma formação musical tão específica acreditamos que muitos deles abordem a música em suas aulas. Seja cantando para as crianças dormirem, comerem, fazerem sua higiene e mesmo nas brincadeiras, a música está, com certeza, presente nos centros de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o presente texto têm por objetivo contribuir na formação de professores apresentando a abordagem metodológica do músico canadense Murray Schafer que, além de compositor, é um reconhecido pesquisador musical desde a década de 1970. Sua pesquisa abrange tanto o campo da composição como da educação musical. Seu trabalho alcançou reconhecimento internacional não só na área da música, como também trouxe à tona importantes questões sobre a poluição sonora mundial.

A proposta metodológica de Schafer que, por meio de sua concepção de música chamada Paisagem Sonora, leva o ouvinte a perceber todos os sons a sua volta e com isso trata a música e a educação musical de forma bastante atual. Na pesquisa foram desenvolvidas atividades para o ensino coletivo de música facilmente abordadas em sala de aula pelo professor não especialista e que foi aplicada pelos autores em um grupo de estudantes de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

3 | APROPOSTA DE MURRAY SCHAFER

A proposta metodológica é descrita no livro de M. Schafer é *O Ouvido Pensante*. Nessa obra, o autor apresenta-nos diversas discussões sobre música, paisagem sonora e elementos sonoros como som, silêncio, ruído, timbre, melodia, textura, ritmo, entre outros. Esse livro é resultado da união de outros cinco livretos que o autor publicou separadamente. Schafer tece importantes comentários a partir de sua experiência quando foi convidado para trabalhar como professor de música da Educação Básica nas escolas canadenses. Seu texto apresenta inclusive os diálogos entre ele e seus alunos no capítulo chamado “Compositor em sala de aula”. Uma importante questão que o educador responde neste capítulo, ao discutir com seus alunos, é “o que é música?” Se pararmos pra pensar, esta é uma pergunta um tanto quanto difícil de ser respondida, porém, bastante pertinente. A princípio, podemos

pensar como os alunos de Schafer pensaram.

Música é alguma coisa que você gosta.

Música é som organizado com ritmo e melodia.

Música é som agradável ao ouvido.

Música é uma arte.

Música é uma atividade cultural relativa ao som (SCHAFFER, 1991 p. 25).

Depois de anotar no quadro todas essas definições, Schafer passa a questionar uma de cada vez mostrando aos seus alunos que todas são, de certa forma, insatisfatórias. Sobre a primeira e a terceira definição, o autor aponta como o problema à questão do gosto pessoal. Nem todos gostam da mesma música e nem por isso as músicas ou estilos musicais que não gostamos deixam de ser música. O mesmo vale para a terceira definição, pois aquilo que é agradável para um não significa que é agradável para o outro. Às vezes, podem ocorrer situações em que uma música que gostamos e julgamos agradável pode vir a tornar-se desagradável dependendo da situação de cansaço ou estresse em que nos encontrarmos.

Sobre a segunda definição, Schafer mostra a seus alunos que esta também é falha, não por apresentar as palavras ritmo e melodia, mas “som organizado”. A partir da audição da obra contemporânea chamada *Um sobrevivente de Varsóvia*, composta em 1947 por Arnold Schoenberg (1874-1951), os alunos perceberam que essa obra não apresenta uma organização clara quanto ao ritmo e a melodia. Esta apresenta alguns gemidos e suspiros juntamente com as notas musicais. Sobre o ritmo, o autor comenta: “é uma peça ritmicamente mais complexa do que, digamos, uma sinfonia de Beethoven; mas nunca se pode confundir complexidade rítmica com falta de ritmo. A falta de ritmo é o puro caos – embora mesmo isso possa ter o seu lugar” (SCHAFFER, 1991 p. 32/33). O autor afirma também que não é necessário ter os dois elementos (ritmo e melodia) para que uma música se configure como tal. Essa afirmação é confirmada pelos alunos, quando Schafer toca um instrumento de percussão, e os alunos afirmam que é música por ter ritmo, embora não tenha melodia.

Sobre as duas últimas definições, Schafer mostra a seus alunos que seria necessário definir o que é arte e o que é cultura. Como são dois conceitos muito abrangentes, o autor opta por defini-los em outro momento, porém não abordado em seu livro. Após essa rica discussão, seus alunos conseguem chegar a uma definição com a qual todos concordam: “MÚSICA É UMA ORGANIZAÇÃO DE SONS (RITMO, MELODIA, ETC.) COM A INTENÇÃO DE SER OUVIDA” (SCHAFFER, 1991 p. 35. Grifos do autor). Além disso, Schafer comenta, nessa mesma obra que questionou o compositor John Cage (1912-1992), sobre uma definição de música, pois se sentiu incomodado pelo fato de não ter uma definição convincente.

[...] eu não gostava de pensar que a questão de definir o objeto a que estamos devotando nossas vidas fosse totalmente impossível. Eu achava que John Cage

também não pensaria isso, e então escrevi para ele e lhe pedi uma definição de música. Sua resposta: “Música são sons, sons a nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto” (SCHAFFER, 1991 p. 120).

Assim, podemos perceber que uma definição de música passa a ser, atualmente, cada vez mais abrangente do que alguns livros ainda apresentam. Por exemplo, o verbete de música trazido pelo Dicionário da língua portuguesa define-a como “arte e ciência de combinar os sons de modo que agradem ao ouvido” (BUENO, 2001 p. 530). Ou seja, a mesma definição dada pelos alunos de Schafer e, conforme observamos, insatisfatória.

Precisamos levar em conta que o mundo vive em constante mudança. As grandes invenções tecnológicas criadas no intuito de melhorar nossas vidas assim como mudanças de ordem política, econômica e social, ao mesmo tempo, alteram a paisagem sonora, e também nosso modo de pensar e agir. Por isso, não podemos esperar que a música esteja isenta dessas influências.

Uma enorme reviravolta dos princípios estéticos e uma nova atitude ante o som começam a se delinear nas primeiras décadas do século XX, provocando uma significativa mudança na história da percepção auditiva do homem ocidental. Aqueles sons que, outrora, configuraram-se como “pano de fundo” – os ruídos ambientais – tornam-se, agora, musicais (SANTOS, 2002, p. 53).

Em seu outro livro, *A afinação do mundo* (2001), o autor expõe de maneira sistemática sua tentativa de estudar o ambiente sonoro. Para tanto, alguns termos que são recorrentes em seus textos e que acabam por se tornar familiares ao leitor são criados pelo próprio Schafer no intuito de formar conceitos, tendo em vista que seu campo de pesquisa ainda não era conhecido na década de 1970 do século XX. Um desses termos é *soundscape*, que tem sido traduzido para o português como *paisagem sonora*.

A sistematização de sua pesquisa teve início quando o autor mostrou como a paisagem sonora evoluiu no decorrer da história. Seu trabalho chamou a atenção de pesquisadores e educadores em todo o mundo. Atualmente, há conferências nacionais e internacionais a esse respeito, incluindo um fórum mundial denominado *The World Fórum for Acoustic Ecology* (Fórum Mundial de Ecologia Acústica).

[...] o impacto dessas atividades na evolução da paisagem sonora mundial tem sido pequeno. Sempre achei que a educação pública é o mais importante aspecto do nosso trabalho. Em primeiro lugar precisamos ensinar as pessoas como ouvir mais cuidadosa e criticamente a paisagem sonora; depois, precisamos solicitar sua ajuda para replaneja-la. Em uma sociedade verdadeiramente democrática, a paisagem sonora será planejada por aqueles que nela vivem, e não por forças imperialistas vindas de fora (SCHAFFER, 2001 p.12).

É claro que a preocupação com o meio ambiente e o bem-estar físico e mental de todos os seres que habitam este planeta não é e nem pode ser apenas

de Schafer. Vários são os pesquisadores, nas diferentes áreas do conhecimento, que vem demonstrando crescente preocupação com a quantidade de poluição existente hoje no planeta.

Apenas para citar, o planeta, hoje, enfrenta problemas como a escassez de recursos naturais imprescindíveis para a sobrevivência dos sistemas vivos, extinção de espécies animais e vegetais, entre outras situações que correspondem à forma de o homem estar no mundo. De acordo com Capra, outro importante pesquisador atento às mudanças atuais, esses “são problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes” (CAPRA, 1996, p. 23).

Para ele, a crise pela qual o planeta passa hoje é uma crise de percepção, consequência da visão de mundo inadequada e obsoleta que possuímos, pois que agimos como se todos os avanços tecnológicos não fossem afetar o planeta e como se os recursos naturais fossem inesgotáveis. O autor propõe o caminho contrário: temos que desenvolver comunidades sustentáveis que são: “ambientes sociais e culturais onde podemos satisfazer as nossas necessidades e aspirações sem diminuir as chances das gerações futuras” (CAPRA, 1996, p.24).

Soluções existem para diminuir a quantidade de poluição no mundo. Schafer (1991), como compositor, demonstra interesse e preocupação com a poluição da paisagem sonora, bem como a participação de cada indivíduo nessa grande composição contínua que é a paisagem sonora mundial. Para ele, o ouvido, junto com o tato, são os sentidos mais pessoais que possuímos. Os ouvidos não possuem pálpebras e não podem ser desligados à vontade. Segundo o autor, “A única proteção para os ouvidos é um elaborado mecanismo psicológico que filtra os sons indesejáveis, para se concentrar no que é desejável” (SCHAFFER, 1991, p.29).

Outros estudiosos como, por exemplo, Gibson (1966) e Varela *et al*, (1991) no entanto, contradizem Schafer e afirmam que há mecanismos fisiológicos, e não apenas psicológicos envolvidos na filtragem e atenção seletiva dos eventos sonoros.

A proposta do autor é tirar a audição de seu sentido mais restrito que, no caso, pode ser entendido como a audição musical, e ampliá-la para outros ambientes, ou, especificamente, para todo o meio-ambiente. Schafer apresenta como primeiros passos para uma audição consciente: perceber os sons a sua volta a ponto de reconhecer sua fonte, sua intensidade, sua origem e classificá-los de acordo com suas diferentes propriedades é o primeiro passo.

[...] o trabalho de Murray Schafer seria mais bem classificado como educação sonora de que propriamente educação musical, termo, em certa medida, comprometido com procedimentos, escolas e métodos de ensino. O que ele propõe deveria anteceder e permear o ensino da música, por promover um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonoro (FONTERRADA, 2008, p. 195-196).

Fica claro que a preocupação de Schafer com a educação vai muito além de uma educação musical e, perpassa, primeiramente, a educação auditiva. Nos dias atuais, as pessoas estão cada vez mais alienadas a ponto de nem, ao menos, perceberem os sons a sua volta. A preocupação atual do autor, que é tema de suas palestras no Canadá e em todo o mundo, é conscientizar as pessoas que vivem em um mundo onde a poluição sonora alcança níveis estrondosos e, a partir daí, sugerir comportamentos para tentar reduzi-la.

No entanto, a proposta de audição das paisagens sonoras não acontece apenas pela preocupação com o meio ambiente no qual vivemos, que possui níveis de ruído altíssimos, o que, conseqüentemente, resulta em uma situação alarmante. Para Schafer o estudo da paisagem sonora em diferentes períodos e civilizações, também traz informações ricas sobre sua cultura, suas crenças, suas relações sociais e com o meio ambiente, seus valores morais e éticos. Por meio desses estudos, é possível perceber, ou talvez até caiba dizer, comparar o que a evolução tecnológica, a partir da Revolução Industrial, trouxe para o ambiente sonoro.

As informações sobre a paisagem sonora do passado são, possivelmente, imaginadas por meio da descrição dos sons em textos sobre a mitologia, em romances, em épicos, ou ainda, na observação de desenhos rupestres, em pinturas, na arquitetura, na fauna e flora, na localização geográfica, na formação rochosa, enfim, em todo o material histórico, artístico e oral que foi preservado e que chegou até nós. Tal material traz consigo uma quantidade de informações que, de certa forma, torna possível inferir aspectos do ambiente sonoro de cada época e local.

Schafer (1991) leva o leitor a inferir não só os ambientes sonoros, mas também a perceber a importância que alguns elementos da natureza tinham para as civilizações e como estes afetavam a vida das pessoas naquela época.

O amor pelo oceano tem fontes profundas, e estas estão registradas em uma vasta literatura marítima do Oriente e do Ocidente. Quando a água presencia a história da tribo, os dedos do oceano agarram o épico. A matéria-prima da Odisséia (de Homero) é o oceano. O agrário Hesíodo, vivendo na Boécia longe do mar e das suas inquietas águas, não pode evitar a atração do oceano (SCHAFFER, 2001, p. 35).

De fato, é possível perceber a grande abrangência de sua metodologia, pois ele parte do estudo da matéria prima da música, o som. Tais sons são, como destacamos anteriormente, colhidos na maior fonte sonora existente no mundo: o próprio meio-ambiente. Os sons são, *a priori*, percebidos e catalogados para, posteriormente, serem manipulados.

Como o foco da audição está, primeiramente, na paisagem sonora do meio-ambiente em que os alunos estão envolvidos, podemos perceber a abrangência da metodologia de Schafer, pois seu objetivo é, realmente, apresentar esclarecimentos sobre o conceito de escuta, de percepção para o aluno expandir seu universo sonoro

para, depois, limitar gradativamente essa escuta em propostas musicais por meio de improvisações e composições.

Assim, Schafer tem o mérito de ampliar o papel desempenhado pela audição em sua proposta de educação musical. Um dos fundamentos de sua proposta é tirar a audição de seu sentido mais restrito, que é sempre configurada como audição musical, e ampliá-la para outros ambientes, ou especificamente, para todo o meio-ambiente. Schafer apresenta, como primeiros passos, uma audição consciente, perceber os sons a sua volta a ponto de reconhecer sua fonte, sua intensidade, sua origem e desenvolver habilidades para classificá-los, de acordo com suas diferentes propriedades.

Com isso, o autor propõe que se direcione a audição primeiramente à paisagem sonora do meio-ambiente em que os alunos estão envolvidos. Sua proposta é realmente incentivar a audição como ponto central para que o aluno possa expandir seu universo sonoro e, num segundo momento, conseguir estabelecer critérios úteis de julgamento e classificação. Podemos perceber que o objetivo principal de sua abordagem, desde a percepção da paisagem sonora até a sua classificação, está na própria audição sem abordar inicialmente situações e padrões musicais de audição.

Destarte, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, como seres contemporâneos, precisamos conhecer essa nova estética de música da melhor forma possível. Acreditamos que fica difícil viver em um mundo que oferece diferentes recursos tecnológicos como, por exemplo, a internet e a telefonia celular, (para citar apenas os recursos de comunicação) e convalidar apenas as músicas compostas nos moldes dos séculos XVII, XVIII e XIX.

Destacamos a obra de Schafer, uma vez que, partindo dessa abordagem, o educador musical alcança seus objetivos quando proporciona aos seus alunos uma audição consciente e uma ampliação de possibilidades sonoras que resulta em participações ativas quando todos discutem o que ouvem e desenvolvem um critério de avaliação sobre o que ouvem. Nesse ponto, Schafer (1991) faz que seus alunos, em sala de aula, percebam a poluição sonora na qual estamos imersos, e pede sugestões para a mudança desse cenário, o mesmo tema abordado por ele quando participa de Fóruns que discutem essa temática.

Schafer (1991) enuncia duas frentes de pesquisa, já na década de 1970. Uma primeira se ocupa diretamente da ecologia, ou seja, da sustentabilidade da vida no mundo. Essa ação caracteriza-se pela sua perspectiva social e mesmo biológica, e merece atenção da educação musical.

A segunda frente de pesquisa, aberta por ele nos anos setenta, refere-se, especificamente, à música contemporânea e inaugurou o que, hoje, tem sido considerado por autores como, por exemplo, Koellreutter (1997), Santos (2002) entre outros, como um movimento importante e promissor denominado paisagem sonora. Por fim, podemos admitir que sua abordagem metodológica caminha para uma o desenvolvimento mais geral da audição e, posteriormente, a aperfeiçoar suas

especificidades.

Schafer, como compositor de música contemporânea, procura ampliar a percepção dos alunos para a apreciação da música do século XX e XXI que possui elementos até então não abordados em sistemas de produções musicais.

A partir do que foi descrito, acreditamos ser importante descrever algumas atividades práticas desenvolvidas em nossa pesquisa, nas quais a audição apresenta-se como um elemento imprescindível para o desenvolvimento perceptivo do educando. É possível, ainda, refletir sobre como essas atividades podem gerar diferentes discussões quando o professor possibilita ações que integram o aluno em seu universo sonoro.

4 | ATIVIDADES

A escuta de paisagem sonora pode promover discussões sobre o ambiente sonoro do contexto escolar a ponto de o aluno perceber que ele é, muitas vezes, um agente ativo na produção desses sons, e principalmente, porque ele pode também alterar essa realidade. Além de desenvolver a percepção auditiva, a paisagem sonora possibilita a audição de música contemporânea de diferentes culturas. O que propomos é a audição de paisagem sonora como forma de conhecimento e de interação com o mundo.

Com as seguintes atividades: 1. propor aos seus alunos que fiquem em silêncio e anatem a paisagem sonora da escola. No caso de alunos de 1ª série, ainda não alfabetizados, o professor poderá solicitar um desenho daquilo que ouvem. Limite o exercício ao tempo de um minuto, pois mais do que isso pode estimular a distração e produção de sons propositais.

Na sequência, perguntar quantos sons foram anotados. É necessário que o professor também anote os sons ouvidos junto com os alunos para poder comparar a quantidade de sons percebidos. Normalmente, a lista do professor é maior do que a dos alunos e se pode questionar o motivo. Seria falta de atenção? Ou seria a constatação de que percebemos o mundo ao nosso redor muito mais por meio da visão do que da audição? Depois da discussão, classificar a lista de diferentes maneiras, como por exemplo, questionar qual som é mais forte, qual o mais fraco, o mais diferente (inusitado) e o mais comum (corriqueiro). A classificação pode ser feita também de acordo com a duração (mais longo e mais curto) e de acordo com a altura (mais agudo e mais grave).

Posteriormente, o professor pode iniciar uma discussão sobre poluição sonora questionando seus educandos sobre quais sons daqueles anotados incomodam, se isso, de fato, ocorrer. Se a resposta for positiva, qual seria a solução para que tal som deixe de incomodar? Nesse momento o aluno se conscientiza de que grande parte dos sons que o incomoda no ambiente escolar é produzida pelos próprios alunos e que

existem maneiras de, pelo menos, alguns desses sons serem evitados ou reduzidos.

A sugestão de diminuição do ruído escolar pode ser dada pelos próprios alunos. Essa atividade ajuda no desenvolvimento da audição além de promover importantes discussões sobre o meio ambiente, incluindo a poluição sonora. Cabe também solicitar uma pesquisa sobre Poluição Sonora que apresente inclusive dados da Organização Mundial de Saúde sobre como esta pode prejudicar a saúde dos seres humanos. Solicitar a apresentação de dados sobre a Legislação Brasileira em relação ao limite máximo permitido na produção de ruídos. Os alunos, por conseguinte, podem adotar esse tema nas feiras de ciências que normalmente existem no espaço escolar, solicitando aos órgãos competentes como, por exemplo, a Polícia Científica, o empréstimo do aparelho chamado Decibelímetro, que mede em decibéis o volume sonoro, no intuito de complementar o trabalho medindo sons do ambiente escolar.

O professor pode também questionar acerca da paisagem sonora da casa onde moram seus alunos e quais são os problemas de poluição sonora que lá existem. Pode alertar os alunos no sentido de que esse tipo de poluição causa malefícios à saúde e tomar medidas preventivas.

A abordagem de Schafer permite ao professor criar ambientes ricos em experiências musicais sem a necessária utilização de instrumentos musicais tradicionais. Isso pode ser percebido também em outras propostas metodológicas como de Violeta Gainza (1930), H. J. Koellreutter (1915-2005) e também de E. Jaques-Dalcroze (1865-1950) que sugerem a manipulação de diferentes ruídos sejam eles corporais, de instrumentos confeccionados com sucatas ou, ainda, da paisagem sonora.

Desta forma, todos os parâmetros sonoros podem ser vivenciados pelos alunos utilizando esses instrumentos. Por exemplo, o parâmetro altura, que se refere à qualidade do som ser agudo ou grave, pode ser facilmente explorado com a voz e também pelos instrumentos de sucata como metais, plásticos, pedaços de madeira etc.

O timbre, que qualifica a fonte sonora, também pode ser facilmente manipulado. Por exemplo, separar os instrumentos de sucata por timbres (latinhas com arroz, pedaços de madeira, garrafas plásticas, a voz, palmas, entre outros) formando uma orquestra de sons explorando também a intensidade (forte e fraco) e a duração (longo e curto). Em atividades como esta, é possível solicitar a um aluno para que seja o maestro. Com movimentos dos braços previamente combinados com seus músicos, ele dá indicações de intensidade, de duração, de timbre e também de silêncio. Atividades como as mencionadas são extremamente ricas, pois o aluno manipula o som de forma livre e espontânea desenvolvendo, assim, sua criatividade e sua audição musical. No exercício acima o maestro é, ao mesmo tempo, o compositor, que também cria e improvisa. No caso de haver 20 alunos na sala, serão 20 composições diferentes e é possível perceber quais são os sons que mais agradam aos alunos, pois, em suas composições, é o som que mais vai aparecer. Isso pode estar limitado a

um dado momento, pois que, eventualmente, em outra aula, o aluno pode apresentar preferência por outros sons.

O silêncio também passa a ser muito importante nas criações dos alunos. Como já destacamos o silêncio não é mais ausência de som e, sim, um elemento tão importante quanto o som. Nas composições infantis ele pode, por exemplo, gerar expectativa em relação ao som que vem na sequência.

Uma atividade como a descrita acima pode ser finalizada com a confecção de partituras, feitas com gráficos e legendas de diferentes cores e figuras. Por exemplo, as palmas serão representadas por estrelas azuis, as latinhas com arroz por círculos vermelhos etc. O professor poderá solicitar aos alunos que toquem lendo a partitura para verem se as indicações nelas contidas são claras e se era o resultado sonoro esperado pelo seu compositor. Com a partitura a peça musical tem que ser seguida à risca exigindo assim a habilidade e concentração dos músicos e pode ser regida por diferentes maestros.

2. Com a utilização de instrumentos de sucatas e todas as possibilidades de sons que o corpo pode produzir é outra atividade que exige bastante atenção e desenvolve a audição musical das crianças e, por que não, de adultos também: a sonorização de histórias. Inventadas ou previamente escolhidas pelo professor ou pelos alunos, as histórias sugerem um universo sonoro muito rico, por não ficarem limitadas a cantar ou tocar músicas, mas incentivarem os alunos a reproduzirem, com os instrumentos disponíveis, toda a paisagem sonora inserida na história.

Ao executarmos as atividades descritas acima com um grupo de professores pedagogos em formação, percebemos que a experiência auditiva antecede a experiência auditiva musical, pois, ouvir a paisagem sonora da sala de aula e questionar o que os professorandos ouviram, foram formas de redimensionar os sons que os cercavam naquele momento. Isso porque ouviram, discutiram sobre o que ouviram e atribuíram significado para cada som, o que não existia anteriormente. Quando convidados a ouvir a paisagem sonora do trem, percebemos que a percepção auditiva já era diferente, pois os mesmos estavam mais atentos aos sons mais fracos e sentiam a necessidade de reconhecer e nomear cada um deles.

Ao ouvir a obra de Koellreutter, o comportamento de estranheza e incômodo foi menor do que esperávamos, pois parecia que estavam esperando por isso. É claro que foi difícil para eles ouvirem “Acronon” como música, mas reconheceram os instrumentos utilizados (flauta transversal e piano) e apreciaram as novas possibilidades sonoras oferecidas pelos instrumentos. A compreensão dessa nova estética musical foi mais fácil porque estávamos amparados pelo texto de Schafer. Ao refletirmos sobre como a paisagem sonora caótica, na qual estamos todos inseridos atualmente, e como os novos recursos tecnológicos afetam as composições musicais contemporâneas, inclusive nas canções infantis, salientamos aos participantes que as crianças aceitam toda essa nova estética com muito mais facilidade e abertura. Os futuros professores, no entanto, devem procurar ampliar suas referências musicais e

evitar o preconceito em relação às músicas que fogem de nosso gosto auditivo.

Assim, foi possível confirmar que o desenvolvimento da percepção auditiva é fator primordial para iniciar qualquer atividade relacionada ao ensino de música, pois foi por meio dela que os futuros professores se apresentaram com disposição ímpar, sempre que solicitados a ouvir desde um som da paisagem sonora até reconhecerem diferentes instrumentos musicais na audição de músicas.

5 | CONCLUSÃO

Gostaríamos de ressaltar ainda que, tanto na proposta de Schafer (1991/2001) quanto na descrição das atividades e o breve relato da aplicação destas em um grupo de professores pedagogos em formação, é possível perceber que a audição musical não é colocada como um meio para alcançar um fim, mas como o próprio fim, ou seja, seu objetivo está diretamente relacionado à proposição de um desenvolvimento auditivo antes de ser um desenvolvimento musical. Para tanto, o autor amplia a audição musical para a audição do meio ambiente. Parte de uma estrutura mais geral em direção a uma estrutura menor que compreende os sons organizados em altura e duração dentro de um sistema de composição definido.

Acreditamos que o presente texto possa contribuir na formação de professores que não possuam o conhecimento específico em música, mas que, mesmo assim, seja possível o desenvolvimento, em sala de aula, de um trabalho mais significativo para alunos e professores e, acima de tudo, mais gratificante a ambos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CEB 1/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De Tramas e Fios**. Um ensaio sobre música e educação. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GIBSON, J. J. **The Senses Considered as Perceptual Systems**. Houghton Mifflin Company, Boston, 1966.

JAEGER, W. **Paidéia**. A formação do homem grego. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JARDIM, V. L. G. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V.21, 15-24, mar. 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical**. In: Cadernos de estudo. KATER, Carlos (org.) Belo Horizonte: Atravez, 1997.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: Analisando a legislação e termos normativos. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004.

SANTOS, F. C. dos. **Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua**. São Paulo: EDUC, 2002.

SCHAFER, R. M. **A afinação do mundo**. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

VARELA, F; Thompson e Rosh **A mente incorporada – ciência cognitiva e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 1991/2003.

A POLÊMICA DOS EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA ALUNOS SURDOS

Marcos Roberto dos Santos

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

RESUMO: O presente trabalho visa analisar os efeitos de sentido do discurso acerca do tema inclusão educacional produzido por Surdos e por ouvintes. Para a realização deste trabalho foi feita pesquisa bibliográfica de autores que abordam sobre Educação Bilíngue para Surdos como Ronice Quadros (2004), Márcia Honora (2012). Também foi realizada pesquisa documental de fontes primárias como as legislações sobre a Educação Inclusiva e a educação específica para Surdos. A análise dos dados coletados foi baseada no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso francesa, tal como proposta por Pêcheux e desenvolvida por Orlandi (2012).

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Educação Inclusiva; Educação Bilíngue.

THE POLEMIC OF THE MEANING EFFECTS OF THE EDUCATIONAL INCLUSION DISCOURSE FOR DEAFS STUDENTS

ABSTRACT: This work aims to analyze the meaning effects of the discourse about the topic of the educational inclusion produced by Deaf people and hearings. For the accomplishment of this work a bibliographical research was

made of authors that approach on Bilingual Education for the Deaf as Ronice Quadros (2004), Márcia Honora (2012). Also was made a documentary research on primary sources such as legislations about Inclusive Education and the specific education for the Deaf. The analysis of the data collected was based on the theoretical-methodological referential of the French Discourse Analysis, as proposed by Pêcheux and developed by Orlandi (2012).

KEYWORDS: Discourse; Inclusive Education; Bilingual Education.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente o termo Inclusão Social tem sido alvo de muita propagação no cenário brasileiro desde a década de 1990. No contexto da educação de surdos, este processo é motivo de muitas polêmicas e discussões, uma vez que o Ministério da Educação lança políticas de uma educação para este público direcionadas ao ensino regular. Já a comunidade surda se mantém em uma posição contrária a essa, dando ênfase a uma educação específica para surdos, tendo como principal língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

A Comunidade Surda Brasileira hoje se encontra muito organizada politicamente e milita em busca de defesa de seus direitos e

conquistas de espaço na sociedade. Para isso, os movimentos sociais surdos tem um papel muito importante, pois por meio deles acontecem alterações nos principais documentos norteadores da Educação Especial, novos estudos, novas leis e etc. Apesar de todo esse avanço na Educação de Surdos do Brasil e, conseqüentemente, no Estado do Amazonas, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que seja alcançado o nível educacional tão almejado pelos surdos.

Historicamente, o processo educacional para estes alunos foi marcado por um intenso massacre cultural e desrespeito de sua identidade. Sendo assim, este artigo tem como principal objetivo identificar as relações dialógicas do período Oralista, que teve início na década de 1880 e seu fim na década de 1960, com o modelo de inclusão educacional proposto pelo Ministério da Educação para os alunos surdos na atualidade.

Para isso será realizado um estudo sobre o percurso histórico da Educação de Surdos no contexto mundial e brasileiro, também será feita uma investigação dos documentos legais que embasam os pilares da Educação Especial para Surdos no Brasil e um estudo reflexivo dos impactos causados por essas propostas de educação inclusiva no cotidiano escolar dos alunos surdos. Na próxima seção serão discutidos os discursos que embasam a educação dos surdos ao longo da história.

1 | AS TRAMAS DISCURSIVAS QUE FORMARAM A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO PARA ALUNOS SURDOS

Para que possamos iniciar a discussão sobre as influências do período do Oralismo até os dias atuais na educação para surdos, é necessário fazermos uma reflexão mais detalhada do percurso histórico das abordagens educacionais para estes alunos.

A historicidade da educação para surdos é marcada por um grande desrespeito e desvalorização da cultura e identidade surda. Desde a Antiguidade, os surdos, assim como os deficientes, sofreram muita discriminação e até mesmo foram mortos por não se encaixarem nos padrões sociais vigentes, visto que nesse período havia uma valorização do belo, do perfeito, principalmente no Império Macedônico. Foi nessa época que o filósofo Aristóteles exerceu uma influência significativa no processo de marginalização dos surdos, arraigada inclusive nos dias de hoje em algumas sociedades. Seus estudos sobre a retórica enfatizavam a fala oral, isso contribuiu para a formação discursiva de que a fala era o que proporcionava ao indivíduo a condição de humano, assim a audição era o sentido mais importante para o sucesso educacional das pessoas, por isso os surdos eram proibidos de receberem instruções educacionais. (HONORA, 2014)

Após três séculos, na Idade Média, durante o feudalismo, destaca-se a grande influência da Igreja Católica sobre o Estado. Nesse período, os surdos não poderiam

se casar, receber heranças e passaram a ser considerados pela Igreja seres impuros, cheios de pecados por terem dificuldades de cumprir com os sacramentos católicos, principalmente a confissão. Na Idade Moderna, por influência de Santo Agostinho, a Igreja começou a mudar sua concepção sobre os surdos, foi quando organizou um estudo com os monges beneditinos, os quais faziam voto de silêncio para não difundirem os segredos da Bíblia, para serem instrutores de surdos. Por isso, os primeiros registros de alfabeto manual foram encontrados dentro de mosteiros. (HONORA, 2014)

A partir deste momento a situação dos surdos começa a melhorar, até que o educador alemão Samuel Heinicke começou a divulgar estudos com estratégias de ensino fundamentadas na oralidade. Até então, o professor surdo francês Michel L'Eppé já atuava em Paris com a utilização de sinais metódicos na educação de alunos surdos. A Europa teve um grande interesse pelos estudos de Heinicke, logo após, este interesse se espalhou por todo o mundo.

Por causa disso, foi organizado um Congresso em Milão, na Itália, na década de 1880 que discutiria as metodologias de ensino para estes alunos, as quais foram baseadas na retórica aristotélica que privilegiava a fala oral. Neste congresso foram votadas algumas resoluções que desvalorizavam a língua de sinais, sendo estigmatizada como uma condição de cunho patológico. No evento participaram apenas pessoas ouvintes e a partir deste momento os países passaram a adotar medidas de proibição da língua sinalizada, visto que essa possibilitaria ao surdo um “retardamento” cognitivo. Honora (2014, p. 57) destaca que dentre as determinações deste Congresso foi considerado que “a fala é incontestavelmente superior aos sinais e deve ter preferência na educação dos surdos; O método oral puro deve ser preferido ao método combinado.”

Assim, deu-se início então ao período do Oralismo, o qual desconsidera a Língua de Sinais e caracteriza a comunicação dos surdos apenas como gestos e mímicas, e ainda, uma linguagem que pode oferecer perigo para o desenvolvimento cognitivo dos surdos. No oralismo, o principal objetivo era que os surdos se “curassem” da surdez para que pudessem ser integrados à sociedade ouvinte. No campo da educação, as aulas eram todas oralizadas e os sinais proibidos, há registros de que estes alunos tinham até as mãos amarradas.

Esse período de trevas para a educação dos surdos teve início no fim da década de 1880 e perdurou até a década de 1960, foi quando diante do insucesso na educação, o linguista americano Willian Stokoe percebeu que a Língua de Sinais, ao contrário do que pregava o oralismo, não provocava um atraso cognitivo, mas era um auxílio para que os surdos adquirissem a linguagem oral. Essa percepção foi comprovada nos estudos comparativos de Stokoe entre surdos de pais ouvintes e surdos de pais surdos. Ele pôde detectar que os surdos que utilizavam sinais sempre eram superior, em relação acadêmica, aos surdos de pais ouvintes, inclusive na leitura oro-facial.

A partir disso deu-se início então ao período da Comunicação Total, o qual teve

início na década de 1960 e fim na década de 1980. Neste período, os professores e alunos surdos deveriam usar todas as formas de comunicação possível, ou seja, fala e sinais ao mesmo tempo.

Como resultado desse período, os surdos continuaram tendo uma subeducação e insucesso profissional, pois ainda que utilizassem sinais, essa estratégia não permitia o uso de uma estrutura própria da Língua de sinais, mas seguia a ordem literal da língua oral.

A partir do final da década de 1980 e início de 1990, estudos na Europa introduziram o enfoque bilíngue na educação para surdos. O bilinguismo surge com uma proposta de inserir o surdo primeiramente na comunidade surda para depois ser inserido na sociedade ouvinte. Na esfera educacional, Quadros & Schimiedt (2006, p. 18) afirmam:

Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar.

Neste sentido, no campo educacional, o bilinguismo para alunos surdos tem como filosofia considerar a Língua de Sinais como a primeira língua do aluno, bem como a língua de instrução, já a língua oral assume a função de segunda língua na modalidade escrita. Podemos perceber que as tramas que tecem o percurso histórico da educação para surdos são marcadas por diferentes enfoques e expressivos momentos de marginalização.

No Amazonas, a comunidade surda passou por todas essas mudanças. Na capital Manaus, em 1982 foi fundada a Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, a única escola específica para alunos surdos do Estado. Ela teve seu início com base em metodologias oralistas, em que todo o foco educacional era voltado para o ensino da fala. É interessante que essa instituição passou por todos os principais pilares norteadores da educação de surdos – oralismo, comunicação total e bilinguismo. Atualmente, ela está passando por uma mudança no currículo escolar para se adequar ao bilinguismo.

Além da escola bilíngue, o Estado também se dispõe da proposta de educação inclusiva, a qual conta com a presença de tradutores/intérpretes de Libras na sala de aula, no contraturno estes alunos podem contar com salas de recurso multifuncional para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, deficientes e surdos. A funcionalidade destas modalidades educacionais para surdos serão estudadas de forma mais detalhada adiante, a começar pela legislação que dá suporte à educação inclusiva, bem como compreender a sua funcionalidade.

2 | MODELOS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS SURDOS NA ATUALIDADE

De acordo com a discussão na seção anterior, a história da educação de surdos por muito tempo foi silenciada pela cultura hegemônica ouvinte. Este silêncio foi rompido com a luta dos surdos pela conquista de seus direitos, principalmente em meios legais. O principal documento que fundamenta e deu início a todo esse processo de inclusão educacional é uma declaração que resultou de um Congresso em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994. Esta Declaração proclama que:

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994)

Baseados neste documento começou um movimento mundial para que todos os alunos que apresentassem uma necessidade educacional especial fossem matriculados nas escolas de ensino regular. O objetivo é contribuir para que estes alunos não fiquem segregados em escolas específicas, mas que tenham socialização com pessoas que não tem deficiência.

No Brasil, uma grande vitória para a Comunidade Surda foi a aprovação da Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002, a qual consta que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Assim, a Língua Brasileira de Sinais passa a ter o caráter de língua oficializada e é composta do mesmo estatuto linguístico das línguas orais. A partir dessa Lei, oficialmente, muitos direitos foram conquistados tanto na área educacional, como no campo da saúde, segurança e no cotidiano dos surdos.

Em 22 de Dezembro de 2005, foi aprovado o Decreto 5626 que regulamenta a Lei 10.436/02 e a Lei da Acessibilidade 10.098/00. O decreto afirma que:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento,

Assim, este Decreto garante que além da oferta de educação através do ensino regular, há também a oferta de classes ou escolas bilíngues. As classes bilíngues são salas de aula dentro do espaço de uma escola regular, porém, nesta sala os conteúdos são ministrados em Libras, e a interação com os ouvintes acontecem no momento de entrada, saída e intervalo. As escolas bilíngues são instituições onde podem estudar surdos e ouvintes, mas estas adotam uma proposta pedagógica na qual a Língua Brasileira de Sinais atuará como a principal língua de instrução e a Língua Portuguesa assumirá a função de língua adicional na modalidade escrita.

No Amazonas não existem classes bilíngues, apenas uma escola bilíngue, citada anteriormente, a Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos que atende alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. Há também o Instituto Philipo Smaldone, a qual atende também do primeiro ao nono ano, é uma instituição que teve início na Itália, administrada por freiras e se espalhou por alguns países. No Brasil este instituto está presente em quatro Estados: Pará, Amazonas, Paraná e Distrito Federal. O enfoque educacional no Instituto é a abordagem oralista, atualmente já existe a discussão para a introdução da filosofia bilíngue. Na cidade de Parintins – AM há uma escola pertencente a prelazia de Parintins chamada Áudio Comunicação Padre Manna, a qual atende alunos das séries iniciais ao quinto ano, é baseada na proposta oralista e também se encontra em um processo de formação profissional e tentativa de implantação do bilinguismo.

Como se pode perceber, em todo o Estado há escolas específicas para surdos em apenas dois municípios. Nas outras cidades e, inclusive, nestas duas, o Governo oferece a educação voltada para o ensino regular através das Salas de Recurso onde os alunos com dificuldades de aprendizagem, deficientes e surdos frequentam no contraturno das aulas regulares.

3 | A FORMAÇÃO DISCURSIVA DA COMUNIDADE SURDA ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Refletir o processo educacional dos alunos surdos exige uma reflexão mais sistematizada para a compreensão do fenômeno. Os surdos militam por um modelo educacional que vá ao encontro das suas especificidades e possibilitem uma formação positiva da sua construção identitária e cultural, baseadas em torno de sua língua visual-espacial: a Língua Brasileira de Sinais. Essa militância tem como fundamento a assecuridade e a defesa das classes e, principalmente, as escolas bilíngues.

Por outro lado, encontra-se o Ministério da Educação defensor das políticas de Educação Inclusiva. O objetivo destas políticas é a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares, visto que, nesta perspectiva

o ensino especial é uma forma de segregação.

Com base em todo o estudo já realizado neste trabalho, temos uma bagagem de conhecimentos já necessários para que seja feita uma análise no efeito da produção de sentido do fenômeno “Inclusão Educacional”. Para Orlandi (2012, p. 42):

Consequentemente, podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que a empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Como já foi mencionado, há dois extremos em que ouvintes e surdos se posicionam com opiniões contrárias. A maneira em que cada grupo dará sentido ao termo inclusão educacional estará relacionada ao modo como estes sujeitos foram interpelados pelo meio, passando assim a comporem suas formações discursivas.

Se as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito dentro de uma formação ideológica, discutiremos agora o discurso da educação inclusiva para surdos e a sua relação com discurso do período oralista.

Honora (2014) cita que Aristóteles ao propagar a teoria da retórica era categórico em dizer que a fala oralizada é o que dá ao indivíduo sua condição de humano, pois é a grande responsável pelo desenvolvimento cognitivo. Isso foi base para as discussões no Congresso de Milão, onde ao terem sua língua silenciada, eram considerados pessoas doentes, com déficit cognitivo e precisavam estudar em institutos para pessoas com outros comprometimentos, em regime de internato.

Ao fazer uma relação dialógica entre o discurso do oralismo e da educação inclusiva, pode-se perceber uma interdiscursividade, no sentido de que ambas consideram que a surdez impede o surdo de evoluir na hierarquia social, visto que tanto para o oralismo quanto para a educação inclusiva, o meio que possibilita este crescimento é a comunidade ouvinte.

Como já foi discutido, o termo “deficiente auditivo” tomou força mundialmente após o Congresso de Milão com o início do período oralista, uma vez que vários médicos e profissionais da área da saúde decidiram criar técnicas e procedimentos de cura para a surdez. Dessa forma, não havia uma valorização da surdez enquanto diferença cultural, estes se encaixavam apenas como deficientes.

No período oralista, a Língua de Sinais não era aceita e reconhecida como um sistema linguístico, a comunicação dos surdos era considerada gestos e mímicas. Desde 24 de Abril de 2002, existe a Lei 10.436 que reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira que diz:

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Assim, se esta Lei trata sobre os aspectos culturais e linguísticos que contribuem fundamentalmente para a formação da subjetividade surda e, a priori, desvia a surdez para uma visão socioantropológica. No artigo terceiro é utilizado o termo “deficiente auditivo”, o que dialoga com a formação discursiva da surdez enquanto deficiência. Outro ponto que merece atenção é no parágrafo único que afirma que a Libras não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Mas vale destacar que vários sistemas de escrita de sinais já foram desenvolvidos, entre eles o *SignWriting*, a escrita de sinais mais conhecida, existe desde o final da década de 1970, e registra graficamente todos os fonemas destas línguas. Isso demonstra que as línguas de sinais não são ágrafas. Se Libras é uma língua, mas sua escrita não é aceita, isso significa que ainda é considerada uma língua incompleta e a Língua Portuguesa ainda se encontra numa posição superior, incapaz de ser substituída pela Língua de Sinais.

Portanto, quando Orlandi (2012) nos diz que as palavras mudam de sentido de acordo com quem produz o enunciado, podemos compreender o porquê da resistência dos movimentos sociais surdos com as políticas da educação inclusiva, uma vez que as formações discursivas não estão desconectadas do contexto histórico, social e cultural, motivo pelo qual durante séculos os surdos foram submetidos às dominações hegemônicas ouvintistas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todo o avanço no campo das políticas de ações afirmativas existentes atualmente no Brasil, a educação inclusiva para surdos ainda é motivo de muitas discussões e polêmicas entre ouvintes e surdos. Ao produzir um enunciado sobre este tema, o efeito de sentido para o ouvinte é a possibilidade de socialização e de desenvolvimento educacional. Já quando quem produz o enunciado é o surdo, o efeito de sentido toma um caráter mais negativo do que positivo, como a ausência da língua, da sua cultura e, conseqüentemente, o fracasso escolar. Essa diferença de sentido ocorre porque a forma com que foram interpelados pelo meio propiciou que façam parte desta formação discursiva e não de outra.

Partindo desta formação discursiva da comunidade surda e da visão socioantropológica da surdez, é possível identificar relações discursivas entre o oralismo e a educação inclusiva, uma vez que a ideologia que defende o contato entre surdos e ouvintes são fundamentais para a constituição destes sujeitos.

Sendo assim, pensar em uma educação para alunos surdos implica em considerar a opinião do próprio sujeito do processo de ensino e aprendizagem e pensar em um processo em que eles tenham a oportunidade de compartilhamento de experiências e saberes uns com os outros, de forma com que sejam ativos construtores de sua autonomia, capazes de afetarem e serem afetados pelo meio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.** Acesso em 03 de Agosto de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Acesso em 03 de Agosto de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade.** Salamanca, Espanha, 1994.

HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de alunos com surdez:** concepção e alfabetização. Ed. Cortez, São Paulo – SP, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 10º ed. Pontes Editores, Campinas – SP, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de. SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

A SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS INDÍGENAS EM APARATO DIDÁTICO EM CIRCULAÇÃO NO CIBERESPAÇO

Icléia Caires Moreira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -
Programa de Pós-graduação em Letras –CPTL/
UFMS,
Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do
Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato
Grosso do Sul – FUNDECT,
Três Lagoas - MS

RESUMO: Pautados na perspectiva da Análise do Discurso de orientação francesa (PÊCHEUX, 1988); na arqueogenealogia foucaultiana - (1997, 2013a, 2013b); e na perspectiva teórico-culturalista (CASTRO-GOMES, 2005; QUIJANO, 2005; BHABHA, 2013). Objetivamos problematizar os possíveis efeitos de sentido de exclusão do indígena, imergidos do guia didático “Cineastas indígenas para jovens e crianças” publicizado no ciberespaço. Especificamente, pretendemos adentrar nesta rede discursiva, voltada ao ensino público, para desvelar as imagens construídas a respeito indígena e sua cultura perante a sociedade, a partir das formações discursivas e interdiscursos constitutivos dos sentidos na história. Sob a hipótese de que a representação identitário-cultural do indígena, nesse arquivo, ocorre por meio do discurso do branco, como um processo de subjetivação/identificação do Indígena, mediante o uso das novas tecnologias relativas

a uma materialidade que funciona como uma estratégia de produção de verdades sobre a cultura e traços identitários do indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Guia didático; Subjetividade; Indígena.

ABSTRACT: Guided from the perspective of the Discourse Analysis of French orientation (PÊCHEUX, 1988); in Foucauldian archaeogenealogy - (1997, 2013a, 2013b); and in the theoretical-culturalist perspective (CASTRO-GOMES, 2005, QUIJANO, 2005, BHABHA, 2013). We have the objective of problematizing the possible effects of a sense of exclusion of the indigenous people immersed in the didactic guide “Indigenous filmmakers for young people and children” published in cyberspace. Specifically, we intend to enter into this discursive network, focused on public education, to unveil the images constructed regarding indigenous and their culture before the society, starting from the discursive formations and interdiscourses constituting the senses in history. Under the hypothesis that the identity-cultural representation of the indigenous, in this archive, occurs through the white discourse, as a process of subjectification / identification of the Indigenous, through the use of new technologies related to a materiality that functions as a strategy of production of truths about the culture and identity traits of the indigenous.

KEYWORDS: Didactic guide; Subjectivity; Indigenous.

1 | INTRODUÇÃO

É sabido que a questão da inclusão das minorias marginalizadas trata-se de um dos problemas que continuam a desafiar as políticas sociais de modo globalizado. Tais problemas, matricialmente relacionam-se à diversidade e as suas correlatas formas de exclusão e tem fugido ao controle, bem como à capacidade de resolução dos Estados-nações (LIMBERTI, 2016). Daí o desejo de diversos países, dentre eles o Brasil, de eliminar a (in)visibilidade social que atinge a população excluída e criar políticas públicas que beneficiem e amenizem a discriminação dos diferentes grupos étnicos.

A partir desse contexto, e em virtude da escassa produção científica a respeito desta temática, sentimo-nos instigados a problematizar como ocorre o processo de disseminação de saberes sobre as minorias indígenas no cenário educacional brasileiro. Isto é, de que maneira a lei 11.645/08 instituidora da obrigatoriedade do ensino de “histórias e culturas indígenas”, nas escolas regulares da rede pública brasileira, tem sido consolidada por meio da produção de materiais didáticos que tratem especificamente deste assunto.

Com efeito, lançamos nosso olhar sobre o rol de produções didáticas a respeito deste tema e elegemos como base para construção do *corpus* desta pesquisa o guia didático “Cineastas indígenas para jovens e crianças”, doravante CIPJC, produzido pela ONG “Vídeos nas Aldeias”, publicado em 2010, e publicizado no ciberespaço, material que trabalha com a temática indígena atrelada a produção audiovisual e o uso de (novas) tecnologias.

A hipótese com a qual trabalhamos é a de que este artefato didático funciona como instrumento de subjetivação dos sujeitos indígenas, de modo a tentar fixar uma identidade étnica para seis etnias indígenas, a saber: Wajãpi, Ashaninka, Kisêdjê, Ikpeng, Panará e Mbya-Guarani. As regularidades presentes nos enunciados das diversas seções desta publicação propõem-se a construir a representação do sujeito-indígena, no imaginário social, a partir do trabalho pedagógico com crianças brancas inseridas no ensino fundamental da rede pública brasileira.

Na esteira dessas discussões, temos por objetivo geral problematizar os possíveis efeitos de sentido de exclusão do indígena, imergidos do guia CIPJC. Pretendemos, especificamente, adentrar nesta rede discursiva, voltada ao ensino público fundamental, para desvelar as imagens construídas a respeito indígena e de sua cultura perante a sociedade, a partir das formações discursivas e interdiscursos constitutivos dos sentidos na história.

Para tanto, selecionamos como suporte teórico-metodológico transdisciplinar as reflexões de Pêcheux (1988) com relação a Análise do Discurso de orientação

francesa, Foucault (1997, 2013a, 2013b) com seu método arqueogenealógico de escavação dos sentidos e a perspectiva teórico-culturalista (CASTRO-GOMES, 2005; QUIJANO, 2005; BHABHA, 2013) responsáveis por delinear deslocamentos críticos sobre a subalternidade e exclusão a partir do *locus* epistemológico latino-americano.

Reflexões iniciais apontam que este material didático delineia modos de subjetivação dos traços identitário-culturais do indígena. A disposição dos saberes, via discurso, subjetivam tal sujeito (re)legando-lhe uma representação perpassada pela in-exclusão, processo que se erige, discursivamente, em decorrência do exercício da colonialidade de saberes e poderes, cujo anseio é impedir que signifiquem para além do nicho social que lhes é permitido habitar (SANTOS, 2007).

2 | DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

É consensual nos estudos discursivos que as condições de produção determinam a constituição dos sentidos enunciação. Não há sentido que não tenha sido produzido em condições específicas, arregimentadas por uma exterioridade histórico-social. Disso decorre a importância em trazer à tona um levantamento histórico-social dos fatores responsáveis pela formulação de um discurso pedagogizante a respeito do indígena, discurso este que veio a corporificar-se na forma de um “guia didático”, instituindo-se como uma forma de saber, que pode vir a circular materialmente nas escolas de nível fundamental e a construir a representação do sujeito-indígena de seis etnias, subsidiado por artefatos tecnológicos.

Nas últimas décadas, as políticas inclusivas têm possibilitado a irrupção de diversos discursos sobre a necessidade de integração social das minorias marginalizadas. Nesse sentido, discorrer sobre como essa política produz mecanismos e estratégias de inserção desses sujeitos dentro do cenário social brasileiro, principalmente no que tange os sujeitos indígenas e ao setor educacional, nos ajuda a compreender e a desconstruir verdades cristalizadas que perpassam nossa sociedade com relação à representação identitária destes sujeitos.

Em resposta às decisões articuladas na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33ª reunião, celebrada em Paris, em 2005, ratificada pelo Brasil em 2006, criou-se a lei 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, que vem a alterar a legislação vigente em busca de adequações da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecidora das diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial também o ensino da “História e Cultura Indígena”. É desta que forma, sob pressão externa, que a Cultura entra no cenário jurídico-administrativo brasileiro como elemento estratégico das políticas de desenvolvimento nacionais e internacionais.

A partir da questão da diversidade cultural, algumas ações legais são corporificadas e inseridas ao *rol* legislativo brasileiro para que o país se engaje dentro

do quadrante Internacional e desta forma possa estreitar laços políticos e econômicos com outros povos. A vida dos sujeitos na sociedade passa pela esfera administrativa do aparato governamental, ocorrendo assim o processo denominado pela AD de orientação francesa de subjetivação dos indivíduos. O Estado passa então a (in/en) formar os sujeitos para que signifiquem dentro do jogo de forças e interesses ligados as relações de poder que movem a dinâmica social vinculadas à globalização e ao capitalismo (DIAS, 2010).

Em consonância com esse quadro surgem iniciativas de produção a aparatos didáticos, cujas propostas desejam viabilizar o cumprimento desta lei dentro do sistema educacional brasileiro. ONGs e projetos sociais mobilizam-se para produzir artefatos didáticos que colaborem com o trabalho pedagógico e possibilitem colocar em prática os ditames legais, sob o patrocínio das instâncias Estatais.

É dessa forma que CIPJC insurge, em 2010, sob o patrocínio da Unesco, na busca de vir a configurar-se como dispositivo propagador das “Histórias e Culturas Indígenas”, no cenário educacional brasileiro, a fim de atender uma orientação legal vinculada às políticas inclusivas de respeito à diversidade cultural. Iniciativa que se vale da Escola como uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade.

Segundo Foucault (2013a) todo sistema educacional é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Por essa razão faz-se mister que levantemos quais aspectos históricos são responsáveis pelo modo como indígena é retratado no discurso didático hoje, que acontecimentos enunciativos, relegaram ao indígena uma posição marginalizada e estereotipada na conjuntura social brasileira.

De acordo com Marques e Souza (2008), a história dos povos indígenas é marcada pela chegada dos portugueses ao Brasil, cuja influência delineou e modificou o curso de suas vidas. Toda constituição desses ditos efetivou-se sob o viés da unilateralidade, em que o branco fez ecoar a sua voz sobre outro, criando versões estereotipadas perpassadas diversas contradições arregimentadas pela escassa documentação escrita, visual e de história oral.

Quando se fala em indígenas no Brasil, automaticamente, emergem na memória discursiva dos sujeitos, alguns dos aspectos que o caracterizaram e continuam a caracterizar de forma emblemática: a questão colonial, a visão dos indígenas como seres de sociedades baseadas em sistemas primitivos, sua inextrincável relação com a natureza, permeado de adornos e pinturas, bem como a condição de aldeados sempre remetida ao fator de isolamento e falta de civilidade (GUERRA, 2010).

Dadas as considerações, nos valem de Limberti (2012), que embora seja semioticista, nos traz contribuições caras com relação às pesquisas a respeito dos indígenas. Ela vem nos dizer que desde a Carta de Pero Vaz de Caminha, aqui

compreendida como discurso fundador, é possível notar que os traços delineadores da identidade dos indígenas ocorreram e continuam a ocorrer pela voz do branco, em um processo de apropriação e manipulação dos sentidos. Vê-se que discurso colonial constrói-se no imaginário social por meio das práticas de linguagem de maneira indireta a essa matriz representativa, ou seja, instaura-se o apagamento do discurso histórico no intento de se produzir um discurso sobre a cultura e por meio desse processo emerge o estereótipo do exotismo que atravessa os ditos sobre as diversas etnias indígenas (ORLANDI, 2008).

Nessa mesma esteira reflexiva, Limberti (2012) explana que a maior falha dos europeus provavelmente tenha sido o negligenciamento dos valores oriundos das civilizações indígenas ao isolarem-se em seus papéis sociais importados imbuídos de rígidas normas. E com base nisso, tentarem subjugar os indígenas a elas, de maneira extremamente coercitiva. Ação impensada que desencadeou um processo de aculturação unilateral que, tomando-se o resultado de dizimação das nações indígenas através do tempo, pode ser classificado como truculento. Desta maneira, é possível ver em que termos o contexto da formação inicial da imagem que o outro, o branco, tem do indígena se fundamentou, perpassada pelo espectro, pelo rastro colonial que ecoa nos ditos sobre esses sujeitos na atualidade de maneira extremamente significativa.

A gênese dessa imagem, é talvez o cerne de maior relevância histórico-social, uma vez que as primeiras representações é que vão fossilizar-se como uma matriz, cuja reprodução em circunstâncias outras, em que seu referente se esvazia por vários agentes diante da questão da temporalidade, passa a ser preenchida. E, deste modo, seja por processo de reprodução ou preenchimento, não se desvanece.

3 | O ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS TEÓRICOS

Valendo-nos da premissa de que uma análise discursiva não se baseia em conceitualizações prontas, uma vez que estas dar-se-ão conforme a necessidade do *corpus* eleito para que não recaiam na aplicação de noções estanques, ou meras camisas de força metodológicas. Este item busca tecer, (entre)laçar, (entre)cruzar os fios teóricos que abalizam esta pesquisa, com vistas a confirmação ou não de nossa hipótese.

A articulação transdisciplinarizada de conceitos da Análise do Discurso de orientação Francesa (PECHEUX, 1988), da Arqueogenealogia foucaultiana (1997, 2013a, 2013b) e dos Estudos Culturais (CASTRO-GOMES, 2005; QUIJANO, 2005; BHABHA, 2013) possibilitou-nos a construção de um dispositivo norteador de nosso gesto analítico.

Com base nos estudos discursivos sabemos que os sujeitos se encontram submersos em um contexto social constituído na/pela linguagem em que coabitam

entrecruzam-se e entrelaçam-se múltiplas vozes, dizeres e silenciamentos (CORACINI, 2010). Nesse espaço discursivo é que se constituem as representações identitárias dos sujeitos. Poderes e saberes mobilizados de forma estratégica, (micro)capilar, abalizando o governo dos sujeitos na malha social. Isto é, a linguagem é o lugar de celebração de formulações e movências sociais, históricas e ideológicas.

À vista disso, procuramos refletir sobre a emergência de uma rede de sentidos que operam em conjunto e torna a escola, enquanto espaço institucional vinculada ao Estado, formatadora e normaliza identidades, via estratégias de saber-poder, que buscam cristalizar determinadas representações dos sujeitos na sociedade.

Sob este prisma teórico, a distribuição de um material didático constituído de uma guia, mais dois DVDs, nas escolas de ensino público, e a publicização deste na *web*, como um suporte de veiculação de informações, a respeito de traços e marcas identitárias de seis etnias indígenas funciona como um instrumento de construção da representação do próprio sujeito-indígena, no imaginário social brasileiro.

Nessa trilha de sentidos, Castro-Gomez (2005) diz que a reorganização global da economia capitalista contemporânea se apoia na produção das diferenças, não com vista a celebração ou subversão do sistema, mas para contribuir com sua consolidação. O Estado funciona como uma instância central garantido a organização racional da vida humana, é um *locus* social capaz de formular metas válidas a todos, analisa desejos, interesses e emoções direcionadoras dos sujeitos rumo a metas por ele definidas. É legitimador de políticas reguladoras, cria perfis de subjetividade estatalmente coordenados, instituindo, desta maneira, um processo de “invenção do outro” por meio de dispositivos de saber-poder, cerne da construção de representações dentro de suas instituições, nesse caso em específico o ambiente escolar.

Destarte, a distribuição de um material didático, nas escolas de ensino público, sobre o sujeito indígena se constitui em um instrumento poderoso que tanto pode favorecer a discriminação e a exclusão quanto a ampliação dos limites humanos que abriguem, cada vez mais, a diversidade a depender de quais discursos materializam-se nesse suporte, que tipo de formações discursivas os mobilizam, no percurso (de) lineador da representação do indígena.

Nesse segmento, podemos dizer que a palavra escrita é instrumentalizadora da construção de leis e de identidades, planeja programas, organiza a compreensão do mundo no que se refere à inclusões e exclusões, viabilizada por meio de instituições legitimadas, neste caso as escolas, e pelos discursos hegemônicos, materializados em tratados, manuais, ou guias didáticos, regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecendo fronteiras entre os sujeitos, o que acarreta na construção de uma verdade que existe um “dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária”. O contexto da escrita permite criar um campo de identidades viabilizadoras do projeto moderno de governamentabilidade, os sujeitos que não se encaixem no perfil identitário estabelecido, por meio de práticas subjetivadoras, acabam por ocupar o entre-lugar da exclusão (CASTRO-GÓMES, 2005).

Por conseguinte, o discurso didático-pedagógico configura-se sob três aspectos, produz/(re)produz conhecimentos e crenças via diferentes modos de representação; e é capaz de estabelecer relações sociais que criam, (re)forçam ou (re)constituem (id) entidades. O que pode vir a privilegiar certos sujeitos em detrimento de outros, por meio de acontecimentos discursivos situados em determinado momento histórico, que se cristalizam pela ação da memória e latejam interdiscursivamente no dito (MARTINS, 2005).

As filiações de sentidos permeadas de inúmeras vozes no jogo da língua, historicizam-se em diversos pontos marcadas ideologicamente pelas posições relativas ao poder e emergem na materialidade discursiva efeitos que atingem os sujeitos apesar de sua vontade (ORLANDI, 2013). A partir desse pressuposto, observa-se que as relações entre: história, prática social e linguagem têm construído a imagem do indígena como um sujeito excluído, silenciado, ignorado por meio da ação de formações discursivas e ideológicas, advindas do discurso oficial, político, didático e jurídico brasileiro, que (re)legam-lhe o lugar da marginalidade desde o processo de colonização (GUERRA, 2010).

Com relação ao subsídio das novas tecnologias, Pierre Lèvy (1999) traz à baila que o ciberespaço é um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores. Deslocando-o para AD, podemos compreender o termo como um campo discursivo onde se realizam trocas simbólicas de todas as ordens entre os sujeitos. Logo, trata-se de um novo suporte de representação dos sujeitos que subjetiva a constituição identitária e organização/ disponibilização do dito em rede. Um universo oceânico de informações abrigadas, onde os sujeitos “navegam e alimentam-se desse universo” (LÈVY, 1999).

Tal suporte, tem ocupado um espaço de destaque na formação da esfera pública e deveria ser compreendido como um terreno em que se possa criticar, romper com certos determinismos propostos pelos discursos hegemônicos, no entanto, conforme as informações nele disponibilizadas, pode também vir a transformar-se em um espaço de reforço da ideologia dominante, da exclusão das minorias (MELO, 2005) e estereotipação dos sujeitos.

A propósito dessas reflexões, podemos conjecturar que a produção do guia didático é um meio em que sujeitos inscrevem-se via discurso, deixam sua marca. No momento em que o discurso ocorre, em seu acontecimento, dá-se o sentido, tal enunciação atualiza o já-dito, causando novos efeitos de sentido, no entanto parte do que já está posto sobre a temática indígena. Por essa razão, é preciso ter cuidado com a disseminação da diversidade cultural pelo discurso pedagógico, disponibilizado para download no ciberespaço para que não ocorra o (re)vigoreamento de representações preconceituosas desses sujeitos, situação que reforçaria sua posição periférica no âmbito social.

Como o linguístico e o social são constitutivos de qualquer discurso e se materializam em enunciados dos quais emergem marcas linguísticas, permeadas

pelas relações de poder-saber, produtos histórico-sociais baseados em determinadas condições de produção (MASCIA, 2003). Observa-se que há um escamoteamento do interesse Estatal em cercear e controlar a produção desses materiais didáticos, por meio do suporte financeiro, para que o indígena seja constantemente visto como o “outro”, o “estrangeiro”, o “selvagem”. Valendo-nos das considerações de Castro-Gomes (2005) feitas a respeito dos Manuais de urbanização para o *corpus* desta pesquisa, o guia didático acaba por transformar-se em uma espécie de “bíblia” capaz de direcionar os alunos, de ensino fundamental regular das escolas públicas brasileiras, a conhecer a representação identitário-cultural dos sujeitos indígenas das seis etnias descritas no material.

As práticas discursivas filiadas a formações discursivas coloniais implementadas por meio dessa taxonomia pedagógica, em lugar de incluir/unir, acaba por reforçar a separação entre branco e indígena. Conforme Quijano (2005), configuram-se como um aparato legitimador de um imaginário estabelecido de diferenças incomensuráveis entre colonizador/branco e colonizado/indígena, em que noções de “raça e cultura” funcionam como dispositivos geradores de identidades opostas.

4 | UM GESTO ANALÍTICO

Para este artigo optamos por trazer à baila dois recortes intitulados R1 e R2 relacionado a representação estereotipada do sujeito-enunciador branco em relação ao indígena, com vistas a apontar, intradiscusivamente, como insurgem os efeitos de sentidos in-excludentes a respeito do indígena e como estes contribuem para a fossilização de uma memória social e discursiva.

R1 faz parte da "carta aos alunos", página 05, parte introdutória do guia voltada ao Ensino Fundamental Público Regular, CIPJC.

R1: Quando você começar a assistir aos filmes, **temos certeza** que muitas coisas irão passar pela sua cabeça: **esses povos** moram no Brasil, **mas** falam **outras línguas**? Adoram **outros deuses**? Estudam em **escolas nas florestas**? Usam **câmeras de filmar**? **Chinelos de dedo**? **Celular**? Como fazem suas casas? Como vivem **nas florestas** e **nos cerrados**? Que **outras gentes e animais** habitam estas **mesmas paisagens**?

É possível observar diante da materialidade linguística do excerto que, interdiscursivamente, se digladiam formações discursivas: coloniais, capitalistas, educacionais, religiosas e ambientais. No entanto, a que se sobressai no fio discursivo é a colonial. Por meio de um discurso dito de (in)clusão, o sujeito-enunciador branco utiliza-se do material didático, de forma inconsciente, como um poderoso instrumento de favorecimento da discriminação e da exclusão do indígena.

É-nos dado ver marcas linguísticas de exclusão que emergem da escritura. Sob o gênero epistolar, o enunciador dirige-se ao sujeito-leitor, com o uso do verbo

“ter”, conjugado em primeira pessoa do plural, “temos”, para delinear que se trata de uma equipe organizadora dos ditos ali registrados e dar maior credibilidade às informações, juntamente com o substantivo abstrato “certeza”, a fim de convencê-lo de que já conhecem tanto as indagações, quanto as respostas que irão surgir em sua mente ao ter contato com as informações constitutivas da representação do indígena guia em análise. Embora, tal material traga em seu bojo a ideia de inclusão das minorias no cenário social hegemônico, por meio da veiculação de informação em instituições escolares, emergem do/no discurso marcas de representações sobre o indígena ligadas a estereótipos e preconceitos.

Apartir desse cenário, problematizamos que as perguntas retóricas, **cujo objetivo não é obter uma resposta**, mas estimular a reflexão do indivíduo sobre determinado assunto, funcionam como estratégias para instigar o interesse de seus interlocutores na direção do conteúdo que apresentará em sequência. Funcionam, também, como direcionadoras da imagem marginalizada do indígena, por demarcarem fronteiras: culturais, territoriais, religiosas e linguísticas entre brancos e indígenas.

Instigam a construção de estranhamentos pelos contrapontos sob o véu do suposto desconhecimento do sujeito-aluno a respeito dos povos que são marcados na própria enunciação. Levantam a questão da diferença religiosa e da maneira com que se organizam as instituições escolares e ainda considera espantoso ao branco saber que o indígena faz uso de artefatos como “chinelo” e aparatos tecnológicos, “câmeras” e “celulares” como se somente ao branco fosse dado o direito de valer-se de tais materiais, sem remeter à informação de que inúmeros hábitos dos brasileiros (alimentícios, religiosos, de higiene), além do nome de inúmeras coisas, inclusive do próprio país, já cristalizados na cultura hegemônica, surgiram das culturas indígenas.

É possível notar nos enunciados interrogativos “como vivem nas florestas e nos cerrados?” e “que outras gentes e animais habitam estas mesmas paisagens?” que o discurso pedagogizante acaba por fomentar práticas discursivas que cristalizam a imagem do indígena como selvagem, primitivo, ser animalizado em fase de pré-civilizatória que partilha com os animais o espaço florestal do país. A materialidade discursiva aqui ajuda a manter uma imagem negativa e preconceituosa do indígena na sociedade brasileira, por meio do (re)vigoreamento da matriz representativa do bom selvagem (LIMBERT, 2009), como se fossem subumanos e inferiores aos demais sujeitos no bojo da sociedade.

Apontamos que no enunciado “Esses povos moram no Brasil, mas falam outras línguas?”, é mobilizado o pronome demonstrativo “esse” que, segundo Neves (2011), é considerado palavra fórica em decorrência de estar quase sempre vinculado a um processo de referenciação. Tal dispositivo linguageiro de retomada traz um distanciamento entre sujeitos ao promover um efeito de sentido de levantamento de uma fronteira cultural entre o branco e o indígena; delineiam na linguagem, atravessados pelos ecos interdiscursivos, os efeitos de sentidos de que os indígenas são povos que se encontram do lado de lá dessa fronteira, relegando a eles um lugar à margem da

sociedade dita civilizada, desenvolvida. Por meio do discurso pedagógico gestos de interpretação possíveis nos levam a considerar que os povos indígenas se encontram na condição de hóspedes na cada do branco, são estranhos aos demais habitantes do Brasil. A estes sujeitos é relegado ocupar os entre-lugares, entre-espços culturais e históricos, nem branco, nem brasileiro, nem cidadão (GUERRA, 2010).

Salientamos que a conjunção coordenativa adversativa “mas”, marca uma relação de desigualdade entre os seguimentos coordenados já que coloca o segundo seguimento de algum modo diferente do primeiro, de maneira incidir na manutenção em maior grau de um dos membros coordenados (NEVES, 2011) e mobiliza uma oposição, aqui entendida como estranhamento porque são “outras línguas”, “outros deuses”: configura-se mais uma vez, via recurso linguístico-discursivo, o processo de exclusão do outro nessa fronteira linguística, cultural e religiosa por considerá-lo diferente de si. O sujeito indígena passa a ser o outro, uma espécie de estrangeiro, que não possui direito a hospitalidade do branco no seio da sociedade (GUERRA, 2010).

Essa situação histórica advém do processo de constituição da América desde do século XVI e do capitalismo colonial moderno eurocentrado, fruto da instituição de um padrão de poder mundial que se valeu e ainda se vale da classificação social da população de acordo com a ideia de “raça”, construção mental, cujo cerne tem um caráter de vontade de verdade em que o branco, a partir de traços fenotípicos e interesses capitalistas, situaram os indígenas em posição de inferioridade para justificar a posição de dominação e conquista dos territórios (QUIJANO, 2005). Discurso que se (re)vitaliza e produz uma identidade indígena perpassada pela discriminação e vulnerabilidade, que se articula a uma política dita inclusiva que trabalha na contramão de seu intento.

Dentro dessa perspectiva, observa-se que há o interesse estatizado de manter essa fronteira étnico-cultural entre brancos e indígenas por meio desse instrumento didático-pedagógico que, além de estar presente no espaço educacional, também se encontra publicizado na Web para *download*. O ciberespaço acaba por funcionar como um veículo que propaga e legitima um imaginário, constituído pela voz do branco sobre o indígena, estabelecendo diferenças incomensuráveis entre colonizador/branco e colonizado/indígena, em que noções de “raça e cultura” funcionam como dispositivos geradores de identidades opostas. É possível refletir nesse gesto analítico que as práticas discursivas ditas de inclusão, muito presentes na sociedade hoje, materializadas em iniciativas como a do guia CIPJC, parecem trair seus organizadores, uma vez que têm colaborado para acentuar ainda mais a cultura branca como centro e as culturas indígenas como margem, o que vem a estabelecer e reforçar um desejo de que haja uma fronteira étnico-cultural entre ambos.

Disso decorre a importância em se discutir que sujeito é uma fabricação realizada historicamente via linguagem ou por práticas discursivas (GREGOLIN, 2004), é relevante observarmos que os modos de subjetivação, tanto de indivíduos,

quanto de coletividades ocorrem em um contexto de uma formação social específica. Nesse sentido, a representação do sujeito indígena (re)produz e é (re)produzida, microcapilarmente, por estratégias mobilizadas pelos discursos que ecoam na sociedade.

Os efeitos de poder circulam entre os enunciados permeando-os, produz coisas, induz ao prazer, formas saber, produz discursos modifica-os ou constrói verdades (Foucault, 1997). Na esteira de tais reflexões trazemos o recorte discursivo, intitulado R2, extraído item “Vídeos nas aldeias”, página 14.

R2: Esse **guia** foi o jeito que **a gente** encontrou de **fazer chegar** até a sua escola filmes e narrativas feitos por alguns grupos indígenas, pra **poder mostrar** pra vocês um pouco **desses mundos tão distantes da gente**. Um convite **à viagem** e **à descoberta**.

Em decorrência da porosidade das palavras (ALTHIER-RÉVUZ, 1998) expressas no recorte, tais como: “guia”, “a gente”, “fazer chegar”, “até”, “poder mostrar”, “mundos tão distantes”, “viagem”, “à descoberta”, emergem da materialidade linguística efeitos de sentido que (d)enunciam a exclusão e o estabelecimento de fronteiras culturais entre indígenas e brancos.

Ecoam nos processos enunciativos, mais uma vez, em outro ponto do guia CIPJ, as formações discursivas educacional e colonial. A primeira é desvelada, inicialmente, por meio do item lexical “guia” que, de acordo com Ferreira (2009), é o ato ou efeito de guiar, seguido das demais significações: pessoa que guia as outras, pessoa que acompanha turistas, viajantes, livro de instruções, publicação para orientar visitantes de uma determinada região ou cidade. Chama-nos a atenção que o sujeito-enunciador branco, ao valer-se deste substantivo masculino, “guia”, possibilita que irrompam da materialidade linguística imagens identitárias do indígena no cenário escolar; o guia, enquanto dispositivo didático, pode vir a funcionar como um mecanismo norteador dos alunos em relação ao que pode ou deve ser dito sobre as etnias e culturas indígenas brasileiras.

Ao utilizar os termos “viagem”, substantivo feminino que significa, conforme Ferreira (2009), ato de ir a outro lugar mais ou menos afastado e “à descoberta”, item lexical acompanhado do a craseado, que significa “coisa que se descobriu, terra achada” problematizamos que há, no fio intradiscursivo, uma tentativa de condução, por parte do sujeito-enunciador, de levar o sujeito-aluno a atrelar a representação do indígena do presente à representação do indígena do período expansionista. A partir desse fato de linguagem ocorre o que Orlandi (2008) chama de sobreposição do discurso colonial, em que processos discursivos vão provendo o indígena de uma definição que faz parte do imaginário da sociedade brasileira.

Em seguida é mobilizado o sintagma nominal “a gente”, empregado como um pronome pessoal de primeira pessoa do plural, “nós”, estabelecedor de um processo de aproximação e pertencimento, por meio de linguagem informal, por parte do

sujeito-enunciador com relação ao sujeito-leitor infanto-juvenil e a cultura hegemônica branca. Esse item lexical acaba por segregar os sujeitos em grupos étnicos distintos e estabelecer uma fronteira entre a sociedade hegemônica e as sociedades indígenas, referenciadas no recorte pelo sujeito-enunciador como pertencentes à “mundos tão distantes”. Isso porque o acesso ao *modus vivendi* dos indígenas se deu por meio do dispositivo didático-pedagógico que vem acompanhado de dois DVDs, com vídeos informativos sobre essas etnias. Situação que analisamos como uma forma de controle do dito sobre o índio, implementado pelo princípio regulador (FOUCAULT, 2013b) da lei 11.645 /08, instituído no currículo oficial escolar, sobre o estudo das histórias e culturas indígenas.

A utilização do advérbio de intensidade “tão”, ligado ao item lexical “distantes”, vem reforçar o caráter de distanciamento entre os povos. Segundo Bhabha (2013), limites etnocêntricos vão se firmando dando origem a fronteiras enunciativas que silenciam uma gama de outras vozes e histórias (...) dos colonizados e grupos minoritários.

Nessa esteira, o sujeito-enunciador branco utiliza locuções verbais no infinitivo “fazer chegar” e “poder mostrar”, instituidoras de necessidade, obrigatoriedade, chamadas por NEVES (2011), de modalizadores deônticos, vinculados à preposição “até”, item lexical que, segundo Neves (2011), estabelece a relação semântica de circunstanciação de lugar a que se chega, em um processo de movimento que remete ao efeito de sentido de que as informações sobre o indígena não chegavam ao cenário escolar. Foi preciso a criação de um material de teor didático-pedagógico sobre esse sujeito e sua implementação no ciberespaço, esfera de veiculação e circulação de ditos em caráter mundial, visando à futura adoção em instituições escolares, para que o sujeito branco conheça os traços constitutivos das culturas indígenas existentes no país. Isso só se tornou possível em decorrência do esforço de um grupo organizador, representado por um sujeito-enunciador, porta-voz coletivo, que encontrou uma forma de fazê-lo, por meio do material produzido.

Assim é possível, por meio da materialidade discursiva, verificar que ocorre um processo de estereotipação dos traços étnicos-culturais do indígena, a partir desse dispositivo didático, que acaba por formatar, direcionar e construir identidades. É relegada ao sujeito indígena uma posição de não-pertencimento à nação brasileira porque habita “mundos tão distantes da gente”. Observa-se que há o reforço de visões equivocadas sobre índio e sua cultura, vozes que ecoam no já-dito da sociedade, que alimentam a formação ideológica que o deslegitima como sujeito. A esse respeito Moreno (2005) afirma que o discurso da exclusão se pronuncia do lugar dos incluídos, não para valorizar suas condições de vida e dignidade humanas, mas para conceber uma governamentalidade calcada na manutenção da exclusão.

Tendo em vista que o poder é altamente capaz de criar e produzir identidades conforme os interesses de quem o exerce (FOUCAULT, 1997), problematizamos que as estratégias pedagógicas que perpassam os discursos que circulam, e constituem

esse artefato pedagógico, não podem ser naturalizadas, uma vez que os conceitos articulados resultam de um conjunto de práticas discursivas estabelecidas socialmente, a partir de relações de poder que possibilitam atribuir aos indígenas as significações ligadas à exclusão.

Observamos que o fato das seis etnias indígenas participarem de iniciativas como a criação desse dispositivo didático, já mencionado anteriormente, e vinculado às (novas) tecnologias para ser distribuído nas escolas de Ensino fundamental e publicizado no ciberespaço, local de veiculação de informações (LÉVY, 1993), justifica-se pelo que se pode chamar, segundo Limberti (2008), de instinto de sobrevivência; é preciso aceitar alguns novos hábitos da cultura hegemônica para não sucumbir, ou seja para que se permaneça é preciso que algo mude.

Todavia, por meio de um discurso pedagógico dito de (in)clusão o sujeito-enunciador, sob as vestes do discurso didático-pedagógico, acaba por (re)forçar a ideia de discriminação e a exclusão do indígena. Traça-se um perfil de subjetividade (CASTRO-GÓMES, 2005) entre o que é ser indígena e o que é ser branco, esferas distantes uma da outra, em que emerge discursivamente a representação do indígena como o outro, sujeito que habita outra esfera social.

São sujeitos que fazem parte da sociedade, suas histórias merecem ser contadas. Contudo, notamos, ao analisar o material em questão, que as narrativas continuam a ocorrer pela voz do branco, indo ao encontro do discurso hegemônico que controla e continua a promover a manutenção de tais sujeitos no entre-lugar da in-exclusão. São reduzidos a “argumentos” da retórica colonial: fala-se dos indígenas para que não signifiquem fora de certos sentidos necessários para a construção de uma identidade brasileira em que tais sujeitos são des-considerados. A partir disso, podemos dizer que a produção de sentido se dá pelo discurso e nele há, segundo Orlandi (2012), o confronto entre o simbólico e o político, daí asseverarmos que o sujeito e linguagem são dotados de opacidade, visto que são atravessados por discursos outros em processos de memória que se formam e funcionam ideologicamente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com nossa hipótese, bem como os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, é possível dizer, que nesta trama discursiva, erige-se um discurso de in-exclusão, (re)avivador, de maneira inconsciente, dos rastros e restos de matriz representativa do “bom selvagem”, inaugurada para sociedade hegemônica por meio da carta de Pero Vaz de Caminha, remetido a condição de aldeado em lugares de difícil acesso, com pouca civilidade, que não poderia gozar das vantagens tecnológicas comuns ao cenário social do branco por uma questão de não-pertencimento e inferiorização cultural.

Diante das análises empreendidas, o guia CIPJC (re)produz ditos que contribuem para a fossilização de uma identidade ilusória sobre o indígena, perpassados pela vontade de verdade dos dizeres do sujeito-enunciador branco, que derivam de

relações com discursos outros que possuem um papel preponderante nas projeções imaginárias ligadas à antecipação e à formulação do que é dito sobre o sujeito indígena e suas respectivas culturas.

Emerge, da materialidade eleita, um processo de colonialismo externo, em que a sociedade hegemônica, sob o viés da inclusão, continua a perpetuar a exclusão dos povos que não se enquadram no entendimento ocidentalizado-eurocentrado de civilização. Em decorrência disso, apontamos a necessidade de descolonizar o pensamento, desconfiando das verdades e obviedades que discursivizam-se por meio de determinados dispositivos, em nosso caso, os educacionais, que vem fomentar práticas de opressão cultural, de colonialidades que (re)legam o povo oprimido à marginalidade, obrigando-o a aceitar que a cultura imperialista fale por eles de forma homogeneizadora e estereotipada.

É por essa via que a construção da identidade indígena, no aparato didático em estudo, compreendido como uma tecnologia pedagógica de materialização de uma verdade sobre outro (FOUCAULT, 2013a), se (re)veste de uma relação de poder agenciadora de condutas que define, “inventa” perfis de subjetividade (CASTRO-GÓMES, 2005) via discurso pedagógico, que acaba por fazer do indígena o outro, o diverso, o estranho, o exótico, o inferior, via processo escriturário de uma prática disciplinar.

Nesse processo, o discurso de caráter pedagogizante promove o apagamento da enunciação do outro, ao funcionar como forma de transmissão do conhecimento sobre a cultura. Trata-se de uma estratégia de produção de sentidos que incide no imaginário brasileiro para que os conflitos sejam apagados ou pelo menos minimizados na esfera social. Escamoteia as reais condições de vida e tratamento dado pelo Estado aos povos indígenas, principalmente no que concerne à luta pela demarcação de suas terras.

Disso decorre nosso interesse em desconfiar de tais iniciativas, descolonizar o pensamento, desconstruir visões eurocentradas, ocidentistas que insistem na manutenção dos indígenas na condição de subalternidade, na periferia, sob o estereótipo de minorias estigmatizadas. Talvez não seja de interesse dos Estados-nações que o indígena esteja fora do jogo social, mas sim que ele signifique dentro de um determinado sistema de controle. Por esta razão, nos liames da ciência da língua(gem), buscamos demonstrar, discursivamente, que políticas públicas assistencialistas de inclusão da diversidade cultural, sob a ótica do capitalismo, produzem o efeito de sentido de inclusão às avessas, isto é, criam uma ilusão de pertencimento ao sujeito indígena, no entanto, trata-se de um pertencimento altamente regulado pelas relações de poder.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Ana C. Z.; CARELLI, Rita; CARELLI, Vincent. **Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças** – guia didático para estudantes do ensino. Olinda, PE: Vídeo nas Aldeias, 2010.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. De Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Glaucia Ranete Gonçalves. Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em 22 maio 2016, às 13 h.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Coléccion Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 169-186.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Miniaurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **A ordem do discurso**. 23. ed. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2013a.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalheite, 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

GREGOLIN, M. R. Análise do Discurso: conceitos e implicações. **Revista Alfa**. São Paulo, 1995.

GUERRA, Vânia M. L. **O indígena de Mato Grosso do Sul: práticas identitárias e culturais**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

LÈVY, Pierry. **As tecnologias da inteligência**. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo; 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMBERTI, Rita P. A identidade em situação de contato intercultural. **Revista Raído**, Dourados (MS), vol 2, n.4, jul/dez 2008, p. 9-19.

_____. **Discurso indígena: aculturação e polifonia**. Dourados, MS : UFGD, 2009.

MARQUES, Cinthia N.; SOUZA, Claudete C. **Memória terena: história e língua, educação escolar e cultura, identidade e resistência**. 2008. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=382>>. Acesso em: 25 jan. 2016 às 19h.

MASCIA, M. A. A. **Investigações Discursivas na Pós-Modernidade**. Campinas: Mercado de Letras/ Fapesp, 2003.

MELO, P. B. O índio na mídia: discurso e representação social. **III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais - Relações entre Práticas e Representações**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 2375-2389, 2005.

NEVES, Maria H. **Gramáticas de usos do Português**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Terra à Vista: Discurso do confronto: Velho e novo Mundo**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6 ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4 ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **A Semântica e Discurso:** uma crítica a afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et. al. Campinas: Editora Unicamp, 1988.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 227-278.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2007. p.78, 3-46.

AINDA SOBRE A EDUCAÇÃO DO NÃO-ARTISTA: REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL INICIAÇÃO À ARTE CONTEMPORÂNEA POR MEIO DE NÃO-FORMAS E SUA CONCEITUAÇÃO

Italo Bruno Alves

Universidade Federal Fluminense, Departamento
de Arte Niterói - Rio de Janeiro

RESUMO: Este artigo, originalmente publicado nos anais do CONFAEB 2017, parte de reflexões de Alan Kaprow, no início dos anos 1970, sobre as novas questões envolvidas no ensino de arte depois da conceitualismo, legado fundamental da arte conceitual para o surgimento de um novo tipo de proposição artística, no que convencionamos chamar de arte contemporânea. Um dos problemas levantados por Kaprow seria o peso da tradição e o entendimento artesanal que ainda impregnava arte naquele momento. No Brasil, atualmente, ainda observamos a entrada de jovens artistas nas universidades que não fizeram a transição para as possibilidades atuais da produção de conhecimento visual, para uma arte que não se estrutura mais em técnicas mas em questões. Assim, abordaremos as implicações de uma proposta metodológica, voltada para iniciação à arte contemporânea aos jovens artistas universitários, gradativa e individualizada, que leva em consideração suas trajetórias anteriores, ao início do curso e, particularmente, o contato que já tiveram com o desenho e com entendimento mais morfológico da produção artística, promovendo uma aproximação

autêntica com as questões atuais das artes visuais, contemplando a transdisciplinaridade e mecanismos de um olhar para o campo histórico da arte a partir de uma perspectiva de interesse subjetivo, estabelecendo assim as bases para entrada em um processo criativo livre de convenções e direcionado à experimentação e a ampliação do horizonte no campo das artes visuais.

PALAVRAS-CHAVE: artes visuais - arte contemporânea - ensino de arte

**STILL ON NON-ARTISTIC EDUCATION:
REFLECTIONS ON A POSSIBLE INITIATION
TO CONTEMPORARY ART BY NON-FORMS
AND ITS CONCEPT**

ABSTRACT: This paper, originally published in the annals of CONFAEB 2017, begins with Alan Kaprow's reflections in the early 1970s on the new issues involved in teaching art after conceptualism, the fundamental legacy of conceptual art for the emergence of a new kind of art. artistic prophesy, in what we call contemporary art. One of the problems raised by Kaprow would be the weight of tradition and the artisanal understanding that still pervaded art at that time. In Brazil, we are still witnessing the entry of young artists into universities who have not made the transition to the current possibilities of producing visual knowledge for an art that is no longer structured in techniques but

in questions. Thus, we will address the implications of a methodological proposal, aimed at introducing contemporary art to young university artists, gradual and individualized, taking into account their previous trajectories, the beginning of the course and, in particular, the contact they already had with drawing and with a more morphological understanding of the artistic production, promoting an authentic approach with the current issues of the visual arts, contemplating the transdisciplinarity and mechanisms of a look at the historical field of art from a perspective of subjective interest, thus establishing the bases for entry into a creative process free of conventions and directed to the experimentation and expansion of the horizon in the field of the visual arts

KEYWORDS: visual arts - contemporary art - art education

1 | INTRODUÇÃO

Allan Kaprow foi um dos primeiros artistas a levantar implicações sobre os impactos que o entendimento de arte conceitualista, forte legado da arte conceitual, teria para formação de jovens artistas. Não foi por acaso, esta atenção de Kaprow para implicações educacionais. Ele foi, também, de uma geração de artistas pioneiros na vida acadêmica. Graduação, mestrado e doutorado para artistas são particularmente relevantes na era da arte como conceito. A medida que a arte se distancia de seus referenciais morfológicos, afasta-se da artesanidade e, por consequência cria uma necessidade de aprofundamento dos artistas, algo que a formação acadêmica pode oferecer muito bem, com sua estruturação já amadurecida em outras áreas de conhecimento. Assim, poderemos observar em Kaprow, a formulação do desafio colocado para o ensino arte contemporânea:

O maior desafio da arte Arte, em outras palavras, emergiu de sua própria herança, de uma hiperconsciência de si mesma e seus arredores cotidianos. Arte arte tem servido como uma instrutiva transição para sua própria eliminação pela vida. (FERREIRA & COTRIM, 2006, p.219)

Da mesma forma que Kaprow, Joseph Kosuth em seu “Arte depois da filosofia” evidencia uma mesma preocupação sobre como lidar com o ensino para jovens artistas. Se fingir que as questões colocadas por Marcel Duchamp não existiram, ou se abolir os meios morfológicos históricos da pintura e da escultura no ensino de arte. Da mesma forma que Kaprow, também Kosuth aponta para novos problemas para arte, em sua condição contemporânea, ao lidar com os fatos exuberantes colocados pela própria realidade tecnológica de nossos tempos. O que se torna claro, entre outros trechos, quando nos diz:

O mundo todo está aí para ser visto, e o mundo todo pode assistir de suas salas de estar ao homem andando na lua. Certamente não se pode esperar que a arte, ou os objetos de pintura e escultura possam competir com isso em termos de experiência? (FERREIRA & COTRIM, 2006, p.223)

Kosuth vai além, destacando o quando a produção artística atual pode estar completamente desvinculada da noção tradicional de produção de obras materiais, ligadas a tradição morfológica, dada pela própria constituição material dos objetos artísticos nos meios da pintura, da escultura, do desenho. Vejamos:

Se alguém acompanhou meu pensamento (na Parte I), pode entender a minha afirmação de que os objetos são conceitualmente irrelevantes para a condição da arte. Isso não quer dizer que uma “investigação artística” em particular possa ou não empregar objetos, substâncias materiais etc. nos domínios de sua investigação. (FERREIRA & COTRIM, 2006, p.227)

2 | ARTE, DESENHO E OS JOVENS ARTISTAS, ANTES DA UNIVERSIDADE

O desenho ainda é o meio mais comum como porta de entrada para o estudo das artes, antes da universidade. Muito possivelmente pelo fácil acesso aos seus materiais, rituais e pelo forte apelo das raízes técnicas e representativas da tradição artística. Por meio de metodologias, mais ou menos fundamentalistas, ainda é muito comum que muitos jovens artistas interessados em arte contemporânea tenham tido um primeiro contato com o exercício de seu pensamento visual por meio do desenho. O desenho se fortalece como meio, certamente, por sua ampla participação em processos históricos, desde a pré-história, em suas cavernas e, mesmo até hoje nos grafites e nas tatuagens. A plausibilidade do uso do desenho como forma de sustento por parte dos jovens artistas o torna um meio que simultaneamente aproxima e afasta os iniciantes no estudo da arte em sua condição contemporânea. Podemos observar que o desenho tornou-se um meio artístico tão popular por sua capacidade de articulação com a realidade, sendo o desenho de representação um forte aliado para manutenção dos princípios da tradição em jovens artistas. A representação é, ainda, uma forma de fácil avaliação qualitativa por leigos e que permite um reconhecimento rápido de “talentos artísticos”. Temos então um paradoxo nesta relação dos jovens artistas, e sua iniciação ao campo das artes visuais. Por um lado, aproximando o raciocínio visual aos interessados nas artes. Mas, por outro lado, as recompensas por resultados potenciais de reconhecimento social e econômico, tornam os desafios atuais da arte em sua condição conceitualista contemporânea muito mais desafiadores e desconfortáveis. Assim, o desenvolvimento da habilidade de desenhar acaba por ampliar as hesitações de jovens artistas em abandonar a segurança da tradição fundamentada na habilidade em direção aos problemas atuais que o conceito de arte coloca para seus pesquisadores.

Assim, se por um lado o desenho torna-se a porta de entrada para os interessados em desenvolver seu pensamento visual, por outro lado torna-se evidente a necessidade de dispositivos didáticos e pedagógicos que permitam criar pontes, transições e conexões com a ampliação deste raciocínio, permitindo que jovens artistas se alinhem com os problemas atuais colocados na produção de conhecimento visual.

No entanto, não resolveria o problema de uma iniciação à arte contemporânea torná-la tão paradigmática quanto os períodos históricos anteriores. Ao conjunto de fatores que se somam na iniciação de jovens artistas deveriam se integrar questões teóricas que, inevitavelmente, impactam na prática. Dentre estas questões epistemológicas, a noção de fim da história da arte e, intrinsecamente, o fato de que nenhuma diretriz histórica, estilística ou mesmo agregadora deva ser instaurada no lugar da tradição. Inversamente, a iniciação a pesquisa em arte deve permitir o frescor de toda liberdade plástico-formal e conceitual que forma conquistadas em todo percurso de processos e obras que foi trilhado ao longo do século XX. Da mesma forma, não resolveríamos o problema de uma iniciação a arte contemporânea abandonando a tradição artística, tantas vezes fonte de inspiração para novas conexões. Podemos, então, delimitar o problema colocado para esta transição entre o jovem artista iniciado em desenho que chega na universidade e pretende aproximar-se de uma atualização dentro do campo de pesquisa da área de conhecimento das artes: I- Não abandonar seu histórico de contato com a Arte e, II- Potencializar seu raciocínio visual ampliando o pensamento sobre o desenho e a tradição aproximando-o das instigações que vem tornando o campo das chamadas artes visuais de um conjunto de axiomas cada vez mais próximo da filosofia e sua autonomia, simultaneamente se distanciando dos problemas técnicos que por séculos ocuparam a formação, a atuação e a sobrevivência profissional dos artistas.

3 | DA NÃO -FORMA AO DESENHO, DO DESENHO AO CONCEITO

O uso e o ensino do desenho se consolidaram ao longo dos séculos, por sua habilidade de (re)apresentar a realidade, ou seja, por seu aspecto mimético. Importante destacar que no contexto clássico, arte era designada por *tecné*. E a técnica permitia tornar materiais como pedra e linho em formas tão idênticas quanto possível com a natureza. Mas, no campo metodológico da invenção artística, algumas práticas poderiam abrir brechas para a imaginação, mesmo que o objetivo final fosse produzir imagens análogas com a realidade. No renascimento italiano, por exemplo, Da Vinci recomendava:

Você deve olhar para certas paredes manchadas de umidade ou para pedras de cor desigual. Se tiver que inventar fundo de quadro, poderá ver nessas paredes e pedras a semelhança de paisagens divinas, adornadas com montanhas, ruínas, rochedos, florestas, grandes planícies, colinas e vales de maior variedade. (GOMBRICH, 1986, p.185)

Assim, nossa análise aqui, se deterá nas possíveis relações que o desenho estabelece com a invenção e o desígnio de formas e questões originais- e não tradicionais ou reais- que possam surgir por meio do uso da metodologia de nomeação. Mas, então, qual o papel do desenho no contexto contemporâneo das Artes. Como esse desenho

preza mais pela expressividade que pela representação, se articulando com os contextos externos à artes? E, ainda, como o conjunto de habilidades e competências que foram amplamente desenvolvidos pelo desenho podem, hoje, criar conexões com outros campos de investigação artística?

A observação de nuvens, evidencia, de forma ordinária, o quanto o desenho está relacionado a tradição representativa e, simultaneamente, próximo de nossa vida, reafirmando a maneira como nos relacionamos com as imagens efêmeras que surgem no meio disforme dos vapores aéreos das nuvens. Ao observar nuvens é comum a busca por formas conhecidas, reconhecíveis e consolidadas. Nas infinitas possibilidades de formas que se configuram nas nuvens, buscamos a repetição de formas já conhecidas. Isto parece evidenciar a importância da representação para nossa percepção. Mas, se esta permanência pode nos confortar no reencontro do que conhecemos, simultaneamente, dispensa a possibilidade de inventar, criar, repensar configurações. Esta tendência de permanência em um repertório de formas conhecidas acontece nos eventos ordinários da vida cotidiana mas, também, acompanha os jovens artistas que buscam a universidade para uma formação acadêmica. Os modos de olhar a realidade ainda concorrem com o novo entendimento conceitualista que habita na condição conceitual da invenção artística, hoje.

A metodologia que apresentamos aqui, então, se torna uma tentativa de criar novas possibilidades de relação dos artistas com a materialidade das formas, ampliando seu repertório de formações, de configurações e de invenções por meio de um elemento deflagrador bem conhecido: o ato de desenhar a partir de não-formas. E, simultaneamente, articular estas novas possibilidades de invenção da forma por meio de “questões formais” e não apenas por meio de “semelhanças formais”.

Para tornar evidente o poder do desígnio de semelhança que tendemos a fazer, vamos imaginar uma imagem, que pode acontecer na vida, no dia a dia, tanto de um jovem artista quanto de um cidadão comum. Um céu azul com uma nuvem, do tipo cumulus, bem no centro de nossa visão. Qual a primeira forma de fruição adotamos ao observar esta imagem? Por uma questão de conforto perceptual, buscamos o que já conhecemos. O exemplo da nuvem é particularmente revelador porque evidencia algo que está fora de nosso sistema de configurações permanentes em materiais rígidos. Mesmo assim, nossa primeira tendência é buscar na nuvem algo que seja familiar: um animal, uma ação, uma forma reconhecível. Ao fazer isso, projetamos algo na nuvem. Esta projeção pode, inclusive, ser utilizada como reveladora de quem projeta. O teste de Rorschach utiliza esse mecanismo de projeção para análises psíquicas, na vida ordinária a nuvem se integra ao sistema conhecido de repertórios formais, em arte, esta metodologia de observação inspirou por séculos os artistas a criar novas composições. Este é o processo secular de relação da arte e da vida com o disforme, evidenciado neste exemplo da nuvem, por meio de sua associação com a forma reconhecível.

O psiquiatra que utiliza o teste de Rorschach evitará influenciar os contextos mentais do paciente. Cozens, por seu lado, apela para mente já ‘afinada’. Seus alunos usam

Mas, o século XX, sobretudo nas suas primeiras décadas romperam com a representação, dando espaço para apresentação. Se grande parte do legado formal das primeiras décadas foi a possibilidade da mente humana criar formas e não apenas representar formas, em que esta mudança poderiam enriquecer nossa relação ordinária com o disforme? Em que o disforme poderia colaborar para uma percepção ampliada da forma, mesmo que distante do que é reconhecível? O crítico de arte Ronaldo Brito destaca que um dos papéis da arte é a organização da visualidade cotidiana, então, como a sensibilidade da criação da forma que tomou o lugar da representação da forma ao longo do século XX poderia enriquecer nosso olhar ordinário ao mundo que nos cerca? E, mais, se os fenômenos do mundo ordinário são essencialmente transdisciplinares, atualizar a sensibilidade, desvinculando-a da representação permitiria, ampliar, também, o campo de buscas e encontros no campo da arte? Assim, precisamente, com estas instigações relacionadas acima, com objetivo de ampliar nossa sensibilidade a um repertório de formas ainda não codificadas, não conhecidas, não historicizadas, surge o procedimento metodológico de NOMEAR, no lugar de DESIGNAR ou de IDENTIFICAR.

Retornando ao exemplo da nuvem, na operação tradicional de identificação da forma, podemos atribuir a uma determinada nuvem uma semelhança, seja com um elefante, por exemplo. Desta forma, todas as particularidades da configuração efêmera daquela nuvem única e que jamais será repetida é associada ao nosso velho conhecido elefante. De forma complementar, se no lugar de IDENTIFICAR um elefante, utilizarmos outra metodologia, a de NOMEAÇÃO podemos evidenciar as particularidades extremamente sutis, atribuindo a esta mesma nuvem que ora pôde ser designada por elefante, com um nome particular: nuvem “a”, por exemplo. Assim, este evento irrepetível de uma dada configuração de nuvem “a” se torna algo a qual podemos nos remeter, mesmo que não haja nela nada que se assemelhe a um elefante, ou a algo que já havíamos conhecido anteriormente. Desta forma, os eventos disformes tornam-se autônomos em relação ao mundo formal. E, ainda, os materiais e as configurações moles e efêmeras, também, tornam-se autônomos em relação as configurações da matéria dura que compõe os corpos e os materiais menos dinâmicos.

Assim, metodologicamente a possibilidade de NOMEAR, no lugar de IDENTIFICAR, permitiria ampliar nosso repertório codificável na vida ordinária mas, sobretudo, ampliar consideravelmente a possibilidade de, em arte, nos remeter a uma outra sintaxe de possibilidades de invenção da forma. A seguir, trataremos de um exemplo de aplicação da metodologia de NOMEAR o efêmero no lugar de IDENTIFICAR semelhanças, como podemos observar em Hélio Oiticica:

A obra nasce de apenas um toque na matéria. Quero que a matéria de que é feita a minha obra permaneça tal como é; e o que a transforma em expressão é nada

Demonstraremos como a operação metodológica de NOMEAR pode colaborar para dinamizar questões de uma forma transdisciplinar, se libertando dos aspectos intradisciplinares para os quais a metodologia tradicional de identificar remeteu os processos artísticos por séculos, tendo sido potencializados por ações de apropriação na arte contemporânea.

4 | NOMEAÇÃO COMO CONEXÃO DA NÃO-FORMA PARA O CONCEITO

Alguns eventos impactantes vem transformando a natureza da arte no último século. Estas transformações impactam, também, o seu ensino. Particularmente, dois eventos alteram radicalmente a maneira como a produção da arte se desdobra. O primeiro deles a chamada “morte da arte”, ou seja, o conjunto de abandonos técnicos decorrentes que surgimento e da popularização da fotografia colocaram para os meios tradicionais que desde a grécia se ampararam na mimesis, ou seja, na cópia da natureza. Um outro evento, não menos impactante, tanto para produção quanto para o ensino da arte foi a questão do fim da história da arte - conceito sobre o qual trabalharam simultaneamente embora separados tanto Arthur Danto quanto Hans Belting.

Quando a representação da natureza deixa de ser o objetivo final do objeto de arte, o que se coloca em seu lugar? O que ocupa o papel de objetivo final na formação dos artistas? Como nos diz Thierry De Duve, o talento no início do século XX foi substituído pela criatividade e, a natureza como tema, foi substituída pelo meio artístico (pintura, escultura, desenho) como tema. Mas o próprio Thierry De Duve nos mostra que esta substituição não demorou muito a ser substituída por um novo paradigma: o da desconstrução.

Dentre os principais legados da arte conceitual, possivelmente o mais impactante para o ensino da arte, está o conceitualismo. Este conceitualismo, contamina o olhar sobre a produção artística e, também, sobre o ensino de arte, relativizando a técnica que passa a ser segundo plano de interesse e torna o elemento mais relevante o próprio conceito de arte. Assim, produzir arte a partir do conceitualismo passa a ser produzir um conceito de arte. Esta noção da arte como um sistema histórico fechado, e sua produção como uma noção mais próxima do campo ideativo que prático permitiu na década de 1970 que uma conexão até então insólita surgisse: a comparação feita por Joseph Kosuth em seu texto Arte depois da filosofia de que arte fosse (já naquele momento) tão tautológica como a matemática. Assim, se o conceitualismo coloca o foco da produção artística na invenção de conceitos ampliados para arte e, o fim da história da arte coloca em xeque a possibilidade de alguma teoria dominante determinar um eixo central sobre o qual a produção de nosso período histórico possa

ser pensada de forma ampla e totalizante, teremos, necessariamente que criar novas formas de ensino que permitam ao jovem artista que chega a universidade se liberar dos parâmetros históricos seculares. De que forma podemos, então, simultaneamente manter a materialidade intrínseca a produção artística colocando-a a serviço de uma prática tão particular quanto nosso tempo exige? Se por um lado, o conceitualismo e o fim da história da arte aproximam arte de uma natureza tautológica, como aponta Kosuth, por outro lado a materialidade das obras coloca a produção artística em uma condição muito particular de materializar suas proposições. Assim, surge nossa pergunta mais específica, em nossos impasses atuais: Como materializar proposições tautológicas sem amparar seus produtos na técnica?

Retomando nossa imagem inicial de uma nuvem, do tipo cumulus, no meio de um belo céu azul. Tal como uma mancha de Rorschach, nossa nuvem permite tudo. Dependendo do observador, qualquer imagem pode ser encontrada (ou projetada nela). Assim, ela se torna veículo para que nosso pensamento ganhe materialidade. ao nomear esta imagem/projeção fazemos uma operação complexa que une matéria, pensamento e uma bagagem cultural e visual. Em uma ação instantânea, nomear uma forma efêmera em uma nuvem permite fazer ver uma operação complexa que lança mão de toda uma carga expressiva e racional simultaneamente.

Existe uma característica particular da nossa imagem da nuvem que a torna particularmente relevante e cobiçável aqui: sua espontaneidade. O fato de, diferente de todas as formas com as quais lidamos, a nuvem nos surpreende. Surpreende porque não está submetida a rigidez dos materiais duros e, nos supreende mais ainda, porque permite projetar algo nela.

Assim, a espontaneidade se torna um elemento construtivo indispensável. Para atingir a espontaneidade precisamos, no entanto, eliminar a autocritica e a tendência “finalizadora” da forma que acompanha o ato criativo desde o seu início. Vejamos, se por um lado as poças, nuvens e manchas sempre possuíram um potencial enriquecedor para produção da forma, por outro lado, nossa tendência de associar imagens com objetos e formas reconhecíveis torna esta liberdade rapidamente algo objetivo. Para aliar o toque na matéria com algo que possa ser análogo a liberdade formal de uma mancha ou uma nuvem se torna fundamental eliminar este elemento autocrítico, formalizante.

Aqui, no contexto de nossa metodologia onde a não-forma será deflagadora para gerar conexões com o modo de artpensamento contemporâneo, fundamentado em questões e não mais em técnicas, serão utilizados dos exercícios, a saber:

1. Riscar dez folhas de papel até preencher completamente o espaço de cada uma das folhas, este é o primeiro comando metodológico. Este exercício, originalmente, pertence de forma preliminar ao relaxamento da mão, no método de desenhar com lado direito do cérebro de Betty Edwards, ele é uma preparação. Aqui, utilizaremos estas dez folhas lado a lado para extrair delas a maneira como o estudante entende ocupação do espaço mas, também, e fundamentalmente, como seu gesto espontâneo

se estrutura para esta ocupação espacial do papel: a recorrência de gestos gráficos espontâneos, a quantidade de fundo branco do papel que fica em branco e qualquer outra particularidade expressiva que se destaque.

2. Gestos espontâneos na argila. No trabalho *Gesto Arcaico* de Celeida Tostes, a artista oferece aos seus voluntários, pequenos cubos de aproximadamente 10x5x3cm e pede para que “apenas imprimam seu gesto e soltem”. O plano da artista era obter apenas o registro espontâneo do bojo da mão, sem nenhum tipo de ajeitamento da forma obtida. Celeida contrapunha jeito - uma ação corretiva; ao gesto - uma ação espontânea. Na obra de Celeida, todos os bojos de mão impressos na argila eram instalados lado a lado em uma parede pintada com óxido de ferro. No repertório de Celeida, cada sujeito que imprimiu o gesto era diluído em um grande todo, reinterando a universalidade e a ancestralidade da relação do homem com o barro. Aqui, solicita-se aos participantes que utilizem 4 quilos de argila para realizar uma ação análoga aos voluntários de Celeida, porém, desta vez, realizando repetidamente a mesma ação de registro espontâneo do bojo da mão. Ao contrário da universalização que a instalação de Celeida, obtemos, uma particularização do modo como cada sujeito imprime seu gesto: força, torção ou não, vazados no barro ou não, quantidade de massa são elementos altamente variáveis de uma pessoa para outra. A observação da repetição do gesto em quatro quilos de argila permite extrair um modo específico de lidar com a matéria tridimensional.

3. Em busca de invariantes. O conjunto de registros dos dois exercícios anteriores é bastante significativo. De forma espontânea, dez folhas riscadas até o total preenchimento do papel e quatro quilos de argila com registros do bojo da mão. Dispondo cada uma das peças lado a lado algo surge, o olhar instintivamente encontra uma recorrência, uma forma particular de gesto gráfico e tridimensional. Em grupo, a observação dos conjuntos realizados por cada pessoa evidenciam a forma como são absolutamente particulares mesmo tendo surgido a partir de um comando único. O processo prossegue, então, tendo como objetivo NOMEAR esta maneira particular de cada indivíduo. Qual operação plástica se torna recorrente no conjunto disforme de traços e gestos? Assim, o conjunto de particularidades plástico-formais são NOMEADAS por uma ação. Embora uma palavra não possa conter todas as informações que as não-formas no papel e na argila possam nos dar, esta palavra se torna uma sinal que evoca o que foi lido visualmente no conjunto materializado no exercício. Esta etapa só pode ser finalizada depois de um consenso cristalino com o participante. É preciso chegar a uma palavra-conceito nesta nomeação da invariante que, realmente, provoque uma sensação de pertencimento. Este nome dado a invariante será o elo entre plástica e conceito, entre matéria e questão de trabalho. A sensação de uma nomeação eficaz permitirá um salto dos parâmetros plástico-artesaniais (que fundamentam o sistema de pensamento de artístico Belas Artes) para uma outra forma de conexão e agregação de conteúdos e interesses, desta vez, centrados em uma questão imaterial que poderá estabelecer relações originais

ao pensamento artístico mas, ainda, promovendo inter ou transdisciplinaridade com outros campos de conhecimento.

4. Ampliação de horizontes. Nesta etapa, os participantes do processo são estimulados a fazer buscas em uma pesquisa horizontal, ou seja, fora do campo das artes. Desde os buscadores tradicionais da internet mas, também, de bibliotecas. No caso de bibliotecas universitárias, uma busca horizontal por uma questão pode levar a áreas, pesquisas e recortes que irão articular o NOME-CONCEITO obtido na etapa anterior. Para o caso de jovens artistas universitários, o encontro com outra área de conhecimento pode levar a uma profunda oxigenação nas formulações de propostas artísticas, ampliando efetivamente o repertório crítico.

5. Verticalização da questão. Nesta etapa são apresentadas para o participante do processo as obras de referência que podem se relacionar com o NOME-CONCEITO detectado na etapa 3. Obras da tradição grego-romana em seus desdobramentos seculares até o final do século XIX, obras modernas e obras contemporâneas são organizadas e apresentadas segundo o NOME-CONCEITO conciliado com o participante do processo.

6. Formulação de proposições. Nesta última etapa, os participantes do processo irão formular suas proposições artísticas tendo como questão instigadora o NOME-CONCEITO observado na etapa 3, agregando ainda, o repertório transdisciplinar da etapa 4 e estabelecendo um posicionamento em relação ao campo histórico de sua questão de trabalho, conforme lhe foi apresentado na etapa 5.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta descrição do processo acima, nos referimos a processos individuais mas, no contexto da iniciação à arte contemporânea para jovens artistas estudantes universitários, os processos individuais são compartilhados em conversas em grupo. Assim, cada um dos estudantes acompanha o surgimento do NOME-QUESTÃO de seus colegas, bem como seus resultados nas pesquisas horizontais e verticais e, ainda, conhecem os resultados finais do processo de todos os outros participantes.

Este processo vem sendo aplicado aos calouros do Bacharelado em Artes da Universidade Federal Fluminense, na disciplina EXPERIMENTOS POÉTICOS COM MATERIAIS E PROCESSOS CONSTRUTIVOS, vem sendo um mecanismo de aproximação dos estudantes recém ingressos com o perfil contemporâneo das artes e surgiu a partir da detecção de uma forte angústia dos estudantes em abandonar as idéias tradicionais e artesanais de arte que trazem para se engajar em um pensamento mais amplo sobre arte na sua condição atual, descrita na introdução deste texto e, portanto, exigem dos estudantes um posicionamento amadurecido sobre a condição atual da produção de conhecimento em arte depois da morte da arte, do fim da história da arte, imersos em grandes revoluções tecnológicas.

REFERÊNCIAS

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BATTCOCK, Gregory. **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FERREIRA, Glória & COTRIM, Cecília (seleção e comentários). **Escritos de artistas: anos 60/70** [tradução de Pedro Süss-Kindenfeld]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

CALABRESE, Omar. **A linguagem da Arte**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

CASA FRANÇA BRASIL. **Situações: Arte Brasileira anos 70**. Rio de Janeiro: Casa França Brasil, 2000.

DE DUVE, Thierry. **Quando a forma se transformou em atitude e além**. Fonte: Arte e Ensaios N. 10. Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação em Artes Visuais. UFRJ, 2003.

DUARTE, Paulo Sérgio. **Anos 60**. Rio de Janeiro: Campos Geraes, 1998.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

GOMBRICH, E.H. **Arte e Ilusão**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

HARRISON, Charles. **O ensino da Arte Conceitual**. In.: ARTE E ENSAIOS N. 10. Programa de Pós Graduação em Artes Visuais. UFRJ: 2003.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

KAPROW, Allan. **A Educação do A-artista**. S/T; Rio de Janeiro: Malasartes 1976.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OITICICA, Hélio. **Hélio Oiticica**. Rio de Janeiro: Centro de Arte Hélio Oiticica, 1997.

PLAZA, Júlio. **Arte e Instituição: conflito de modelos**. Fonte: Revista Eletrônica da Faculdade de Artes da Universidade Federal do Paraná, 2000.

ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE 'ORIENTAÇÃO SEXUAL' NA BNCC: EXCLUSÃO E (É) PRECONTEITO?

Luciene de Carvalho Mendes

(Mestrado pela Universidade Estadual do Paraná
– *campus* de Paranaíba), lucamendes.75@gmail.
com

Isabela Candeloro Campoi

(Profa. Dra. da Universidade Estadual do Paraná
– *campus* de Paranaíba), isabela.campoi@
unespar.edu.br

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendida como importante documento orientador para a educação básica, é um instrumento em constante transformação, pois acompanha as mudanças sócio culturais de forma a contemplar as ideias e as ações da humanidade a seu tempo. Pretende-se analisar os discursos auferidos no contexto de aprovação final da BNCC ocorrida em dezembro de 2017, os quais são reveladores. Nessa abordagem, valer-se-á da Teoria Social do Discurso como método de análise, o que possibilita refletir sobre a mudança social através dos discursos a respeito da diversidade sexual de gênero na versão final do documento. Quem são os sujeitos que elegem os conteúdos na BNCC? Quais vozes subjazem a essas representações? Com esses discursos, o que é pretendido materializar no seio da sociedade? Entre o adequado e o viável, o artigo ora proposto pretende compreender os

fatores que formam e sustentam a reprodução ideológica de poder no que diz respeito à exclusão da temática orientação sexual da última BNCC. Os estudos linguísticos (com suporte das Ciências Humanas) propõem um entendimento da dimensão da prática social por via da naturalização ideológica, através de alianças de consentimento teorizadas por Fairclough. Assim, a teoria social do discurso contribui para a área de educação, na medida em que possibilita a conscientização a respeito dos fatores que incidem sobre a produção de documentos norteadores da educação nacional. **PALAVRAS-CHAVE:** Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Orientação Sexual. Teoria social do discurso.

1 | INTRODUÇÃO

Compreender as constantes transformações curriculares considerando as ideias e ações da humanidade, a seu tempo (BLOCH, 2001), requer um método especial de análise. Esses feitos, materializados em conteúdos no instrumento BNCC, nem sempre revelam quem são os sujeitos que elegem os conteúdos, muito menos as vozes que subjazem a essas representações. Com os discursos apresentados, o que é pretendido materializar no seio da sociedade? Entre o

adequado e o viável, os estudos linguísticos (com suporte das Ciências Humanas) propõe um entendimento da dimensão da prática social por via da naturalização ideológica, através de alianças de consentimento, assim teorizadas por Fairclough.

O propósito é oferecer a compreensão dos fatores que formam e sustentam a reprodução ideológica de poder sobre a exclusão da temática gênero e sexualidade da BNCC. Tais reproduções, na linha tênue da rede de significações, revelam e materializam fenômenos vistos como práticas sociais de poder, consentimento e naturalização. Neste intento de vir e revelar, eis que a teoria social do discurso contribui para a área de educação como método de ensino nos tratos em torno do texto escrito e oral, assim como os fatores que incidem sobre seu desenvolvimento e suas funções sociais, possibilitando ainda a conscientização no que diz respeito a fatores que incidem sobre a produção de documentos norteadores da educação nacional.

Um diálogo será desenvolvido entre a perspectiva histórico-crítica e a teoria social do discurso na busca por indícios que justifiquem a BNCC como instrumento de aplicação social por via dos processos discursivos de negação que a constituem. Serão adotados da análise tridimensional de Fairclough alguns princípios que nos façam compreender os processos de mudança discursiva entre duas versões da BNCC a respeito da exclusão do termo ‘orientação sexual’ na sua relação com a mudança social e cultural, especificamente o discurso enquanto poder hegemônico na transformação social.

2 | CONSCIÊNCIA DA MATERIALIDADE DISCURSIVA: INTERSECCIONANDO TEORIAS E MÉTODOS PARA FINS DETERMINANTES

Brandão (2012, p. 11) introduziu no seu trabalho sobre a análise discursiva que “a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais”. Direcionando o nosso olhar sob essa perspectiva, há de se compreender o quanto a linguagem em seus processos discursivos está diretamente ligada às suas condições de produção. E é através dos novos estudos da análise de discurso, onde se discute o “modo como o discurso contribui tanto para a reprodução como para a transformação das sociedades” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 62), que pesquisadores das ciências humanas, ciências políticas, sociologia, psicologia social e linguística vem percebendo a necessidade de se realizar um trabalho mais interdisciplinar.

A finalidade última é tratar dos fatores que transformam a sociedade e, neste caso, há especificidades da competência discursiva, nos meandros entre a coisa e a sua representação sígnica, que corroboram para este processo, dada a natureza ideológica imbricada nos seus atos. Ademais, com o poder das ordens discursivas, ainda podem ser verificados os atos e fatos que sustentam a reprodução das ideias

pretensas, na prática social.

Justificado o novo cenário, neste trabalho serão discutidas algumas especificidades das condições de produção do discurso. A primeira delas é o da educação, tomada como trabalho não material na defesa de Dermeval Saviani e Newton Duarte (2012; 2013). A segunda será o da categorização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto produtora de novas concepções ideológicas, com defesa em Gramsci, por Anita Schlesener (2007). Uma terceira especificidade a ser tratada nesse estudo é a de caráter conceitual, a ser compreendida pelas formas do dizer, ou não, sobre determinadas situações de ordem social com aporte nos eixos culturais, em Stuart Hall (2006), e as teorias da análise do discurso explanadas por Eni P. Orlandi (1997), Foucault em Jean-François Bert (2013) e Rosa Maria B. Fisher (2013) e, Norman Fairclough (2016). Para esta terceira situação, o dado específico é o da orientação sexual, cujas representações estão sendo minimizadas no documento norteador da educação básica BNCC pelas formas brandas de silenciamentos e pela presença sutil da nova ordem discursiva a ser ideologizada nas práticas escolares.

2.1 A educação enquanto trabalho não material e a força dos discursos que a empoderam no processo de transformação social

Dado o valor material que a linguagem exerce na sociedade, por ser de prática, de ação e de representação, seja na relação dialética com a estrutura social a que se restringe, ou a nível social mais amplo (FAIRCLOUGH, 2016), não se concebe mais um estudo sobre mudança social onde ela (a linguagem) não se veicule enquanto agente contributiva deste processo. A linguagem é estendida à noção de discurso quando tratada pelas vias múltiplas de significações nos contextos onde ela acontece. Por essa razão, Fairclough trabalha a análise discursiva como práticas sociais manifestadas nas noções de formas simbólicas, gêneros do discurso, blocos sociais, representações institucionalizadas, elaborando a sua “teoria social do discurso”.

Seguindo essa via de entendimentos, a educação será tomada, aqui, como uma estrutura social onde os discursos operam normas e convenções, construindo e institucionalizando poder. A caracterização da educação enquanto estrutura ideológica, posiciona a Escola na sociedade como agente de disseminação de discursos que corroboram, na prática, com as mudanças/transformações sociais. Nessa perspectiva, o fazer educativo não procederia à sua especificidade se não houvessem, por trás, os discursos que a constitui enquanto espaço de poder e representação, e os discursos que através dela são instituídos para fins de mudanças sociais.

Saviani (2013), defensor da concepção educacional histórico-crítica, diz ser a educação, em sua especificidade, um processo de trabalho não material através do qual é tratada a produção de saberes da natureza e da cultura humana. Desta ordem faz-se necessário compreender a diferença entre trabalho material e não material a fim de não se desenvolver discursos que confundam ou desqualifiquem

as especificidades de ambas as categorias. No caso do trabalho material, a ação humana, o fazer, é uma antecipação objetiva das ideias, ou melhor, a objetivação de recursos materiais para fins usuais. Assim, o trabalho deve promover a subsistência da espécie humana, tornando palpável as propriedades do mundo real, compreendendo que “ao agir assim sobre o mundo externo e transformá-lo, ele (o homem) ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (MARX, (s/d) apud BRAVERMAN, 1977, p.52).

De outra perspectiva, no trabalho não material a produção se dá pela difusão de “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2013, p.12), de forma que o autor ainda distingue a referida categoria em duas modalidades: na primeira, o produto se separa do produtor. Aqui podemos ter como exemplo os livros didáticos, de tempos de concepção e produção distintos. De igual (ou maior) relevância, os reprodutores (professores e alunos) destes conhecimentos ainda apresentam tempos e momentos ainda mais distintos no ato da apreensão dos saberes ali impostos; na segunda, as atividades produzidas não se separam do produtor, onde a ação produzida e a ação consumida acontecem ao mesmo tempo, a exemplo das aulas expositivas, onde há no mesmo instante de sua ação a presença do (a) produtor (a) – professor (a) e do consumidor - o (a) aluno (a).

Assim compreendida como trabalho não material, a educação é uma instituição pouco representada pelos profissionais que nela atuam ativamente. Essa representação é a força de trabalho que se faz pelo desenvolvimento discursivo de conhecimentos, protagonizando mudanças. A realização acontece através da ação direta do discurso na elaboração dos saberes historicamente constituídos e opera sistematicamente no momento exato do ato educativo. O que se constrói como saber material e não material durante esse processo, fará parte da história dos sujeitos partícipes dessa ação subjetivando transformações futuras.

Os poderes político e econômico, de posse desse saber, tomam a escola para a difusão de hegemonias sob o controle legal de disciplina nesse espaço. Ao defenderem a pedagogia histórico-crítica, cuja tese se apoia “na análise da contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista”, Saviani e Duarte (2012, p. 2) apontaram o ponto chave dessa contradição que se opera entre a especificidade do trabalho educativo na escola e a apropriação do conhecimento pelo capital, cuja socialização não pode acontecer. Operando com o domínio desses conhecimentos e o controle do trabalho educativo na escola, a sociedade política consegue alcançar seus objetivos dominantes, por via de processos de execução que podem acontecer de várias formas, conforme observação de Gramsci (SCHLESENER, 2007):

A sociedade política tem a função de controlar, de assegurar legalmente a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa, nem passivamente, aos objetivos dominantes; a coerção é exercida principalmente nos momentos de crise, quando fracassa o consenso espontâneo (SCHLESENER, 2007, p. 29).

Essa função de controle político põe a sociedade civil no campo de uma batalha

histórica, cujo objetivo sempre foi transformar a sociedade naquilo que determinam como fundamental para a ascensão de sua classe e da classe capitalista. É através da força não material (conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas) que a força de trabalho material tem sua exploração garantida. Para que o projeto seja empreendido no processo de hegemonização de saberes, considerando o tempo indeterminado que se leva para sua efetivação, a classe política se encarrega de articular outras formas mais emergentes (ou imediatas) de disciplina quando cuida de elaborar documentos que orientam o fazer educativo.

Caso o consentimento (pressuposição e predisposição entre os agentes que materializam o ato educativo) não se efetue de forma branda, outras formas coercitivas entram no cenário das lutas. Por se tratar de escola pública, automaticamente a compreendemos como parte do sistema que a concretiza e, quem nela opera trabalho, segue à risca o contrato firmado. Desta forma, caso haja a indisciplina, algumas formas fraudulentas de organização acontecem, como é o caso dos boicotes financeiros às unidades escolares e as retaliações funcionais por meio dos cortes salariais e/ou demissões.

Como o propósito deste artigo não é adentrar no discurso sobre a força de trabalho material, nos reorientemos quanto ao objetivo não material do ato educativo. Atuando com forte influência sobre as classes sociais, a escola vem desde o séc. XIX operando seu poder a serviço da classe política. Destarte funções específicas dos passivos acordos, os profissionais que nela operam deveriam atuar como os verdadeiros representantes da instituição educacional, pertencente por natureza à humanidade, e não a classificados humanos.

Alcançado o conhecimento sobre o trabalho não material da educação, de plena realização durante o ato educativo e sob a força discursiva que opera poder de transformação social, cabe agora elucidar a questão das articulações de poder e hegemonia implantados nos documentos norteadores da educação.

2.2 O documento da vez e a sua categorização de (re)produtora ideológica das políticas de golpes

Quando se percebe que há uma política de golpes (neste caso, golpe à educação)? Uma das iniciativas de mudança propostas para uma nova ordem de Estado é desenvolver, reformular ou subtrair documentos de orientação do fazer educativo em espaço escolar. Mas, nenhum documento (aqui podendo ser entendido como texto) se aplica se não houver em seus discursos a manifestação de interesses, sejam esses dos que falam por si ou dos que falam pelos outros. Vale lembrar que toda política direcionada à educação pode ser entendida como golpe, dado o valor representativo que nela, e por ela, é instrumentalizado.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), oficializada e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para apreciação em março

de 2018, apresentou em seu conteúdo os objetivos básicos de aprendizagem para cada nível de ensino, atrelada ao desenvolvimento para a cidadania e o preparo para o mercado de trabalho. Por essa introdução podemos categorizá-la como o documento cujos discursos tendem a reproduzir o poder na combinação entre os domínios legais e os aparatos de ordem econômica e pedagógica. Todos estes cruzamentos materializam um produto (BNCC) que foi ideologicamente pensado para atender majoritariamente a um bloco social (o capitalista)¹.

Neste documento constam os objetivos predeterminados pela classe político-econômica para uma sociedade a qual pretendem (re)ordenar. No entanto, as classes contempladas com essas orientações de educação, sustentarão com sua força de trabalho material o novo modelo de sociedade capitalista brasileiro. Mas esse objetivo só será alcançado caso o profissional que no espaço escolar opera, cumprir com as formas passivas de coerção² do estado. Para que o trabalho objetivo e não material da educação não opere fora do consenso idealizado pelo estado e continue agindo passivamente, todo o jogo de convencimentos vem sendo desenvolvido em formas de alianças.

Para esse jogo cito o que Gramsci apresentou sobre o equilíbrio cambiante entre as relações de domínio quando se evidenciam os conflitos sociais. O poder de representação das organizações civis nas classes políticas tornou-se uma forma coercitiva de consentimento, um acordo passivo para que a coerção em suas várias outras facetas não entre em ação.

Na concepção liberal, o estado (em sentido restrito – a sociedade política) apresenta-se como o aparelho representativo e suas ações limitam-se à tutela da ordem pública e do respeito às leis. Um Estado que não superou a fase corporativo-econômico, em que o nível de solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social é pequeno (SCHLESENER, 2007, p. 30).

É certo que essa percepção Gramsciana de início de séc. XX, na Europa, correspondia ao período da ascensão burguesa cujos interesses estavam por se concretizar no estado político liberal. Nesta explanação, Schlesener (2007) mostra o que Gramsci identificou como a “utopia democrática”, onde os ideais de sustentação da democracia burguesa eram alimentados pela simulação de igualdade, alimentando o imaginário social.

Haja vista, hoje, a exatos cem anos pós-escritos cárcere-gramsciano, temos à nossa disposição a evolução deste estado liberal para o dito neoliberal³ tardio.

1 Vide lei 13.415/17 para o ensino médio e seus aparatos de/para ordens trabalhistas.

2 Segundo Gramsci, são as formas de assegurar legalmente a disciplina dos grupos. Esse processo pode se dar no desempenho do modelo único e consensual de formar a opinião pública por via dos papéis operacionais dos meios de comunicação (jornais), partidos políticos, sindicatos e aparatos institucionais (livros, revistas, documentos norteadores do exercício público em suas várias esferas).

3 Este programa, que teve seu apogeu na década de 1970, na Europa, mantém o Estado forte, rompendo o poder dos sindicatos, controlando o dinheiro e tornando parco os gastos sociais. Ademais, mantém uma taxa “natural” de desemprego, criando uma reserva de empregos diretos o que quebra, tecnicamente, os sindicatos. Resumo, a nível popular: as greves reivindicativas são contidas. Nos tem-

Inserida nesse invólucro de simulações representativas entre estado político e estado civil, o espaço escolar com seus aparatos documentais, tornou-se a forte (re)produtora ideológica das políticas de golpes. Não adentraremos nas questões específicas que configuraram o golpe de estado do ano de 2016, no entanto, validaremos tal movimentação pelos discursos de ordem demandados no documento BNCC.

Como identificar a proposta de mudança social na BNCC por via dos discursos que a constitui?

Primeiro, direcionemos atenção à temática dos movimentos sociais das representações sexuais e os tratos discursivos que demandaram na indicativa de mudança social.

Segundo, em se tratando de sexualidade(s) e representações sexuais, identificar na BNCC como a representação do preconceito a essa temática se manifesta nas novas ordens discursivas. A negação (que não ocorre com o uso do termo modificador ‘não’) silencia algo já dito e, na retirada do termo ‘orientações sexuais’ do documento, sugere uma nova ordem ideológica.

Por fim, mas não instituindo esgotamento às possíveis análises críticas, a Base Nacional Comum Curricular segue seu pleito sugerindo para além dos dois segmentos a serem detalhados na seção que segue, o consentimento passivo das ordens sociais para a sua plena instrumentalização social. No implícito estado de utopia democrática, as classes política e civil-política insuflam o novo discurso no espaço escolar como forma de silenciamento aos anteriormente instituídos como conhecimentos necessários para humanizar sujeitos. Sejam pelas condições próprias dos movimentos que representam alguns blocos sociais ou pelas forças institucionais que as submetem às várias formas de violência, os ‘velhos’ documentos serviram apenas para negar parte dos discursos que agora não são mais operados como necessários. As representações sociais têm nas suas raízes de luta as razões próprias de serem, acreditarem e continuarem lutando pelo direito ao respeito e à democratização de suas verdades. As formas do dizer, ou não, são conceitos a serem implantados hegemonicamente como verdades e os atos dos dizeres podem gerar no desenvolvimento da sociedade, novas formas de violentar blocos que tem como finalidade a felicidade de atuar em sociedade as suas individualidades, suas orientações.

2.2.1 As formas do dizer (ou não) na BNCC para as demandas de ordem social.

Dizer envolve constituições históricas. Tudo que é dito assume uma forma de representar situações, pessoas, épocas ou acontecimentos e, inclusive, tornam-se evidentes as representações daquele(a) que profere o discurso. De movimento contrário, embora complementar, o silêncio liga o não-dizer à história e à ideologia (ORLANDI, 1997). Essas constituições, de valor histórico, também se valem pelo

pos atuais temos a evolução (tardia) desse programa nas Américas, configurando-se sob os acórdãos entre Estado-Sindicatos como forma de controle popular(...) (ANDERSON, 1995)

que Hall (2006) chamou de “representações culturais”, sejam elas sólidas, cujas identificações de indivíduos são de fácil denominação, sejam pelas fragmentadas, as quais representam as novas culturas descentradas⁴. Essas representações estão em constante mudança nas suas práticas sociais e, por essa razão, também materializam discursos que concretizam suas culturas.

Nas teias discursivas e suas práticas, as palavras exercem o poder concreto das formações culturais, assumindo, assim, funções múltiplas:

Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. (...) tudo que dizemos tem um “antes” e um “depois” - uma “margem” na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). (HALL, 2006, p.11)

Nessa dinâmica de significações evidencia-se a evolução/transformação social decorrente das contradições, típicas da humanidade, nas quais o discurso toma forma dialética. Desse empenho surge uma questão, também de poder histórico e social, cujo teor contraditório emerge dos atos de negar: a punição. Ao passo em que surgem situações nas quais as novas identidades se manifestam, aparecem também as reações a essas diferenças caracterizando renovadas formas e poderes disciplinares⁵ (ou punições) entre as instituições. Inicialmente, podemos compreender como instituições as representações, as práticas (comportamentos, linguagens e outros) que formam novas culturas (as fragmentadas, conforme Hall); em seguida, entendamos as representações concretas de poder desenvolvidas para representar uma ideia ou cultura, como é o caso da escola, da igreja, das clínicas, etc. Nesse processo de relações “cada nova configuração comparece com seu lote de novas partilhas, de novas categorizações, de novas exclusões, que se articulam e se combinam entre si” (BERT, 2013, p. 115)

Para a primeira situação, objeto desta seção, destaco ainda a revelação explanada em Fisher (2013, p. 128) sobre a análise enunciativa de Foucault quando ele “pretende chegar à complexidade das práticas discursivas e não discursivas no interior das quais se forma um dado objeto – no caso, o racismo estranhado nas instituições educacionais brasileiras, num certo tempo”. É desse ponto que gira a teia de significações sobre as formas do dizer (ou não) para as demandas de ordem social na BNCC. Demandas antes mencionadas e instituídas, cujas representações agora ganham novas formas de negação.

Quando alguém se nega a falar sobre algo, duas situações ocorrem nesse

4 Hall se refere às identidades fragmentadas ou descentradas por representarem o que ele denominou de “um tipo diferente de mudança estrutural” com base nas novas configurações de classe, gênero, sexualidade, etnia. Tais representações estão se deslocando do lugar que em outrora arregimentou os comportamentos e identidades culturais para novos espaços e linguagens.

5 Para Foucault esse regime, cuja função é inventar indivíduos e políticas, se encarrega de criar mecanismos reguladores para, supostamente, manter a ordem estrutural.

processo: uma é o negar explícito e isso infere na possibilidade da existência real do que foi negado; a outra é silenciando, não evidenciando a existência de algo. Orlandi (1997, p. 14) fala que o “silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro” coloca o silêncio como “fundante” quando aprofundada “a análise dos modos de se apagar sentidos, de se silenciar e de se produzir o não-sentido onde ele mostra algo que é ameaça”. Nessa perspectiva, caso se queira negar sem a possibilidade do uso da negativa ‘não’, evidencia-se um termo genérico que apague ou camufle o termo específico.

Na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio/18 esse ato de negação ocorre quando se evidencia a supressão do termo ‘orientação sexual’ e ‘gênero’ de seu texto. Para ocupar o espaço dessa representação específica, a competência 9⁶ traz para o espaço escolar termos genéricos, cujas significações são amplas e não demonstram em seu conteúdo por área de ensino as especificidades pertinentes à realidade dessas identidades culturais. Onde se estabelece a necessidade de “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais”, no texto anterior dizia: “sem preconceito de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza”. Nota-se que no encaminhamento à versão atual as palavras/termo “orientação sexual” e “gênero” foram retiradas.

A intenção vem sendo claramente exposta nos últimos anos, o que retrata um retrocesso às discussões sobre gênero e sexualidades no espaço escolar. O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005/14), cujas discussões também ocorreram nos Estados e Municípios, já trazia essa pretensa ordem quando nas discussões para implementação do documento cederam à pressão sofrida por parte de algumas instituições religiosas. Na ocasião foi lançada uma ofensiva à proposta quando esses grupos intitularam como “ideologia de gênero”⁷ a defesa pela discussão da temática do âmbito dos direitos humanos.

De um lado pode-se notar a negação, mesmo que por vias das representações de ódio e violência, daquilo que já se reconhece instituído enquanto cultura na sociedade que, conforme Fairclough (2016), são efeitos da prática discursiva sobre identidade, de forma que os sujeitos sociais já vêm sendo moldados em suas práticas. Essa dinâmica também possibilita aos sujeitos se remodelarem e se reestruturarem em (ou através de) suas práticas, conforme necessário. Por outro lado, nota-se a tentativa de implementação de um novo termo, ideologizando novas demandas de ordem

6 Na BNCC, as competências gerais da Educação Básica articulam-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB/96-17.

7 Para Jimena Furlani (2015) “O termo ‘ideologia de gênero’ não está presente, não é de uso no contexto das Teorias de Gênero. Esse termo, essa expressão, foi criada/inventada, recentemente, no interior de alguns discursos religiosos. Trata-se de uma interpretação equivocada e confusa que não reflete o entendimento de ‘Gênero’ presente na Educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/as”.

social, veiculadas por representações políticas religiosas e instituições religiosas. Esse embate acalorado ilustra, simbolicamente, o quadro da situação educacional no Brasil cujas questões de ordem social estão sendo manipuladas com a finalidade de retornar à própria sociedade como males a serem combatidos a todo custo.

Os meios utilizados para a veiculação das negativas às questões sexuais são todos de ordem institucional sem o amparo legal para as suas implementações. No entanto, esses veículos, fazendo uso disso e demandando como ação popular, propõe ao estado político engendrar formas de sujeição a esse ato. Diante de toda a movimentação ocorrida, o discurso da BNCC representa uma suposta imparcialidade às representações de ambos os temas ao passo que ao invés de negá-los explicitamente, de forma a mencionar o porquê, e/ou aprovar, subtraiu as menções substituindo-os pelo termo genérico ‘diversidades’.

O perfil político advindo do atual documento reflete a negação aos direitos sociais, os mesmos nos quais vem sendo materializada a sua força de identidade por direitos humanos igualitários desde os anos de 1990. O propósito é dar voz a classes e não a blocos⁸ (caso ocorrido nos anos políticos antecedentes ao atual) que por essa linha de análise podemos inferir que se lhes fosse dada voz, o sistema político atual teria que fracionar ainda mais os programas de financiamento de ordem social. A teoria das classes direciona o Estado a atender aos interesses neocapitalistas/neoliberalistas, nos quais a ideologia da fragmentação não condiz com os propósitos de concentração de renda e poder do mercado, numa estratégia de agenciamento de ordem econômica pelo Estado. A fragmentação sugere assistência e promoção demandadas pelas representações sociais, por vias dos quais pode acontecer com intensa frequência as reivindicações por direitos. Como o propósito político foge a essa expectativa, o Estado, com a tutela da lei, faz-se representativo ao implementar doses homeopáticas de solução às crises por ele postas em evidência.

Por essa via, o Estado age como o representante político do povo e se defende dele usando a linguagem da lei. Quando interpelado pelos blocos, refluí para o direito, demonstrando como legal seu aparato ideológico.

A educação, no âmbito da legislação que a institui, opera nesse contexto, todavia tendo em sua representatividade profissional, parques contraventores. Já o Estado atua como o mediador (ou mesmo, interventor) de ideologias que tem como finalidade, mudar a sociedade, ou moldá-la a contento do mercado. Neste caso, tratar de individualidades, dadas as categorizações por representações em blocos, não atende às demandas neoliberais, o que faz com que essas minúcias sejam segregadas e deixadas a controle da própria sociedade, já que instituições se encarregam de disseminar as novas ordens discursivas para um novo comportamento humano, nos quais pode estar propensa uma nova onda de mudança social.

8 Por Fairclough podemos considerar esse ‘bloco’ como grupos, pequenas representações inseridas numa classe social; constituí o termo referencial ‘bloco’ na mesma dimensão de estrutura social, embora seja mais fragmentada, para a qual ele segmenta os eventos discursivos como agentes de mudança social.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva dialética (no limiar da prática e dos eventos contraditórios sociais) teorizada por Fairclough, demonstra toda a flexibilidade social que incorre em mudanças de comportamentos e pensamentos da humanidade. A linguagem em seu exercício natural ou condicionado de formações discursivas, forma e transforma na mesma proporção os modos de prática política e ideológica, nas quais subsistem as relações de poder.

O homem é inteligente e suas formas de comunicar(-se) traduzem essa realidade. Não há ciência que emancipe sem que haja uma intimidade com a linguagem que a oriente como tal. Não haveria texto escrito, como esse, se não houvesse linguagem que o fundamentasse e assim o tornasse comunicante. No enleio que envolve homens e linguagens, residem os discursos, residem os meios e os fins de suas representações, assim como as formas e os sentidos transitáveis (ou não) nas relações sociais entre os homens dotados de inteligência, de sentidos e ações, de força e de trabalho.

Nesse ensaio, onde os discursos atuam como plano de fundo, chamamos a atenção para os fatores que formam e sustentam a reprodução ideológica de poder sobre a exclusão. Sabendo que toda a especificidade dialógica e dialética desse trabalho permeia o campo da educação, alertamos aos profissionais que nela operam a sua sapiência e força de trabalho o cuidado em tratar como tarefa primordial a compreensão de sua função, assim como dos discursos que a validam nos processos político-sociais. Dessa sugestão, vale inserir atenção especial às questões subtraídas de documentos que regem a educação (neste caso a BNCC) e buscar a dinâmica dos discursos que o formam. Assim sendo, como profissionais da educação temos o poder de reger nosso papel na sociedade percebendo, lutando e transformando os silenciamentos operados nos documentos de orientação educacional. E o que fazer quando profissionais se negam ao exercício de conhecer os discursos e as suas formas de produção e execução de poder?

Pensem nessa representação de silêncio pelas palavras de Orlandi (1997,p. 48) em interdiscursividade com Heidegger (1969): “É por fissuras, rupturas, falhas, que ele (o silêncio - grifo meu) se mostra, fugazmente: ‘É só de tempos em tempos que ele se volta para o homem’.”

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-37

BERT, Jean-François. **Pensar com Michel Foucault**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo, Parábola, 2013.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC – Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (...) e 11.494, de 20 de junho 2007, (...); revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015>

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

BRAVERMAN, Harry. **Labor and monopoly capital**: The degradation of work in the twentieth century. Tradução de propriedade da Zahar Editores. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

COSTA, Paula; CORPES, Joanalira; LAPA, Juliana. **Gêneros e sexualidades**: estratégias para promoção de debates na formação de professores/as Multiárea. Revista de didáctica Núm. 8, 2016

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2ª ed. Brasília: Editora UNB, 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FURLANI, J. (2015). **Ideologia de gênero?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. [En línea]. Recuperado de https://issuu.com/linoperes/docs/_esclarecendo_-_ideologia_de_genero

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar** (Coleção polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 2012

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura**: Gramsci. 3ª ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

ARTE E CULTURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA AS LICENCIATURAS

Mirian Celeste Martins

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e
História da Cultura
São Paulo/SP

RESUMO: Uma questão que se abre para outras: Como o termo cultura aparece na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada? E a arte? Quais as suas ressonâncias na formação inicial de professores para a educação básica? Questões que se abrem para outras tantas questões tendo como chão a experiência singular em sala de aula de um curso de Pedagogia. É deste lugar e com este olhar voltado para os documentos oficiais que esta comunicação se coloca, buscando conexões com outras experiências e pensamentos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Cultura; Formação de Professores; Pedagogia; Diretrizes Curriculares.

ART AND CULTURE IN THE NATIONAL
CURRICULAR GUIDELINES FOR THE
LICENSEE

ABSTRACT: A question that opens to others: As the term culture appears in Resolution no. 2 of July 1, 2015, which defines the National Curricular Guidelines for initial training in higher level (undergraduate courses, pedagogic training courses for graduates and second degree courses) and for continuing education? What about art? What are their resonances in initial teacher education for basic education? Questions open to so many questions having as floor the singular experience in the classroom of a course of Pedagogy. It is from this place and with this look back to the official documents that this communication has placed, seeking connections with other experiences and thoughts.

KEYWORDS: Art; Culture; Teacher training; Pedagogy; Curricular Guidelines.

1 | APROXIMANDO-SE DO FOCO

Desde há muito tempo a sociedade vem exigindo ações mais efetivas em relação à educação. Vivemos um momento importante com as discussões contemporâneas sobre a Base Comum Curricular Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

formação continuada.

Seria interessante um apanhado sobre a trajetória até o presente momento, mas me abstenho da história desta construção divulgada por Luiz Fernandes Dourado (2015) e me aproximo de um foco específico: Como o termo cultura aparece na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais? E a arte? E a interdisciplinaridade? Quais as suas ressonâncias na formação inicial de professores para a educação básica? Questões que se abrem para outras tantas questões tendo como chão a experiência singular em sala de aula de um curso de Pedagogia. É deste lugar e com este olhar voltado para os documentos oficiais que esta comunicação se coloca, buscando conexões com outras experiências e pensamentos.

Focalizar em cultura e nela inserida a arte com todas as suas linguagens, é meter-se num complexo campo rastreado, coberto por camadas de sentidos. A obra *Babel* de Cildo Meireles (2001), que ocupa uma imensa sala na Tate Modern em Londres, é construída como uma torre de cinco metros de altura com rádios empilhados; cada um deles está sintonizado em uma estação diferente. A obra pode ser síntese e metáfora do emaranhado destas camadas de sentido.



Fig. 1. Cildo Meireles, *Babel*, 2001. Disponível em: < https://www.tate.org.uk/art/images/work/T/T14/T14041_10.jpg >. Acesso em 19 maio 2019.

A obra estabelece imediata articulação com a *Torre de Babel* de Peter Brueghel, o Velho, realizado em 1563 que se remete ao mito que explicaria as diferentes línguas faladas no mundo. Em diálogo possível, trazemos Jorge Larrosa (2004, p. 84) para quem “qualquer comunicação é babélica porque, no ato mesmo de comunicar-se, qualquer sentido se multiplica e nos multiplica, confunde-se e nos confunde”. Habitar babelicamente nossa condição babélica é “habitar uma língua múltipla” que expõe e provoca a singularidade de conceitos, ramificando-os qual rizoma em múltiplas significações que presentificam diferenças.



Fig. 2. Peter Brueghel, o Velho. *Torre de Babel*, 1563. Disponível em: < <https://www.khm.at/objektdb/detail/323/?offset=37&lv=list>>. Acesso em 19 maio 2019.

Cultura, arte e interdisciplinaridade são palavras-valise. Trazem dentro de si uma polifonia de sentidos. Ao analisar a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (que será chamada neste texto de DCN/FI), encontramos o termo “cultura” e delas derivados (culturais) citada 28 vezes. O termo “arte” ou “artístico” aparece duas vezes e relacionadas a ela – “estético(s)” ou “estética”, mais sete vezes. E “interdisciplinaridade” aparece 22 vezes. É por elas que analisamos o referido documento na busca de perceber sua potência e desafios.

Um aviso ao leitor: trazemos muitas citações diretas para que outros possam também adentrar e de dentro das questões trazer o chão e o ar, na cálida tarefa de compreendermos aspectos nebulosos do difícil processo de formação profissional na docência.

2 | UM OLHAR PANORÂMICO

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a **cultura**, o pensamento, a **arte** e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; **a valorização da experiência extraescolar**; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino; [...]

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo **conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos**, conceitos, princípios e objetivos da formação

que se desenvolvem entre **conhecimentos científicos e culturais**, nos **valores éticos, políticos e estéticos** inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, **no diálogo constante entre diferentes visões de mundo**; [...]

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser **contextualizados no espaço e no tempo** e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as **relações** entre a vida, o conhecimento, **a cultura**, o profissional do magistério, o estudante e a instituição; (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p.1 e 2, grifos nossos)

Entre as considerações iniciais da DCN/FI encontram-se os três parágrafos citados acima. Neles grifamos os aspectos que alimentam esta reflexão, entendendo “a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico” como afirma o DCN/FI. A partir destas primeiras considerações articuladas com o documento levantamos alguns possíveis caminhos para a análise.

- “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” - articulação com o artigo 2º § 1º que reforça a sólida formação científica e cultural:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo **conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos**, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos **valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos** do conhecimento inerentes à **sólida formação científica e cultural** do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, **em diálogo constante entre diferentes visões de mundo**. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p.3, grifos nossos)

Evidentemente muitos aspectos se multiplicam em cada artigo ou parágrafo, mas cabe notar neste trecho acima a percepção de que a cultura e a arte fazem parte da sólida formação esperada.

Podemos aqui refletir sobre que conceito de cultura este documento se vale. Uma cultura que está “em constante diálogo entre diferentes visões de mundo” não está vinculada a uma abordagem que trabalha com a norma culta que afasta do universo simbólico e cultural as manifestações populares e de povos distantes das versões europeias ou norte-americanas. Pelo contrário, “o diálogo constante entre diferentes visões de mundo” parece valorizar a abordagem de Michel de Certeau em *A cultura no Plural* (1995) e de tantos outros. Assim poderíamos usar o termo “culturas”, já que são muitas e diversas.

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura

como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas” (FREIRE, 1967, p. 108).

Paulo Freire traz a distinção entre a natureza e a cultura, ressaltando a importância da democratização desta, elevando o ser humano a ter o seu lugar de sujeito e não de objeto: uma chave de entrada para todos que poderia introduzir também o analfabeto. Mas, ao abordar o que chama de culturas híbridas, Néstor Garcia Canclini (2008) alerta o cuidado para:

[...] não tornar a arte e a cultura recursos para o realismo mágico da compreensão universal. Trata-se, antes, de colocá-los no campo instável, conflitivo, da tradução e da “traição”. As buscas artísticas são chaves nessa tarefa, se conseguem ao mesmo tempo ser linguagem e ser vertigem. (CANCLINI, 2008, p XL)

As torres de Babel de Brueghel ou de Meireles são linguagem e são vertigem a nos provocar um pensar sobre a diversidade cultural. Ela não está somente em nossas fronteiras geográficas, mas está em nossas salas de aula. Estudantes de Pedagogia refletem a diversidade cultural em sua essência e ela começa pelas próprias oportunidades que a escola, as famílias, os grupos sociais com os quais conviveram e convivem, entre outros agenciadores culturais como as mídias contemporâneas ofereceram a estes/as estudantes.

Aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura e a arte para estudantes tão diversos desafiam a imensa ampliação de saberes, que possam ir além dos gostos que se formaram muitas vezes alicerçados pela publicidade que impulsiona o consumo desvairado alimentado pela mídia. Implica em instalar a desconfiança na publicidade incitada pela leitura das imagens, da cultura visual que nos invade a todo o momento.

Há um ditado: “Gosto não se ensina”, mas há também um adendo: “Gosto não se ensina, se lamenta”. O adendo dá a marca da superioridade que se incomoda com o que não é igual, tal Narciso que “acha feio o que não é espelho”, como poetizou Caetano Veloso. Mas a escola, de certo modo, anuncia um gosto, um modo de ser e fazer não só em arte, que frequentemente coloca a pessoa em caixinhas formatadas. Por isso tantas vezes ouço a pergunta: “_Pode, professora?” Quem disse que não podia para esta estudante que quer sair do que é o modelo que lhe ensinaram? Tenho chamado este sintoma de “síndrome do póde”, mas este é um conteúdo para outras análises...

Voltemos à cultura e à arte e as perguntas continuam. Como aprender, ensinar, pesquisar e divulgar arte e cultura? Em complemento, Elliot Eisner (2008), importante educador americano de Stanford, nos traz uma outra questão que dá título a um artigo: O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?

São seis as “lições da arte” propostas. A primeira delas é que as regras nascem na própria ação. Assim como as obras de arte, é o próprio autor que escolhe e constrói suas próprias referências, seu caminho, suas regras. “As artes ensinam os alunos a

agir e julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (EISNER, 2008, p. 10).

Os fins e meios são abordados na segunda lição: “Nas artes os fins podem seguir os meios. Alguém pode agir e a ação, em si, pode sugerir fins, os quais não precederam, mas seguiram as ações. De certa forma, rende-se àquilo que o trabalho em processo sugere” (EISNER, 2008, p.11). Novamente é na ação que objetivos podem ser criados e recriados como um processo que é avaliado em ação.

Na terceira lição o foco é forma-conteúdo, como inseparáveis. “Muda o ritmo de um verso de poesia e mudarás o significado do poema. A criação de relações expressivas e satisfatórias é o que o trabalho artisticamente guiado celebra” (EISNER, 2008, p. 12). O conteúdo se integra à forma, assim como a forma se integra ao conteúdo. Conteúdo e forma ganham relações que são construídas tanto na procura da forma como na do conteúdo.

Relacionado com foco anterior, a quarta lição: “Nem tudo o que conhecível pode ser articulado de forma proposicional. Os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites de nossa linguagem” (EISNER, 2008, p. 12). Há muitos meios para dizer o que pensamos. Se a ciência declara significados, a arte os expressa. Derrubam-se as fronteiras cognitivas abrindo espaço para metáforas, imagens, cartografias, etc. que expressam significados advindos de experiências significativas.

A quinta lição das artes para a prática da educação aponta a necessidade que o artista tem em explorar as possibilidades. “Cada material impõe as suas exigências distintas e para usá-las bem temos que aprender a pensar dentro delas” (EISNER, 2008, p.13). Na história da arte podemos perceber como materiais, suportes, ferramentas e procedimentos. Os computadores e todos os programas e aplicativos disponíveis nos fazem pensar e criar de modo diverso, mas muitas vezes a obediência à padrões minam forças criativas que lidam com o caos e o não saber em vez de gastar tempo buscando modelos prontos e soluções tipo “mais do mesmo”.

Enfim, “O sentido e a explosão de emoções que sentimos quando comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas no apetite de aprender que estimulamos” (EISNER, 2008, p.15). Artistas mergulham no trabalho, lidam com ideias, exploram materiais na busca intensa de satisfações estéticas que o trabalho em si pode oferecer. Quando mergulhados em uma ideia produzem muitos e muitos esboços, textos, trabalhos, pesquisas. Uma ideia estética não se torna um único trabalho, mas uma série. A motivação nasce da própria busca, dos desafios que movem, das oportunidades que são oferecidas.

Assim, regras, fins e meios nascem nos processos que envolvem a busca pela intensa relação entre forma e conteúdo, entre matéria e ideia na expressão de experiências significativas com emotivo apetite criativo. É da arte e da cultura que estas lições podem ser gatilhos para a prática, sejam educativas, sociais, de ensino,

de pesquisa.

Haveria muitos outros aspectos a nos preocupar em relação à aos “conhecimentos específicos e/ou interdisciplinares” pela inserção deste “e/ou” no termo “interdisciplinar” que aparece 22 vezes, assim como a prática na relação com a teoria, já que o termo “prática” aparece também 22 vezes.

3 | COMO ESTRELAS NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO

O documento nos move para múltiplas discussões, aqui apenas esboçadas. Destaco, entretanto, três pontos como estrelas no universo da formação impulsionando desenhos como constelações.

- **O papel dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura.**

No Art. 3º § 5º: São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: “XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais”.

Este aspecto se articula nas estreitas “relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição” nas considerações iniciais do DCN/FI e com o Art. 3º. §1º que aponta as “relações criativas entre natureza e cultura”.

As relações intrínsecas entre vida, arte e cultura são óbvias, mas nem sempre percebidas. Desde o momento em que nos levantamos até quando nos deitamos e mesmo enquanto dormimos, estamos inseridos no mundo da cultura, dos signos, da arte. Assim como nossas roupas são mídias que falam de nós, não as percebemos como inseridas no campo da cultura e da arte. Lembro-me de um projeto feito junto a crianças por estudantes de Pedagogia que escolheram o sapato como objeto para um projeto de intervenção onde arte e cultura impulsionavam múltiplos aspectos. Quantas descobertas culturais e artísticas ao mergulhar neste banal objeto de nosso cotidiano!

Para ser um agente formativo da cultura ou das culturas, é preciso perceber mais do mundo à nossa volta, é preciso conhecer museus, mas também o patrimônio cultural que muitas vezes é invisível, mesmo que passemos diariamente ao lado de um belo exemplar. É preciso impulsionar um novo olhar sobre a cultura e sobre a arte como um campo específico, mas também interdisciplinar e pedagógico. Uma das possibilidades está nas considerações iniciais do documento: “a valorização da experiência extraescolar”. Mas, qual o espaço para isso? Basta a presença em eventos, exposições, etc? Já dizia Louis Porcher, como uma responsabilidade

esmagadora da escola:

Em matéria de sensibilidade não existe formação de adultos, recuperação ou reciclagem com que se possa contar. Se a escola não empreender desde os primeiros anos de escolaridade, o trabalho de sensibilização estética que é necessário, inclusive através de audições sistemáticas de discos, apresentação sistemática de obras de artes plásticas, cinematográficas, etc, aqueles que não puderem beneficiar-se de um ambiente familiar favorável jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumismo embotado (PORCHER, 1982, p. 46)

Se não oferecemos oportunidades para estudantes de Pedagogia que já chegam a curso com restrito acesso aos bens culturais de modo geral, o pouco acesso continuará em voga. Por isso, é muito diferente visitar exposições com a turma e ter contato com os programas educativos para que contem suas experiências com o público. A mediação cultural (MARTINS, 2018) já é um campo de estudo dentro das artes com vasta bibliografia e pode trazer outra compreensão das instituições culturais e suas políticas, além de outros aspectos que poderiam ser ampliadas em relação a este quesito.

Estes aspectos poderiam ser compreendidos dentro dos três núcleos presentes no Art. 12º.

- **Valores, dimensões, questões, sensibilidade estéticas**

Valores estéticos já foram referenciados nas considerações iniciais e no artigo 2º § 1º que reforça a sólida formação científica e cultural. Ela aparece também em outros artigos;

Art. 2 § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas [...]

Art 3º § 6º - deve contemplar: VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades [...]fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

Art. 12. I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

O campo do estético aparece como vimos acima como valor articulado a valores éticos, linguísticos e políticos, como dimensão acoplada às dimensões técnicas, física, cognitiva, afetiva, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial, além da perspectiva da sensibilidade afetiva e estética, abrindo-se também como questões, assim como questões socioambientais ou éticas.

A palavra “estética”, assim como a estesia “tem origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo”, como nos afirma Duarte Jr. (2001, p. 136-137). A experiência só se torna estética quando envolve a cognição, o afeto e a vida, como nos ensina Dewey (2010). É estética quando nos tira da anestesia, alcança o corpo, diz de nossa sensibilidade geral, de nossa apreensão dos sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos. Como valor, dimensão ou sensibilidade estética, há uma implicação do sujeito na ação, na experiência, na contextualização de tempos e espaços, na relação com a vida, com o outro.

- **O lugar da prática como experiência significativa e, portanto, estética.**

A implicação na experiência que envolve a cognição, o afeto e a vida transforma a prática. Este termo aparece 29 vezes no documento estudado e transforma o currículo.

No Artigo 13 que rege os cursos de formação inicial de professores há uma mudança estrutural importante ampliando o curso para no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas em cursos com, no mínimo oito semestres ou quatro anos propondo no item I “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo”. De que prática se fala?

Art. 3º ... 5º V - a **articulação entre a teoria e a prática** no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

Art. 5º - VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da **prática pedagógica e a ampliação da formação cultural** dos(das) professores(as) e estudantes;

Art. 12º.

I - **núcleo de estudos de formação geral** [...]

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e **práticas educativas**, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; [...]

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício

profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; [...]

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional [...]

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e **práticas de ensino**, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo. [...]

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

b) **atividades práticas** articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;

Compreender as práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo implica em uma reformulação que precisa aprofundada, envolvendo a dimensão cultural, estética e artística, sem tirar da Arte e de suas linguagens o espaço de conhecimento específico que implica tanto as questões conceituais, como as práticas atentas a processos de criação e ao estudo do desenvolvimento estético de crianças e jovens e adultos.

4 | PARA CONTINUAR PENSANDO...

Michel de Certeau em *A cultura no plural* nos faz continuar a refletir:

[...] devemos nos perguntar por que essas expressões culturais produzidas com o vocabulário das ferramentas, dos utensílios, das vestimentas ou dos gestos cotidianos parecem desaparecer diante das fábricas e dos escritórios. Nos lugares onde a produção se concentra, a criatividade aparece apenas como vergonhosa, camuflada nos aperfeiçoamentos técnicos minúsculos que a competência profissional dos trabalhadores pode introduzir no interior das normas impostas pela direção. Ali, ela está reservada aos quadros, ao pessoal dirigente. Está proibida aos outros. A possibilidade de criar somente começa acima de certo nível social (CERTEAU, 1995, p. 245).

As expressões culturais também parecem desaparecer diante das escolas? A criação é apenas dos dirigentes, deixando o professor como aquele que segue as orientações dos livros didáticos, dos sistemas, de projetos que já nascem prontos?

Se o professor é um agente formativo de cultura, qual papel nos cabe como seus formadores? Como as artes e as culturas podem se tornar mais presentes nos cursos de licenciatura, para além dos fundamentos ou metodologias das linguagens artísticas, invadindo e permeando toda a trajetória do estudante?

Há muito que aprofundar. Sem dúvida, mais uma munição para os estudos e as pesquisas desenvolvidas GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia e com

parceiros de muitas universidades que se voltam à formação de educadores. A reflexão sobre o documento das Diretrizes e os teóricos aqui apresentados podem impulsionar a necessária discussão em todos os cursos de licenciatura, sejam de que área forem e entre os gestores que trabalham na formação continuada. Com esperança!

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no Plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOURADO, Luiz Fernando. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em 19 maio 2019.

EISNER, Elliot W. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Revista *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>>.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia. Dossiê Revista *Trama Interdisciplinar*, 2015. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/issue/view/467>>. Acesso em 19 maio 2019.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, Mirian Celste (org.). *Pensar juntos a mediação cultural: (entre)laçando conceitos e experiências*. São Paulo: Terracota, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 01 dez 2015.

PORCHER, Louis. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

ARTIGO DE OPINIÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE ASPECTOS RECORRENTES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Thaís Aparecida Burato

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR)

Pato Branco - Paraná

RESUMO: O foco deste estudo é apresentar uma análise do processo de produção textual, especificamente da evolução ocorrida entre a primeira e a última versão da produção do gênero artigo de opinião. Assim, a ênfase está em analisar as principais dificuldades que surgem em relação à produção desse gênero do discurso. O objetivo é compreender quais são essas dificuldades e verificar se há evolução da primeira para a última versão. O método de produção de dados é qualitativo-descritivo, uma vez que dois textos de um estudante do primeiro período 2015/01, do curso de Letras da UTFPR - Câmpus Pato Branco, participante do curso de extensão "Oficina de leitura, escritura e reescritura de artigos de opinião", foi usado como material de estudo: um que consiste na versão inicial, e o outro como a final versão. Portanto, o objetivo é detectar os aspectos recorrentes entre ambas as versões. A fundamentação teórica para análise do material verbal tem como base os seguintes autores: Marcuschi (2008), Bakhtin(2016) e especialmente Toulmin(1958), entre outros. Os resultados revelam que a principal dificuldade

em relação à produção do artigo de opinião é referente à argumentação, entretanto, por conta da colaboração dos professores responsáveis pelo projeto, houve evolução significativa dos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo de opinião. Argumentação. Dificuldades.

OPINION ARTICLE: CASE STUDY ON RECURRING ASPECTS IN THE TEXTUAL PRODUCTION PROCESS

ABSTRACT: The focus of this study is to present an analysis of the textual production process, specifically the evolution that occurred between the first and the last version of the production of the opinion article genre. Thus, the emphasis is on analyzing the main difficulties that arise in relation to the production of this genre of discourse. The goal is to understand what these difficulties are and to see if there is evolution from the first to the last version. The method of production of data is qualitative-descriptive, since two texts of a student of the first period 2015/01, of the course of Letters of UTFPR - Câmpus Pato Branco, participant of the extension course "Workshop of reading, writing and rewriting of opinion articles, "was used as study material: one consisting of the initial version, and the other as the final version. Therefore, the objective is to detect the recurring aspects between both versions. The theoretical

basis for analyzing verbal material is based on the following authors: Marcuschi (2008), Bakhtin (2016), Baltar (2007) and especially Toulmin (1958) among others. The results reveal that the main difficulty in relation to the production of the opinion article is related to the argument, however, due to the collaboration of the professors responsible for the project, there was a significant evolution of the texts.

KEYWORDS: Opinion article. Argumentation. Difficulties.

1 | INTRODUÇÃO

A crescente discussão em torno das dificuldades enfrentadas pelos estudantes que ingressam no Ensino Superior em relação à produção textual preocupa constantemente professores e estudiosos da educação. Nos últimos anos, percebe-se uma queda nos indicadores educacionais que apontam resultados insatisfatórios nas avaliações externas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Pensando nisso, resolveu-se estudar o processo de produção de texto argumentativo, especificamente do artigo de opinião.

A primeira pergunta feita em relação à produção do artigo de opinião foi: Quais são as possíveis principais dificuldades que o aluno apresenta ao elaborar um texto argumentativo? Com base nesse questionamento, norteamos este trabalho e levantamos a seguinte hipótese: Talvez a principal dificuldade do aluno seja em relação à argumentação, pois são recorrentes os textos encontrados em diversos meios apenas baseados em opiniões próprias.

Para que a análise aconteça, serão utilizados os dados do projeto "Oficina de leitura, escritura e reescritura de artigos de opinião", idealizado pelos professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Anselmo Pereira de Lima e Letícia Lemos Gritti, para os alunos do primeiro período do curso de Letras da referida instituição, câmpus Pato Branco. No início eram 16 participantes, e ao final restaram 11 acadêmicos que frequentaram todas as aulas. Desses, foram selecionados os textos de um aluno para análise.

Nesse trabalho será considerada as diferenças existentes entre a primeira e a última versão produzidas pelo aluno por ocasião da participação na referida oficina. É necessário mencionar que a primeira versão do texto foi feita pelo aluno sem qualquer orientação dos professores do Departamento de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Anselmo Pereira de Lima e Letícia Lemos Gritti. Porém, a última é resultado de várias correções e reescritas, com orientações.

Por conta do crescente número de alunos com dificuldades de escrita ingressando na universidade e da preocupação dos professores com isso, resolveu-se estudar as principais dificuldades encontradas, no processo de produção textual, pelos alunos do Ensino Superior. Os dados desta pesquisa podem servir como um instrumento para verificar as principais mudanças ocorridas ao longo das produções. Além disso, há dois objetivos a serem alcançados: o primeiro é analisar o texto como processo e não

apenas como um produto acabado e o segundo é verificar as principais dificuldades enfrentadas pelo aluno no processo da produção textual, especificamente do artigo de opinião. Dessa forma, novas estratégias de ensino de produção textual podem surgir em futuras pesquisas para sanar esse problema.

2 | METODOLOGIA

Desenvolveu-se uma pesquisa que utilizou um banco com dados produzidos em ocasião do curso de extensão, já mencionado aqui, ministrado pelos professores Anselmo Pereira de Lima e Letícia Lemos Gritti.

O objetivo do curso foi o de contribuir para eliminar dificuldades de leitura e escrita de um grupo de alunos do Curso de Letras, do primeiro período. O curso consistiu em trabalhar o gênero artigo de opinião com uma metodologia calcada muito mais na prática do que no método tradicional em que o professor dá uma fórmula pronta e permanece vários encontros falando da forma linguística e da estrutura composicional do gênero. Assim, os alunos produziram, em sala (no laboratório de informática), cinco versões do mesmo texto, mediante a correção dos professores e, ao final, a intenção era a da publicação dos artigos dos alunos em um blog já existente do professor do curso, Anselmo Pereira de Lima, www.paeseopiniaes.blogspot.com.br.

Vale lembrar que a primeira versão do texto dos alunos foi uma versão feita por eles sem auxílio dos professores. Dessa forma, os alunos fizeram seus textos com o conhecimento que tinham obtido no Ensino Médio e com o auxílio da internet que lhes foi autorizada. Porém, não foi dada instrução nenhuma aos alunos para que fizessem seus textos. Inclusive, a temática dos seus artigos foram eles mesmos que escolheram. O objetivo dessa primeira produção foi verificar o conhecimento que os alunos possuíam sobre o gênero.

Durante o curso, desde o primeiro encontro, foi exposta a proposta de que ao mesmo tempo em que os acadêmicos iriam fazer o curso, também haveria gravações visuais de suas produções textuais por meio do software *AutoScreen Recorder 3.1*. Assim, foi pedida a autorização para fazer esse trabalho e com ela, foram feitas gravações de todos os participantes, desde as primeiras produções textuais até as últimas. Além disso, os alunos autorizaram a utilização dos dados para futuros trabalhos de pesquisa, como este.

Durante o curso foram dadas as seguintes orientações: a. Definir um assunto polêmico da atualidade sobre o qual gostariam de produzir um artigo de opinião; b. Fazer levantamento de, pelo menos, três textos (de jornais, revistas, blogs, etc), que estejam relacionados à temática escolhida e lê-los; c. Elaborar um projeto de texto que contenha sucintamente a especificação da temática, do ponto de vista, dos argumentos, do ponto de vista oposto, e da conclusão; d. Discutir, avaliar e ajustar em grupos os projetos de textos realizados; e. Escrever e reescrever os textos projetados

seguindo orientações, em um total de cinco versões.

A última fase constitui-se em redigir um segundo artigo de opinião, sem o auxílio dos professores, a fim de avaliar a metodologia do curso, assim como as habilidades de escrita dos alunos.

A estrutura de Toulmin contida no caderno da OLP não foi utilizada no curso “Oficina de leitura, escritura e reescritura de artigos de opinião”, porém elementos dessa estrutura foram trabalhados e exigidos nos textos dos alunos, tais como “introdução, argumentos, tese contrária e conclusão”. São termos correspondentes, mas que estão presentes na teoria de Toulmin e, portanto, poderão ser utilizados para análise. Por conta disso, esta foi a estrutura trabalhada no curso.

A seguinte estrutura do gênero artigo de opinião foi usada por Anselmo e Letícia na execução do curso: 1º parágrafo: Apresentação de uma temática; 2º parágrafo: Apresentação de um ponto de vista, uma opinião; 3º parágrafo: Apresentação de argumentos para sustentação do ponto de vista; 4º parágrafo: Consideração do ponto de vista oposto; 5º parágrafo: Apresentação de uma conclusão. Também foram trabalhadas questões de coesão, coerência e norma padrão.

Como é possível perceber, essas estão contempladas na estrutura de Toulmin, mas não necessariamente possuindo a mesma nomenclatura dada por ele. Além disso, deve-se lembrar que na primeira versão do texto, os alunos não tiveram auxílio de nenhuma instrução dos professores.

Dessa forma, foram coletados dados retirados do processo de cada produção textual dos acadêmicos. A metodologia do curso contou com a escrita e reescrita do mesmo texto várias vezes por todos os acadêmicos. No entanto, neste trabalho, foi analisada a produção textual inicial e final do gênero artigo de opinião de um acadêmico dos onze que concluíram o curso. Analisou-se a estrutura textual de acordo com o modelo adaptado da estrutura do argumento de Stephen Toulmin (1958). Além disso, também foram consideradas as questões de situação de produção e todas as instruções dadas pelos professores nos encontros do curso, para também contar com uma análise progressiva dos textos com e sem instruções.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Artigo de opinião

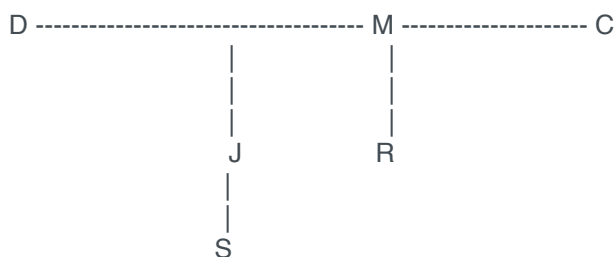
Uma questão muito importante para os professores relacionada a produção textual é a dificuldade em argumentar percebida nos alunos ao chegarem à universidade e, infelizmente, ao saírem dela também, como mostram os dados da pesquisa do INEP, feita em 2012 (MONTENEGRO, 2013). Entre os estudantes do ensino superior, 38% escrevem mal, leem mal e interpretam muito pouco (são analfabetos funcionais). Pensando nisso, o curso ministrado pelos professores da UTFPR, procurou sanar algumas dessas dificuldades. Como era o objeto do curso, utilizou-se o gênero artigo

de opinião, que possuí, principalmente, a tipologia argumentativa.

Um material produzido especificamente sobre a produção do artigo de opinião é o caderno *Pontos de Vista* da Olimpíada de Língua Portuguesa (2016), que usou como embasamento teórico os pressupostos de Stephen Toulmin registrados no livro *Os usos do argumento* (1958, 1ª ed.), e adaptou alguns conceitos para serem trabalhados com professores e alunos de escolas públicas do país. Pois o modelo apresentado por Toulmin(2001) apresenta qualificadores modais, representados pela letra Q e *Backing*, representado pela letra B, que equivale ao suporte trazido pela OLP. O caderno Pontos de Vista contém uma sequência didática para o trabalho com o gênero artigo de opinião e tem por objetivo melhorar a produção escrita e a capacidade argumentativa dos alunos. A finalidade é produzir um artigo de opinião que participará de uma seleção em vários níveis, chegando ao último que é nacional. Os alunos selecionados recebem prêmios e tem seu texto publicado em livro e no site da Olimpíada.

Nesse mesmo material a OLP define o conceito de argumentação como sendo "a ação verbal pela qual se leva uma pessoa e/ou todo um auditório a aceitar uma determinada tese, valendo-se, para tanto, de recursos que demosntrem a consistência da tese." (RANGEL, 2016, p.43)

O caderno apresenta o seguinte esquema adaptado que foi baseado na estrutura do argumento de Toulmin.



A letra D representa o conjunto de Dados, ou seja, de fatos indícios e informações etc., que o argumentador toma como ponto de partida para seu raciocínio. A letra M representa o Modalizador, a palavra ou expressão por meio da qual o argumentador manifesta determinada atitude em relação à conclusão que pretende levar o leitor a aceitar. A letra C representa a Conclusão a que o argumentador quer chegar, ou seja, a tese que pretende defender, em relação aos argumentos usados como base para o artigo. A letra J representa as Justificativas, ou seja, os argumentos propriamente ditos, que o argumentador reúne e analisa com o objetivo de sustentar a conclusão ou tese. A letra S representa o Suporte (para os Dados ou para as Justificativas), ou seja, o conjunto de informações ou argumentos complementares que ajudam o argumentador a reforçar os Dados ou fatos de que parte ou, ainda, as justificativas que apresenta. Por fim, a letra R representa a Refutação, ou seja, a contestação que seria possível fazer ao raciocínio do argumentador, ela, por sua vez, somente é citada para mostrar como e por que ela não procede.

No mesmo caderno da OLP citado acima há uma definição de argumento.

Quem argumenta, como a própria palavra sugere, se vale de argumentos, que nada mais são que razões, verdades, fatos, virtudes e valores (éticos, estéticos, emocionais) tão amplamente reconhecidos que, justamente por isso, servem de alicerce para a tese defendida. (RANGEL, GAGLIARDI, AMARAL, 2016, p. 42)

Já para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.31), uma argumentação convincente é aquela “que deveria obter a adesão de todo ser racional”.

Além disso, segundo o caderno de artigo de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa (2016), há diversos tipos de argumentos como: de autoridade, de evidência, de comparação, de exemplificação, de princípio, de causa e consequência. O argumento de autoridade é aquele que se baseia na credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área para convencer seu público. O argumento por evidência é aquele que se justifica por meio de evidências de que a tese ou conclusão se aplica aos dados considerados. O argumento por comparação baseia-se em fatores de semelhança ou analogia evidenciados pelos dados apresentados. No argumento de exemplificação, o argumentador baseia a tese ou conclusão em exemplos representativos, os quais, por si sós, são suficientes para justificá-la. No argumento de princípio, a justificativa é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação aceita como verdadeira e de validade universal. Por fim, no argumento de causa e consequência, a tese, ou a conclusão, é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência dos dados.

Essa estrutura apresentada acima é considerada ideal pelo caderno da OLP para produzir um artigo de opinião, porém sabe-se que muitas vezes isso não acontece. Muitos alunos encontram muitas dificuldades ao elaborar o artigo de opinião. Alguns não conseguem nem entender o que acabaram de escrever. Uma pesquisa realizada por uma especialista em Psicopedagogia e Professora de Língua Portuguesa na Eduvale, Íride Luiza de Oliveira Murari Motta, constatou que:

Quando a leitura dos textos dos alunos foi feita por eles, houve dificuldade de entendimento, como se não conseguissem decifrar as letras não legíveis, embora muitas delas não fossem, o que levou a perceber dificuldade na leitura. (MOTTA, 2010, p.11).

Por conta desse fato, são necessárias ações para que haja mudanças significativas em relação ao modo como os alunos têm contato com a leitura e a escrita. Para isso, é imprescindível que o professor, em conjunto com a escola e a sociedade, proporcione formas de melhorar a prática de produção textual. Caso contrário, as mesmas dificuldades permanecerão.

3.2 Coesão e coerência textual

Para Beaugrande (1980), a coerência é o processo responsável pela

inteligibilidade global do texto, isto é, “a coerência subsume os procedimentos pelos quais os elementos do conhecimento são ativados” (MARCUSCHI, 2008). Sendo assim, pode-se dizer que a coerência está ligada aos sentidos do texto. Marcuschi (2008) fala sobre isso.

[...] A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. (MARCUSCHI, 2008, p. 121)

Para que haja coerência são necessários vários fatores, um deles é a situação de comunicação. “A coerência não constitui uma propriedade ou qualidade do texto em si: um texto é coerente para alguém, em dada situação de comunicação específica” (Van Dijk, 1983, Koch & Travaglia, 1989, 1990). Esse fator pode influenciar diretamente na existência da coerência, pois é necessário adaptar-se a cada situação para que a produção de significados seja efetiva.

Para Charolles (1979), para que haja coerência textual há outros fatores que promovem, tais como: articulação, progressão, não-contradição e continuidade.

a. repetição: para que um texto possa ser considerado coerente, ele deve conter, em seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita; b. progressão: para ser coerente, deve haver no texto uma contribuição semântica permanentemente renovada, pelo contínuo acréscimo de novos conteúdos; c. não-contradição: para que um texto seja coerente, é preciso que, no seu desenvolvimento, não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível dela por inferência; d. relação: um texto será coerente se todos os seus enunciados – e os fatos que denotam no mundo nele representado – estiverem, de alguma forma, relacionados entre si. (CHAROLLES, 1979 apud KOCH, 2004, p.10)

Além de coerência, segundo linguistas, deve haver coesão. Halliday e Hasan (1976) afirmavam que o que dá textualidade é a coesão. Porém outras teorias vem para contrapor isso. Marcuschi (1983) dá exemplo de texto sem coesão, mas com coerência, e exemplo de texto com coesão, mas sem coerência e sem textura. Ou seja, é possível se ter coerência sem possuir coesão. Porém a coerência, no caso do artigo de opinião é fundamental, pois se trata de um gênero argumentativo que precisa de organização estrutural.

4 | ANÁLISE

4.1 Análise da versão inicial do articulista 1

O primeiro texto a ser analisado é a primeira versão do articulista 1 que contém o título " Educação no Brasil é um problema de todos". De acordo com o esquema de Toulmin, na introdução do texto recomenda-se que contenha os dados, no desenvolvimento contenha as justificativas e na conclusão a tese do autor. Porém o

texto inicial do articulista 1 não segue exatamente esse modelo.

O articulista inicia apresentando os dados que servirão de base para o texto. "O Brasil possui vários problemas sociais entre eles podemos citar a falta de segurança, a pobreza, a saúde pública, o transporte público e a falta de educação de qualidade".

O autor faz uma breve introdução ao assunto, não com dados específicos de sua temática, mas com dados gerais do Brasil, antes de iniciar sua pretensa argumentação. Provavelmente, ele tenha ouvido de seus professores do Ensino Médio alguma orientação sobre isso.

Em seguida, o articulista traz sua opinião, talvez pretendendo lançar uma tese, sobre o assunto: "Essa última questão é muito discutida no país, pois para um país em desenvolvimento se tornar um país desenvolvido é preciso ter uma educação pública de qualidade". Porém, ele não usa argumentos (justificativas) consistentes para de fato convencer seu leitor, ou seja, formulado como estão os argumentos seriam facilmente questionando pelo oponente.

Com base nisso, no segundo parágrafo, ele inicia sua "argumentação".

Há diversos fatores que influenciam para essa crise na educação. Dentre eles, a falta de profissionais capacitados, a ausência de transporte escolar, de materiais didáticos, de alimentos, e até mesmo a falta de escolas ou de salas de aulas são os fatores principais que aparecem em pesquisas sobre a educação no Brasil.

Na verdade, ele dá sua opinião sobre o assunto e cita supostas pesquisas que revelariam os principais fatores da crise que causa, conseqüentemente a má qualidade da educação brasileira, porém não cita a fonte dessas pesquisas e nem dados mais precisos sobre elas.

Isso se repete até o quarto parágrafo do texto, sendo que são seis parágrafos ao todo. O articulista traz outras informações que supostamente, para ele, parecem ser argumentos de autoridade, já que o gênero em questão é um artigo de opinião, contudo, são novamente opiniões, tais como:

Nas escolas públicas de ensino fundamental e ensino médio a carência de ensino é maior, os alunos não recebem conhecimentos suficientes para entrar para uma Universidade sem que recorram à cursinhos, muitos até nem chegam a entrar para a Universidade.

O autor do texto não cita estudos realizados sobre o assunto, mas usa apenas a sua crença pessoal. Entretanto, se ele tivesse buscado sustentação e fatos, dados e argumentos que contribuíssem para a tese final, teria sido convincente. O mesmo fato ocorre ao longo de todo o quarto parágrafo.

Muitos dos problemas sociais hoje enfrentados pelo brasileiros, poderiam ser solucionados com uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Pois, pessoas que possuem mais conhecimento são mais educadas, respeitam as leis, conhecem seus direitos e reivindicam os mesmos. Não haveria falta de profissionais na área da saúde ou até mesmo na educação. A violência iria diminuir

consideravelmente, a corrupção não seria tão acentuada como nos dias atuais. E além disso, a capacidade dos brasileiros em produzir conhecimentos seria mais reconhecida. O que não ocorre com frequência, já que muitas pessoas talentosas não são reconhecidas por falta de oportunidade e muitas nem sequer descobrem tal talento.

Nesse trecho a aluna faz uma generalização que pode enfraquecer sua argumentação, pois sabe-se que nem todas as pessoas que possuem mais instrução cumprem as leis.

Em um artigo de opinião é preciso encontrar argumentos para poder fundamentar as várias opiniões que aparecem. Isso pode ser visto ao longo deste texto analisado, pois apenas no quinto parágrafo o articulista traz uma justificativa, como pode ser observado no seguinte trecho: "Somente 10% da renda do PIB é investido em educação,". Porém, ele não continua sua argumentação e volta a usar apenas sua opinião. Essa é uma tentativa do autor de persuadir seu leitor a acreditar em sua pretensa tese de que "um país em desenvolvimento se tornar um país desenvolvido é preciso ter uma educação pública de qualidade."

No texto em estudo, não foram utilizados a refutação nem o suporte. A refutação, segundo Toulmin, consiste em adiantar um possível contra-argumento que o leitor possa apresentar. Isso fortalece ainda mais a tese defendida. Já o suporte consiste em uma série de argumentos de apoio aos dados ou argumentos apresentados. Porém, o articulista pensa que foram utilizados argumentos auxiliares, mas eles não passavam de opiniões.

Na conclusão do texto, há apenas uma tentativa de resolver o problema levantado, como é visto a seguir: " Portanto, deveria ser feito um estudo melhor do que poderia se feito para melhorar essa situação, de maneira que grande parte participe. E para isso deve-se melhorar o ensino básico primeiramente, que é hoje considerado obrigatório."

É provável que o articulista, por não conhecer muito bem como funciona o artigo de opinião, baseou-se em outro gênero semelhante - a redação escolar, tipicamente, texto dissertativo, que é também o gênero requerido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esse gênero costuma trazer em sua conclusão uma possível solução para o problema enfrentado, assim como ocorre no texto do articulista. Porém, o argumento que ela utiliza é ainda muito fraco, pois qualquer refutação simples poderia derrubá-lo. Sem contar que em boa parte do texto aparece apenas a opinião dele e essa sugestão, portanto, não está fundamentada em argumentos.

Por se tratar de um texto inicial e sem orientação dos professores, pode-se perceber que possíveis explicações dadas por professores que atuaram antes da graduação ainda são a base de conhecimento desse articulista. A partir do que ele ouviu ou leu até o momento, surge um novo texto.

4.2 Análise da versão final do articulista 1

Já no texto final da aula 1, pode-se perceber que houve uma grande mudança em relação à estrutura textual e a qualidade da argumentação. Até mesmo o título sofreu alterações, pois passou de "Educação no Brasil é um problema de todos" para "A situação caótica da educação pública brasileira". O termo "caótica" dá ênfase ao título e provoca curiosidade no leitor em descobrir o que o texto traz de tão problemático.

Após a apresentação dos dados sobre o tema a ser tratado, nesse caso, a Educação, o articulista trouxe sua tese "A principal causa da situação precária da educação básica pública é a baixa qualidade do ensino básico." Sendo assim, seus argumentos são guiados por essa afirmação. Dentro do esquema argumentativo de Toulmin (1958) os dados servem como base para as justificativas (argumentos) que serão apresentadas a seguir.

Muitas das opiniões foram substituídas por argumentos e por suportes. O primeiro argumento de autoridade demonstra isso: O primeiro está baseado em um teste realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que mostra o Brasil na 38ª posição entre os 44 países que testaram habilidades de estudantes com 15 anos para resolver problemas de raciocínio e de lógica, relacionados a situações do cotidiano.

Para reforçar esse argumento, é trazido um suporte que provém de um teste realizado por um órgão reconhecido e de dados estatísticos que o torna mais convincente.

Segundo Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), esse é o reflexo de problemas estruturais da educação brasileira. Cara afirma que esse resultado é decorrente da maneira como se organiza a gestão educacional no Brasil.

O segundo argumento de autoridade apresentado pelo articulista foi retirado de uma avaliação feita pela Unesco, um órgão que possui credibilidade para falar sobre o assunto. "Em segundo lugar está a avaliação anual da Unesco feita no ano de 2014, que afirma que a educação brasileira estaria em melhor situação se não fosse a baixa qualidade do ensino e o baixo investimento na educação." Como suporte para esse argumento, utiliza-se as afirmações de técnicos da própria Unesco.

Os técnicos da Unesco afirmam que a educação brasileira ainda enfrenta problemas na estrutura física das escolas, na remuneração mensal de professores e no número baixo de horas em sala de aula. Eles apontam para esses fatores como fatores determinantes na avaliação de qualidade de ensino.

Para finalizar a apresentação dos argumentos, o articulista anuncia que trará índices de investimento para a educação brasileira. "Segundo a OCDE o gasto público total em educação representou no ano de 2014 um total de 6,1% do PIB, enquanto a média dos países membros é de 5,6%." Mas, faz uma ressalva em relação a esses números e transforma o aparente argumento de autoridade em argumento de causa

e consequência.

Porém, cabe ressaltar que o Brasil possui um alto número de alunos, devido ao alto índice de repetência. Assim, quando o investimento é dividido pelo número de estudantes, ele se torna muito baixo. Dessa forma, sem levar em consideração a desigualdade regional, a educação de um brasileiro é feita com um terço do valor gasto com alunos de países ricos.

Na sequência, o articulista expõe a contra-argumentação, ou seja, a opinião de pessoas contrárias ao assunto.

Contudo, há pessoas que afirmam que o ensino público básico do Brasil possui qualidade e não se fazem necessários novos investimentos para a área, pois, segundo eles, o governo já investe muito em educação. Afirmam também que o país precisa de mais indústria e mais mão de obra.

Logo em seguida, o articulista rebate essas possíveis críticas, exercendo a refutação. "Mas, isso não se fundamenta, pois, como já afirmado acima, o governo não investe dinheiro suficiente para a educação e a atual condição da educação pública básica está precária".

Depois de vários argumentos, o autor afirma "E para que o Brasil se torne um país desenvolvido, para que novas indústrias se instalem no país é necessária uma melhora nas condições de ensino". Ele só vai lançar sua opinião novamente após utilizar diversos mecanismos argumentativos para persuadir seu leitor e obter a adesão a sua tese. Segundo o esquema argumentativo de Toulmin (1958), a tese aparece na conclusão, assim como no texto desse articulista.

O articulista usa também de elementos articuladores, como "Em primeiro lugar...", "Em segundo lugar...", "Finalmente...". Isso mostra que há um encadeamento de ideias e maior clareza em sua organização. Esse fato colabora muito para a coesão e coerência textual, haja vista que a posição do autor é melhor identificada e seus argumentos se tornam mais evidentes.

Em sua conclusão, o articulista faz um resumo dos argumentos apresentados anteriormente e reforça sua tese, comprovando que ela possui credibilidade.

[...] conclui-se que a situação precária da educação pública brasileira está comprometida pela baixa qualidade do ensino público básico. Por se tratar, pois, de um país em desenvolvimento, é lastimável a condição que a educação pública se encontra hoje no país.

É possível perceber que há uma ligação direta da conclusão com o título do texto. Esse fato revela a dinamicidade do texto e o encadeamento de ideias que se formou. A principal evolução obtida durante o processo de produção textual foi a qualidade da argumentação, pois o articulista deixou de usar apenas suas opiniões para basear-se em argumentos. Isso se deve às orientações dos professores e à reescrita dos textos, que possibilitaram aos articulistas a oportunidade de refletir sobre o próprio texto e

tentar melhorá-lo, pois, do texto inicial foram cinco reescritas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi verificar as principais mudanças ocorridas ao longo das produções e isso pode apontar para possíveis principais dificuldades que o aluno encontra para escrever. Além disso, há dois objetivos que foram alcançados: o primeiro era analisar o texto como processo e não apenas como um produto acabado e o segundo era verificar as principais dificuldades enfrentadas pelo aluno no processo da produção textual, especificamente do artigo de opinião.

Com base nas análises feitas e nas teorias utilizadas, é possível concluir que, de fato, há dificuldades enfrentadas pelo articulista quando da produção do gênero artigo de opinião e que a maior dificuldade se dá em relação à argumentação. Sendo que ela quase inexistia nas primeiras produções, mas é melhor elaborada na versão final. Com esse ganho na argumentação, por consequência, os textos do articulista ganharam mais credibilidade e se aproximaram mais das características do gênero artigo de opinião. Essa questão da dificuldade na argumentação foi recorrente a todos os textos da primeira versão. Agora, o que se pergunta é: por que todos os textos da primeira versão são tão parecidos? Porque todos os articulistas tiveram as mesmas instruções advindas do período escolar? Essa e outras perguntas nesse sentido podem ser temas para pesquisas futuras.

Uma possível explicação a essa dificuldade de argumentar pode ser ocasionada pela falta de conhecimento do que possa ser um argumento. A partir do momento em que eles tiveram acesso a esse conhecimento do que é um argumento, o texto começou a melhorar até se chegar a essas últimas versões analisadas.

Além disso, foi possível perceber que houve maior preocupação com o leitor e com possíveis contestações da tese. Por conta disso, os pontos de vista contrários ao apresentado foram considerados, mas rapidamente refutados. Houve também melhora em relação à coerência e coesão textual, pois o articulista passou a organizar de forma mais adequada seu texto.

Enfim, o presente trabalho obteve êxito e verificou que os aspectos recorrentes no processo de produção do artigo de opinião foram, principalmente, a dificuldade de argumentar na primeira versão e a evolução obtida na última versão do texto. Esse estudo revelou que o trabalho com base na estrutura de Toulmin (1958) pode ser uma boa ferramenta para a melhoria da produção do artigo de opinião. Além disso, deixa outros questionamentos para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (1895-1975). **Os gêneros do discurso** / Mikhail Bakhtin; organização, tradução,

posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. - São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª Edição).

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. TRAVAGLIA, L. **A Coerência Textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004a. 20

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONTENEGRO, I. P. (*IPM*), 2012. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/?Noticia=444534>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

MOTTA, Íride L. de O. M. **Dificuldades na escrita dos alunos de ensino superior**: uma análise das narrativas escritas dos alunos da Faculdade Eduvale. Disponível em: <<http://www.eduvalesl.edu.br/site/edicao/edicao-27.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2005.

RANGEL, Egon de Oliveira. GAGLIARDI, Eliana. AMARAL, Heloísa. **PONTOS DE VISTA: Caderno do professor: orientação para produção de textos** - São Paulo : Cenpec. - (Coleção da Olimpíada). 5ª ed. 2016.

AS IDAS E VOLTAS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Monica Rodrigues de Farias

PROFARTES/UFMA

São Luís - Maranhão

RESUMO: Este artigo foi organizado a partir de uma atividade avaliativa da disciplina ministrada no sistema EAD – Educação a Distância da Plataforma *Moodle* do Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, intitulada Fundamentos Teóricos da Arte na Educação. Nesse trabalho se realizou levantamentos de algumas questões pertinentes aos avanços e retrocessos da área de conhecimento Arte na Educação Básica no Brasil e, especialmente, no Estado do Maranhão, tramitando por termos da nomenclatura até a legislação específica e suas atuais alterações, assim como, uma análise crítica da atual conjuntura das políticas públicas vigentes e seus desdobramentos recentes a nível nacional e estadual.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimentos de Arte. Educação Básica. Políticas Públicas.

THE BACK AND FORTH OF THE TEACHING OF ART IN BRAZIL

ABSTRACT: This article was organized from a activity, an evaluation of the course administered on the system-LEARNING Platform Moodle of the Professional Master's degree in Arts -

PROFARTES, entitled Theoretical Foundations of Art in Education. In this work, if carried out surveys of some of the pertinent issues to the advances and setbacks of the Area of Knowledge of Art in Basic Education in Brazil and, especially, in the State of Maranhão, under consideration by the terms of the naming up to the specific legislation and its current changes, as well as, a critical analysis of the current situation of public policies in force and their recent developments at the national level and state.

KEYWORDS: Knowledge of Art. Basic Education. Public Policies.

1 | MOTIVAÇÕES PARA ADENTRAR NOS ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM ARTE

Vive-se novamente um período de incertezas em relação às políticas públicas voltadas ao ensino de Arte, e essas discussões estiveram em pauta nas vídeoaulas e *web* conferências na plataforma *Moodle* do Mestrado Profissional de Artes – PROFARTES, no primeiro semestre de 2016.

O título da aula apresentada na disciplina Fundamentos Teóricos da Arte na Educação foi - Artes Visuais e Educação: enlaces entre Arte e Ensino, ministrada primeiramente

pela professora Maria Cristina Fonseca - vinculada ao mestrado e doutorado da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. A professora fez todo um percurso histórico sobre a presença das artes visuais desde a pré-história e antiguidade até os dias atuais, enfatizando os modos de produção e transmissão desses conhecimentos práticos-teóricos, por meio de metodologias de educação não formais, até chegar ao sistema formal de ensino propriamente dito. Na segunda aula, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC foi o tema explorado pela professora convidada Ana Luiza Ruschel Nunes - vinculada ao curso de graduação em Artes Visuais da Universidade de Santa Catarina - que também deu ênfase aos rumos da BNCC e as suas complexidades, assim como fez menção às necessidades de uma análise minuciosa pelos profissionais da Área Arte sobre esse documento. Foi levantado nessa aula, que alguns problemas existiam ainda na segunda versão da redação da BNCC, e que, portanto, era necessária uma leitura reflexiva e pontual, para que não houvesse retrocessos em conquistas da área Arte, já estabelecidas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 Art. 26 § 2º (com redação dada pela Lei nº 12.287 de 2010) e o acréscimo do § 6º (com redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016), assim como a BNCC na sua primeira e segunda versão, “à época”, no que concerne ao conhecimento de Arte e em específico as Artes Visuais, foram temas levantados nas duas aulas mencionadas. Devido a pertinência dos assuntos nos tempos vigentes, servirão de base para essa análise conceitual, já que são de certa forma questões polêmicas, visto que existem discordâncias no próprio campo acadêmico e entre docentes da Educação Básica. Serão então, temas norteadores dessa construção textual analítica, onde se pretende levantar questões sobre como erros conceituais podem não ser apenas erros conceituais, assim como questões de nomenclatura, podem sim, distorcer todo o entendimento de um documento legal, e, por conseguinte, toda uma *práxis* educativa que é normatizada a partir destes, por conta dos editais de concursos públicos para professores de Arte, publicados com erros resultantes da falta de entendimento da legislação específica, que atualmente vigora em nosso país no âmbito desse ensino.

O levantamento de questões de nomenclatura e legislação na área de conhecimento Arte e suas mudanças, aqui serão analisadas, a título de reflexão e de aprofundamento nas futuras discussões que estão em trâmite no momento. Esses estudos subsidiarão a realização de um trabalho mais consciente em sala de aula, visto que respalda as ações profissionais *in loco*, como também reforça a necessidade de contribuir, num âmbito mais amplo, sobre as questões políticas que devem embasar a redação e efetivação das leis, diretrizes e bases do componente curricular Arte.

2 | LDBEN E PCN E SUAS DICOTOMIAS

As idas e vindas do ensino de Arte no Brasil, remete-se as mudanças que essa Área tão estigmatizada, veio galgando no decorrer de algumas décadas do século XX até os dias atuais. E as incertezas de sua legislação específica, que hora apresenta avanços e em outras apresenta termos “perigosos” no texto da lei ou em diretrizes e bases, que tendem a pôr em risco, as conquistas já concretizadas.

Fazendo um retrospecto, vê-se que as questões de interpretação, ou pior, de má interpretação da Arte e seu ensino vem de longas datas. Até hoje se defronta com incoerências que denunciam essa incompreensão não só de leigos, mas também de profissionais da Área. A própria Ana Mae Barbosa, em seu livro *A imagem do ensino da arte*, ilustra bem esse dilema quando relata um episódio em que um participante, numa de suas inúmeras palestras sobre o uso de obras nas aulas de Arte, no ano de 1988, disse que a arte é “uma sonora gargalhada para oxigenar a vida quando a velhice chega” (BARBOSA, 1999, p. 22). E isso é apenas um dos muitos exemplos, em que alguns professores se perdem quando o assunto é a função da arte na escola, tornando-se pior quando estes, os próprios atores envolvidos na docência da Arte, cometem esses discursos absurdos. A situação se agrava quando se trata de gestores ou professores de outras Áreas da educação escolar, frutos de experiências em arte insignificantes ou descontextualizadas na sua formação e, portanto, atribuindo pouco valor a esse conhecimento (por serem de uma geração que vivenciou a Educação Artística que era considerada “atividade educativa” baseada na Lei nº 5.692/71) ou mesmo por total falta de contato com esses conhecimentos estéticos durante sua escolarização, havendo as exceções, felizmente.

Outro dilema interessante de se abordar, são as terminologias usadas na inter-relação Arte e Ensino no Brasil, como faz referência Lucimar Bello, sobre os nomes para representar essa educação que trabalha com a linguagem da arte: “Educação Artística, Arte-Educação, Educação através da Arte, Arte e seu Ensino”. (FRANGE, 2008, p.40). Assim, a Educação Artística foi o termo utilizado a partir da Lei nº 5692/71, já a Educação através da Arte:

É terminologia criada por Herbert Read na Inglaterra, em 1951, ligada ao movimento internacional de mesmo nome [...] Arte-educação surge na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen [...] Arte e seu ensino tem sido a nomenclatura amplamente assumida, mas também indagada quanto a sua práxis (FRANGE, 2008, p. 45-46).

Esses trechos exemplificam como a questão do próprio nome adotado para a Área sofre alterações e questionamentos conceituais de acordo com o tempo histórico, as mudanças sociais de pensamento e objetivos. Por exemplo, analisa-se o argumento que “O “Ensino de Arte” de que tanto falamos é, em si, uma expressão generalista, que não contempla as quatro linguagens específicas: as artes visuais, o teatro, a dança e a música” (TEIXEIRA, 2015, *online*).

Partindo para as questões de ordem legal referentes a área Arte, as dissonâncias entre o que está escrito e o que é entendido, geram polêmicas antológicas, como aconteceu no Curso de Licenciatura em Educação Artística da UFMA na década de 90, onde, por conta de proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, criou-se dois polos distintos de disputa interna entre acadêmicos e professores: os a favor das especificidades das linguagens da Arte na licenciatura e os contrários, que apregoavam a integração das linguagens na Educação Básica. Porém, ambos os seguimentos “discordantes”, se referenciavam pelo mesmo documento – o PCN Arte. Os alunos também escolheram sua trincheira de luta, polivalentes x especialistas. É necessário ressaltar, contudo, o sentido comum em ambos os lados da questão com a educação de qualidade, a oposição era apenas de caráter interpretativo das referidas premissas, não tão claras, do documento em questão. O professor Willian Reis, vinculado ao Departamento de Artes da UFMA nesse período, explicitava sua ótica sobre o tema, em um artigo científico:

O ensino de Arte, na educação básica, só existe fundado em, pelo menos, quatro unidades constitutivas e já definidas oficialmente: artes visuais, dança, música e teatro. Por isso, o educador para o ensino de Arte jamais poderia ser “formado” (habilitado) em somente uma dessas unidades, principalmente em cursos de licenciatura de graduação plena (CIÊNCIAS HUMANAS EM REVISTA, 2006, v.4, n. 1, p. 86-87).

Essa visão refletia uma linha interpretativa de raciocínio sobre o papel da formação acadêmica do profissional da Arte/Educação, que, segundo o referido professor, deveria ser pautada na formação integral nas quatro linguagens. Mas, contudo, esse posicionamento não partia de “achismos”, e sim, de estudos dos textos oficiais pelo mesmo, como pode-se comprovar no referido artigo, quando diz: “[...] A LDB e os PCN são documentos oficiais de referência para o ensino público curricular nacional” [...] (Ibid. p. 88).

Esse foi um fato marcante, que germinou a necessidade dessa análise sobre a importância da transparência dos conceitos redigidos pelas instituições legais responsáveis pela escrita dos documentos legais e/ou diretivos, voltados para a docência em Arte na educação formal, para que se minimize esses entraves, por vezes não propositais, mas, contudo, prejudiciais ao processo educativo da Arte, em todas as suas instâncias, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Apesar das conquistas já alcançadas na Área do componente Arte, continua a ocorrer fatos que comprovam o desconhecimento ou proposital “não-conhecimento” das leis que amparam a Arte e seu ensino, no contexto atual, pelos órgãos públicos e privados da educação básica, como exemplifica o relato de uma professora de Arte, em texto postado no *site* da Associação Maranhense de Artes Educadores – AMAE:

Uma das antigas (mas infelizmente ainda atuais) preocupações dos egressos dos diversos cursos de Licenciatura na área de Arte é a famigerada polivalência. A cada

novo concurso público da Educação Básica, nos deparamos com impedimentos para esta ou aquela linguagem, ao bel prazer do Estado e dos elaboradores de editais (TEIXEIRA, 2015, *online*).

Revisitando uma história de conquistas, a Lei nº 5692/71 tornou a disciplina Arte obrigatória no currículo escolar. Em 1996 a nova LDB estabeleceu, no art. 26, que o ensino fundamental e médio (BRANDÃO, 2007, p.78):

[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela [...] O § 2º, por sua vez, afirma que o “ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica”, com o objetivo de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Acrescentou-se em 2008, a alteração da Lei nº 11.769, que inclui o § 6º “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” [...]. O § 6º tem a redação da seguinte forma: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996).

Em 03 de maio de 2016, publicou-se em relação ao Ensino de Arte, que:

[...] inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio (BRASIL, 2016b).

É inquestionável o valor dessa nova Lei para a melhor e mais completa aprendizagem artística e cultural dos alunos em formação. Mas, é necessário ter subsídios para implementação da mesma, não só nos Institutos Superiores de Ensino, responsáveis pela formação dos futuros educadores habilitados em suas respectivas linguagens artísticas para o exercício do magistério, como também, pensar em como isso será efetivado dentro das cargas horárias já estruturadas em sua capacidade máxima nas escolas: haverá aumento da carga horária por turnos? Diminuirá a carga horária do professor de Arte para inserir as quatro linguagens como uma única disciplina dividida entre quatro professores especialistas licenciados? Será realizada a disciplina Arte no contraturno? Essas questões de ordem técnica, da distribuição logística das quatro linguagens no Ensino Básico, devem ser discutidas claramente para que não haja, novamente, deturpações do texto no contexto real da escola.

3 | A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – UMA CONSTRUÇÃO NACIONAL?

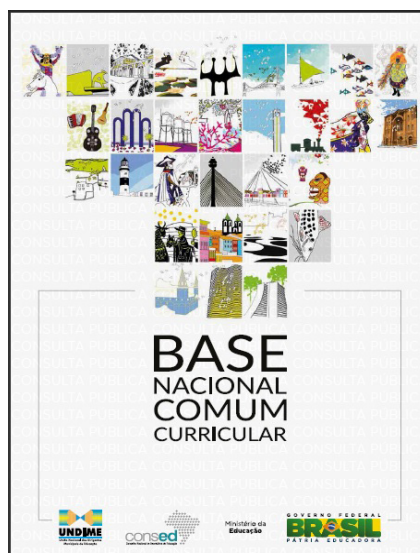


Ilustração 1 Base Curricular Com Curricular.

Fonte: BRASIL, (2015)

Dando continuidade às questões que seguem, é o momento de se analisar de maneira detalhada a Base Nacional Comum Curricular – a BNCC. Esse documento fez o chamamento através de *site*, para a participação de todos os envolvidos com a educação, conforme a introdução do documento confirma (BRASIL, 2015):

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica.

Dentro das ações relativas a área de Linguagens, a Base Nacional Comum reuniu quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Ao adentrar no componente curricular Arte na primeira versão da BNCC, aparece a primeira questão polêmica, para dizer o mínimo: “O componente curricular Arte engloba quatro diferentes subcomponentes: artes visuais, dança, teatro e música [...]”. (BRASIL, 2015, grifo nosso). Pode-se perceber no termo pernicioso “subcomponentes” a possibilidade de variadas interpretações. Por isso mesmo, foi o maior alvo de polêmicas entre outros itens, conforme informa o Boletim Arte na Escola:

A Federação de Arte Educadores do Brasil – São Paulo (Faeb/SP) chegou a publicar um manifesto apontando questões que precisam ser alteradas. Já a educadora Ana Mae Barbosa organizou um abaixo assinado pelo *site* change.org pedindo a retirada do termo subcomponente e também a mudança do nome da disciplina para Artes, já que engloba quatro linguagens específicas (MORO, 2016, *online*).

A questão da terminologia subcomponentes foi corrigida e já aparece na segunda versão da BNCC, da seguinte forma:

O componente curricular Arte, engloba quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada (BRASIL, 2016a)

São detalhes que podem até parecer desnecessários: o que esse termo poderia modificar a práxis docente? Mas sabe-se que muitas coisas na história da educação em Arte no Brasil passaram por “idas e voltas”, simplesmente por conta de detalhes “pequenos”, como esse.

Henrique Lima, um dos 116 especialistas convidados pelo MEC para a escrita do BNCC argumenta sobre esse assunto:

[...] iniciamos a escrita da segunda versão do documento, acolhendo as sugestões, as críticas e as contribuições postadas no Portal da Base e estamos atentos, procurando evitar algumas contradições e equívocos denunciados como, por exemplo, a denominação Sub-componente para as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Essa foi uma opção ingênua e apressada que resultou inúmeras interpretações e protestos devido a polissemia dos textos escritos. No entanto, nossa intenção nunca foi a de reduzir as linguagens artísticas a mero “sub”, a algo menor, pelo contrário, também sonhamos e projetamos mais tempo e espaços e condições para as artes na Educação Básica. O problema é que a BNCC se obriga apenas com o currículo, com os direitos de aprendizagem dos estudantes e não com a estrutura e funcionamento das escolas, apesar de uma ação implicar a outra. (MORO, 2016, *online*).

Observe que o especialista convidado para a escrita da BNCC, coloca que foi uma opção “ingênua e apressada”, que não era a intenção a redução das Linguagens, mas, é justamente nesses detalhes que as secretarias de escolas públicas e gestores das escolas privadas se apegam, para reduzir as ofertas de trabalho e elaborar editais tendenciosos ao seu “bel prazer”, conforme já citado nesse texto. Outro item importante já apontado nessa argumentação, é sobre as condições para a implantação dessas diretrizes organizadas pela BNCC, já que ela se preocupa com o direito do aluno ao conhecimento e não no como isso irá se operar na estrutura da escola, como bem coloca o especialista entrevistado pelo Boletim Arte na Escola na citação acima.

Essas questões deveriam estar nas pautas das discussões, visto que tanto a LDB como a BNCC possuem em suas redações, preposições por vezes difíceis de serem aplicadas concretamente, principalmente para docentes que estão nas escolas atuando com todas as “ausências” – da estrutura física aos recursos materiais e humanos - que o poder público infelizmente não consegue ou não prioriza em solucionar. Vejamos um trecho relacionado, da BNCC 1ª versão que ilustra esse debate. “[...] é fundamental assegurar espaços físicos e materiais adequados para a prática de cada subcomponente, bem como tempo apropriado para o desenvolvimento

do trabalho” (BRASIL, 2015).

Os espaços físicos para a prática artística na escola formal ainda é “um sonho distante”, visto que somente a sala de aula tradicional (com um quadro e carteiras enfileiradas) existe como único local disponível na esmagadora maioria das escolas. Teatros, laboratórios de Artes Visuais com pias e bancadas, salas para dança com espelhos, salas com acústica para música com instrumentos, entre outras necessidades para o educar pela arte, não são prioridades nos projetos construtivos e orçamentários das escolas públicas do país.

4 | A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO SEMINÁRIO ESTADUAL/MA

No Estado do Maranhão, como nos demais Estados da federação, houve a chamada pública para o Seminário Estadual da Base Nacional Comum Curricular, momento esse que em São Luís aconteceu nos dias 01 e 02 de agosto de 2016. Sua intenção foi de reexaminar detalhadamente os pressupostos da segunda versão revisada da BNCC, e contribuir com supressões ou acréscimos a partir das discussões em grupos de trabalhos – GTs divididos por Áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, e também, pelas etapas de escolarização: Educação Infantil, Ensino Fundamental séries iniciais e finais e o Ensino Médio.

Nesse evento, houve alguns fatos que fragilizaram os resultados que deveriam partir desse encontro de trabalho colaborativo, com apoio de educadores de todas as Áreas de Conhecimento. Primeiro, não foi apresentado o texto da BNCC (impresso ou em PDF) para o estudo prévio, já que esse seria fundamental para as discussões do seminário. Foi usado para o apoio dos trabalhos, somente uma planilha Excel que apresentava os objetivos previamente elencados. Os grupos de professores ficaram distribuídos em quantitativos irregulares, que foram feitos sem um planejamento prévio pela organização do evento - os professores é que escolhiam para qual grupo se dirigir, porém, não sabiam a que sala deveriam ir, e isso causou muita confusão e perda de tempo no início dos trabalhos. Em Artes visuais, quase a totalidade dos participantes ficou no GT Ensino Médio. Com a participação de apenas dois professores de Teatro, um de Dança e um de Música. Não houve professores suficientes no GT de Arte Ensino Fundamental séries finais, daí esses, uniram-se ao GT do Ensino Médio e ficou-se sem profissionais de Arte para discutir a etapa de Ensino Fundamental.

Os professores do GT Arte Ensino médio, realizaram a leitura dos tópicos a partir da projeção de slides, avaliando em tempo real se consideravam que o texto tinha “clareza”, “pertinência” ou não, usando comentários (opcionalmente), conforme exemplifica o modelo seguido pelos coordenadores do evento, na ilustração que segue.

(EM30LI02)
Experimental materiais, instrumentos e recursos convencionais,
alternativos e digitais com intencionalidade artística (ES, CD).

CLAREZA	PERTINÊNCIA	COMENTÁRIO (OPCIONAL)
---------	-------------	-----------------------

Ilustração 2 – Detalhe de planilha Excel com objetivos de artes visuais.

Fonte: Seminário BNCC Maranhão 01 e 02 de agosto de 2016

Os problemas detectados nesse curto espaço de tempo disponibilizado para análise do texto da BNCC, deram-se na maioria das vezes por objetivos com significações questionáveis, dúvidas, que gerariam inúmeras interpretações.

Ao final dos trabalhos durante a plenária, quando a relatora fez a leitura das proposições da Área Linguagens/Arte, percebeu-se que o item que sugeria Arte como componente curricular autônomo (solicitação de inclusão feita durante as discussões de análise do texto do GT Arte), não constava no relatório final. Com a distribuição desordenada dos professores, já mencionada, não houve relatórios apresentados de Arte da Educação Infantil e do Ensino Fundamental séries iniciais e Finais.

Os objetivos analisados no primeiro dia de trabalho do GT Arte/Ensino Médio foram declarados durante a plenária, como todos aceitos sem considerações/modificações, o que foi um grande equívoco, visto que houve sim, inúmeras discussões e observações feitas sobre os objetivos apresentados, em especial, pelos professores da Área de Artes Visuais, já que nessa linguagem se presenciou os maiores problemas conceituais e de fundamentos da linguagem.

A pedidos de justificativas perante a ausência das intervenções dos professores do GT Arte no relatório, a coordenação do seminário delegou esse problema ao não salvamento das alterações da planilha do Excel a qual estavam se inserindo os dados, ou seja, “um deslize” que seria posteriormente solucionado.

Em resumo, o tempo ínfimo em detrimento ao volume de material textual a ser avaliado para BNCC 2ª versão, sem tê-lo disponível impresso ou digital para estudos prévios e a correria para preencher os questionários pré-determinados pela organização do evento, minimizaram o resultado final que poderia ter sido qualitativamente muito melhor.

5 | RESISTIR PARA EXISTIR: A DINÂMICA DAS IDAS E VOLTAS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL EM PERMANENTE RECOMEÇO

Em 22 de setembro de 2016, veio a Medida Provisória Nº 746 com uma proposta

de reforma ao Ensino Médio Brasileiro, levada ao Congresso Nacional sem o devido diálogo com a sociedade, ferindo conquistas já estabelecidas, inclusive modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O uso de uma MP (que é algo previsto em lei em casos excepcionais), nesse caso, por mais que seja evidente a necessidade de mudanças na educação básica, é uma medida que exige a necessidade de discussão e consulta aos principais envolvidos e atingidos por ela, ou seja: profissionais da educação, estudantes e familiares. Diante dessa decisão unilateral do governo do presidente Michel Temer, a sociedade e entidades representantes de vários setores envolvidos com a educação do país, movimentam-se em notas, manifestos e cartas abertas de repúdio à MP746/2016.

Por todos os avanços supracitados na área de conhecimento Arte, vale enfatizar que a MP 746/2016 em seu texto retrocedia, ferindo a Lei 13.278/2016, que versa sobre a obrigatoriedade das quatro linguagens da Artes no Ensino Médio. Já pela MP 746, o ensino de Arte não seria obrigatório, flexibilizando sua oferta e impondo um sistema de ensino em que os estudantes da etapa final de seus estudos básicos, estariam privados do conhecimento universal das diferentes formas da experiência artística, tão necessária para uma formação plena cidadã.

A pressão dos órgãos e entidades representativas da Área Arte e o apoio de alunos e pais de alunos de todo o país, que questionaram o absurdo de se querer reduzir os conhecimentos básicos do ensino médio, fez com que o Governo Federal recuasse, permanecendo assim a redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016, que afirma que: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o parágrafo 2º deste artigo”. Ou seja, o aluno continua a ter o direito legal as aprendizagens nas quatro linguagens (embora algumas secretarias de educação ainda entendam que as quatro linguagens são para serem executadas por um único professor polivalente). A BNCC 2ª versão, já mencionava que o professor de Arte deveria ser “formado em uma das licenciaturas do campo artístico oferecidas no país: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” (BRASIL, 2016a, p. 517). Sobre esse tema ainda “mal compreendido”, uma Carta da FAEB foi divulgada em 30 de abril de 2018, fazendo proposições referentes ao componente Arte na Educação Básica, como pode se conferir no documento postado no site dessa Federação: <https://www.faeb.com.br/cartas/>.

Em resumo, vejamos alguns fatos que situam as idas e voltas de 2017 a 2019: a homologação da versão final da BNCC para Educação Infantil e o Ensino Fundamental no final de 2017 e da BNCC do Ensino Médio em 14 de dezembro de 2018. A Arte continua na Área de Conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias, mas como um dos componentes curriculares. O espaço restrito dentro do documento disponibilizado para Arte na BNCC, fala muito mais que qualquer argumentação ou tentativa de explicação que se possa realizar. As laudas resultantes das discussões realizadas nas duas primeiras versões do documento (mesmo com os problemas já relatados), foram visivelmente suprimidas na redação da BNCC oficial.

A Reforma do Ensino Médio (realizada sem consulta pública) foi sancionada em fevereiro de 2017 pelo presidente e transformada na Lei 13.415, que pelo Art. 35-A, § 2º inclui no ensino médio obrigatoriamente os “estudos e práticas” de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Porém, não são mais obrigatórias nos três anos do Ensino Médio como era anteriormente, dependerá agora dos itinerários escolhidos pelos alunos.

Em 2019, os desafios são de todas as ordens na educação: cortes de verbas e tentativas de retirada da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias do Ensino Médio.

O que ainda está por vim? A reflexão sobre o título de um artigo acadêmico apresentado ao Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil - CONFAEB 2017 e que se ainda se dilata em fatos que a história reescreve – e que tinha a princípio um tom questionador sobre o ensino de Arte no Brasil, ganhou em um curto espaço de tempo, ares premonitórios, em que as “voltas” estão sempre na contramão das conquistas, revelando um futuro sombrio com a conjuntura política que por hora se instaura.

Obviamente, às vezes essas idas e voltas são necessárias para o processo dialético, para reelaboração dos norteamentos legais e filosóficos que orientam as práticas pedagógicas que amparam a educação, mas isso não quer dizer o cerceamento de direitos constitucionais à educação de qualidade – e cecear aqui quer dizer – diminuição de direitos já adquiridos. É preciso alicerçar as bases já conquistadas e avançar – não o contrário.

Uma canção ajuda a pensar de forma mais esperançosa sobre os dias que ainda virão:

Vamos celebrar a estupidez humana, a estupidez de todas as nações (...) Vamos celebrar a aberração de toda a nossa falta de bom senso, nosso descaso por educação, vamos celebrar o horror de tudo isto – com festa, velório e caixão, está tudo morto e enterrado agora (...) Venha, meu coração está com pressa, quando a esperança está dispersa, só a verdade me liberta, chega de maldade e ilusão, venha, o amor tem sempre a porta aberta, e vem chegando a primavera – nosso futuro recomeça: venha que o que vem é perfeição. (RUSSO: Renato, 1993, Faixa 4, CD).

Fica então em aberto a conclusão desse artigo – pois está claro que não há conclusões a fazer, há muitas lutas ainda por travar. A história é um contínuo processo de construção/declínio/reconstrução, que se deixe ao futuro a conquista da perfeição, pois ao tempo presente, é preciso defender “mais uma vez” os direitos da Arte/Educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no Ensino da Arte**. Anos 80 e novos tempos. SP, Perspectiva,

1999.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Revisado em 25 de outubro de 2015. 1ª versão. Disponível em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista em abril de 2016a. Disponível em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em 20/04/2019.

_____. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes da Educação Nacional e atualizações do Ensino de Arte. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2016.

_____. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 30 set. 2016.

CIÊNCIAS HUMANAS EM REVISTA. Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Humanas. **Núcleo de Humanidades**, São Luís, 2006. V.4, n.1.

FRANGE, Lucimar Bello P. “Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?” BARBOSA, Ana Mae. (ORG.) **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. SP, Cortez, 2008.

MORO, Rosiane. O impacto da BNCC no ensino de Arte. 2016. **Boletim arte na escola**. Edição #79. jan. / fev. / mar. 2016. <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=76307> Acesso em: 11 de jul. 2016.

RUSSO, Renato; BONFÀ, Marcelo; LOBOS, Dado Villa. Perfeição. In: RUSSO, Renato. **Legião Urbana: O descobrimento do Brasil**. Rio de Janeiro: Discover Estúdio, 1993. 1 CD. Faixa 4.

TEIXEIRA. Alessandra Lilian de Jesus, **O ensino de Arte e a legislação brasileira atual**. Disponível em: <http://associacaomaranhensedarteeducadores.wordpress.com/2015/06/23/0_ensino_de_arte_e_a_legislacao_brasileira_atual> Acesso em: 09 jul. 2016.

BIOGRAFIA E MÚSICA NO CANDOMBLÉ

Ferran R. Tamarit

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: Durante o século XX se deu um incremento notável do interesse acadêmico pelas chamadas religiões afro-brasileiras. No caso específico da música, esta foi sistematicamente desconsiderada e tomada como um elemento caótico ou exótico. Paralelamente, debates críticos a partir da década de 1970 levantaram a questão do pouco interesse na academia ocidental pela voz, presença e participação dos agentes e detentores do conhecimento musical. Frente a invisibilidade e às assimetrias na produção e difusão do conhecimento, as abordagens biográficas se apresentam como uma ferramenta com grande potencial para o trabalho etnográfico, especialmente quando pensadas como instrumentos de valorização e redistribuição da autoridade científica e epistemológica.

PALAVRAS-CHAVE: Música, Candomblé, Biografia..

BIOGRAPHY AND MUSIC IN CANDOMBLÉ

ABSTRACT: During the 20th century, there was a notable increase in the academic interest in Afro-Brazilian religions. In the specific case of

music, it has been systematically disregarded and taken as a chaotic or exotic element. At the same time, critical debates since the 1970s have raised the question of the poor interest in Western academia through the voice, presence and participation of the agents and holders of musical knowledge. Faced with the invisibility and the asymmetries in the production and diffusion of knowledge, biographical approaches seems to be a tool with great potential for ethnographic work, especially when thought as instruments of valorization and redistribution of scientific and epistemological authority.

KEYWORDS: Music, Candomblé, Biography.

1 | INTRODUÇÃO

Eu era menor, e não queria saber. Só queria saber de dormir, de correr, brincar... E tinha que estar dentro daquela responsabilidade. E minha mãe... Hoje eu agradeço a ela ne? [...] Eu nasci dentro do *candombré* [sic]. Hoje eu vivo *candombré*. E... Assim... Foi uma história de vida pra mim, ne? (SANTOS, 2014)

Com este depoimento – recolhido numa das diversas conversas que registramos e conveníamos apresentar na minha/nossa dissertação – Claudecy de Souza Santos ou *Dofono D’Omolú*, sacerdote *Babalorixá*, músico e agente destacado do universo afro-religioso

da Baixada Fluminense carioca, expressa e situa sua experiência de vida, seu lugar de fala e algumas das chaves-conceituais que pautam sua prática cotidiana em volta da performance ritual e da produção sonora dentro e fora da religião.

As reflexões sugeridas nesse ensaio partiram de nossa relação – sensível e afetada (FAVREET-SADA, 1990) – de parcerias, aprendizados e trabalho, especialmente intensa nos últimos cinco anos e permanentemente balizada pelo *fazer sonoro-musical* e nosso envolvimento religioso com o candomblé. Algumas destas reflexões foram apresentadas na dissertação de mestrado – *Tocar e ser tocado. Cantar e encantar. Música, trânsitos e relatos de uma vida no candomblé* (TAMARIT, 2017), defendida no PPGM/UNIRIO.

Durante nossa pesquisa, procurei discutir e problematizar, entre outros, o papel e posição dos sujeitos na pesquisa etnográfica em música e trabalhei em base à propostas metodológicas como a *etnografia musical sujeito-centrada* (RICE, 1994) – baseada no diálogo etnográfico com um indivíduo (ou um pequeno grupo de indivíduos) – e no uso de técnicas biográficas como ferramentas para o estudo das performances musicais dentro das religiões afro-brasileiras, as quais podem ser consideradas como um conjunto de práticas e concepções religiosas diversas, provenientes da África Ocidental e Central, que ao longo de sua dinâmica histórica foram se combinando e incorporando – em graus e intensidades diversos e nem sempre de forma pacífica e consentida – elementos dos cultos e práticas indígenas, assim como do catolicismo popular e do espiritismo europeu.

No candomblé e nas religiões afro-brasileira a música é um elemento principal, seu “coração” (LÜHNING, 1990) e um aspecto central que “[...] permeia [virtualmente todos] os procedimentos litúrgicos a modo dos rituais tornarem-se verdadeiras celebrações musicais” (FONSECA, 2003, p. 3). Som e movimento – assim como um complexo sistema de estímulos visuais, gestuais, olfativos, gustativos, etc. – configuram a experiência ritual e permitem a comunicação com o universo sagrado – estabelecendo o circuito de reciprocidades que fundamenta a movimentação do Axé, que poderíamos definir como o “[...] princípio dinâmico que torna possível todo o processo de realização da vida. É uma força que pode ser transmitida, conduzida, acumulada ou perdida, podendo estar presente em substratos materiais e simbólicos” (FONSECA, 2003, p. 51).

Outro ponto importante em relação à nossa abordagem é a problematização do próprio termo *música*, pois como

Produto de uma cultura, o que denominamos “música” assume diversas formas ao longo do tempo e do espaço. Seja em relação às configurações sonoras ou no que diz respeito aos elementos que o compõem, o fenômeno musical não possui um arquétipo único, universal (CARDOSO, 2006, p. 79).

Esta vem sendo discutida para além do olhar euro-ocidental que prioriza sua forma, produto ou resultado. Perspectivas como as de Jeff Todd Titon (2009, p. xviii)

e sua definição da etnomusicologia como “o estudo de pessoas fazendo música”; ou o *musicar* (*musiking*) proposto pelo musicólogo Neozelandês Christopher Small (1998) – que inclui como fazemos, percebemos, interpretamos ou respondemos ao som como seres humanos, perceptual, conceptual ou emocionalmente – propiciaram uma mudança do foco da pesquisa em música para o processo de *fazer música*, incluindo “[...] as interações entre todos os seres humanos presentes durante um evento musical, as motivações atrás de seus comportamentos, e a significação que eles dão para estes”, e considerando, portanto, “[...] as dinâmicas intelectuais, físicas, culturais e sociais e os processos que geram produtos musicais” (RICE, 2014, p. 6). Este é nosso ponto de partida para as discussões que seguem.

Finalmente, devemos ressaltar que assim como na nossa dissertação, com a finalidade de preservar (na medida do possível) a autoridade e o lugar de fala dos participantes tentamos incluir, sempre que acordado, o maior número possível de seus depoimentos e reflexões integralmente citados no próprio texto. Com o fim de salvaguardar o sentido e estilo próprios, tentamos respeitar ao máximo palavras e o uso de termos próprios, expressões informais e gírias, referenciadas em *itálico* e acompanhadas, quando necessário, da expressão [sic] e de esclarecimento. Seguindo a proposta de Almeida (2009), todos nossos interlocutores e colaboradores serão referenciados como autores a partir de seus sobrenomes e da data em que as conversas aconteceram. Na bibliografia estarão todos os detalhes sobre cada registro.

2 | AS NAÇÕES DE CANDOMBLÉ

O Brasil é um país afro-luso-americano. Americano, evidentemente, por sua situação geográfica e sua população indígena; lusitano, por ter sido colonizado pelos portugueses; e africano, não só porque a nação brasileira foi formada pelo trabalho dos negros escravos como também porque eles constituíram historicamente o elemento de população mais denso [...] a partir do qual se multiplicou a população no Brasil, profundamente marcada por seus costumes, sua religião e suas tradições (SANTOS, 2012, p. 25-26)

No caso que nos ocupa, vou me fixar no que é chamado na Bahia de candomblé *Nagô* ou *Ketu*, no qual são cultuados os *orixás* – entidades negro-africanas provenientes da região do Golfo de Guiné. Mesmo com algumas diferenças, podemos considerar que as diversas *Nações* do Candomblé – termo com o qual se identificam as três principais variantes do culto baiano: o candomblé *Ketu*, *Kongo-Angola* e *Jejê* – compartilham um mesmo corpus cosmológico, filosófico e certas características socioculturais que foram sendo transmitidas oral e corporalmente como parte dos chamados *fundamentos* nas comunidades religiosas – representadas paradigmaticamente pelos templos ou *terreiros* – os quais, por sua vez, impregnam toda a vida e a sociabilidade negra e afrodescendente.

O próprio candomblé, como prática religiosa afro-brasileira, foi produto das

maiores tragédias da história da humanidade – o colonialismo e o escravagismo transatlântico – constituídos em volta da retirada compulsória de enormes contingentes de população de seus contextos maternos no continente africano (e outras partes do mundo) sob uma condição de exploração forçada e de não-humanidade; os quais deixaram profundas marcas na sociedade e cultura brasileiras.

Especificamente em relação às *Nações*, diferentes estudos apontam que estas nasceram da associação do Estado com a Igreja com o intuito, entre outros, de reprimir práticas não-católicas. Fruto desta perversa relação nasceram entre outras as irmandades, onde os africanos e seus descendentes foram divididos segundo afinidades étnicas, de cor ou linguísticas, e as quais segundo Costa Lima (1976) perderam rapidamente seu sentido político.

Assim, a partir do século XIX, no candomblé de Salvador as pessoas provenientes da atual Angola, Moçambique e do Sul do Congo formaram às nações Kongo, Cambinda e Angola; aquelas naturais ou que embarcaram em regiões próximas ao antigo reino do Daomé (atual Benin, Togo e sul de Gana) foram chamados de Nação *Jêjê* – denominação “[...] genérica, aplicada pela administração colonial francesa [...]. No Brasil, os traços culturais dos Jeje foram comparados aos de origem Fon e Adja” (SANTOS, 2012, p. 31); e as pessoas do conjunto de reinos da *Yorubaland* (Sul e centro do Daomé e Sul-oeste da Nigéria) constituíram à Nação Ketu – chamados de *yorubas* da Nigéria, *Lucumí* em Cuba ou *Nagô* no Brasil. Estes grupos estariam “[...] vinculados por uma língua comum com variantes dialetais [...] [e se reconhecem] descendentes de um único progenitor mitológico, Odùduwà, emigrantes de um mítico lugar de origem, Ilé Ifè” (SANTOS, 2012, p. 28-29). Cada “nação” apresenta uma cosmologia e características próprias em relação à língua, às entidades cultuadas, à música e à estrutura do culto, mesmo conservando traços comuns como base de sua estrutura litúrgica e ritual.

3 | UMA VIDA NO CANDOMBLÉ

Está muito difícil pra mim, eu não me habituo com certo tipo de coisas por causa da minha mãe. Por causa da minha origem, que eu sinto muito amor pelo meu Santo, que eu *fiz Santo* criança [...]. Então hoje eu procuro manter a tradição que eu aprendi e quero manter (SANTOS, 2017)

Foi em 1960 que Valdelice Santos da Silva – conhecida no candomblé pelo seu cargo ritual e apelido, *Ekedji Nicinha d’Oxumarê* – nascida no bairro de Cosme de Farias de Salvador (Bahia), chegou ao Rio de Janeiro com suas duas filhas, Valdiceia e Valmira. Lá, reencontra seu marido Claudemiro de Souza Santos, natural do bairro de Engenho Velho de Brotas da capital soteropolitana e conhecido como *Ogã Cadú d’Oxalá* ou *Tata Xaxuê d’Amungongo*, e a família se estabelece na região de Duque de Caxias onde nascem Valdileia e Claudecy. Posteriormente, adquirem por intermediação de um parente um imóvel na região de Vila São João, no município

de Vilar dos Teles, onde Claudecy mora até hoje.

O *Dofono D’Omolu*, como é conhecido dentro e fora do âmbito religioso-ritual, foi iniciado com pouco mais de um ano de idade para *Omolu*, seu *orixá de cabeça* ou patrono, dentro da Nação *Ketu* na casa de “Pai Milton e Mãe Diva”, situada no bairro da Freguesia do Ó, zona norte de São Paulo. A linhagem desta casa não está clara para o Dofono, mas segundo ele estaria ligada ao *Ile Axé Iyá Nasso Oká*, conhecido como Casa Branca ou Engenho Velho de Brotas:

A gente sempre fala que somos da Casa Branca, porque *Seu Mundinho da Formiga* é filho de *Seu Otávio da Ilha Amarela*, e são Axé Casa Branca (SANTOS, 2017).

O motivo da prematura iniciação de Dofono foi uma grave doença que impedia seu crescimento. A família procurou amparo nas religiões afro-brasileiras e Nicinha acabou tendo que ser iniciada em São Paulo junto com seu filho. A iniciação resolveu os problemas de saúde de Claudecy, mas sua vivência e aprendizados no candomblé sempre esteve ligada à Nação Angola:

[...] fomos criados no terreiro, a gente, no Angola. No *Gidemi*, no Acari, rua Guaiuba, era uma roça ali do *Gidemi*. A gente vivia muito lá, e meu pai e minha mãe criou muito *iawô* lá (SANTOS, 2017)

Assim, o principal sustento da família esteve sempre relacionado ao universo ritual do candomblé e foi neste contexto que Dofono incorporou o vasto conhecimento sobre as músicas e danças rituais.

4 | APRENDENDO MÚSICA NO CANDOMBLÉ

Vivência e oralidade (SANTOS, 2012) são a base do sistema de aprendizado nas comunidades religiosas afro-brasileiras. Nelas os conhecimentos são incorporados – mediante o convívio e através de um longo percurso iniciático – paulatina e sequencialmente, e o acesso a eles marca o lugar e posição de cada indivíduo dentro da hierarquia ritual. No entanto, é comum ouvir que “cada casa é um caso” para enfatizar a falta de dogmas e referenciais únicos. Esta afirmação serve também para o aprendizado dos aspectos musicais e/ou coreográficos:

Eu aprendi isso. Aquele *cha-cha-kin-din-ki*. Só que isso é coisa minha. Não sei se todo o mundo na Bahia sabe. Só sei que eu aprendi, e é diferente mesmo (SANTOS, 2017)

Em relação à transmissão e aprendizado dos aspectos sonoro-musicais, podemos ver como nesse último depoimento Dofono usa uma forma “cantada” para explicar os sons tocados. Isto é também observado por Almeida (2009, p.33) segundo o qual “[...] o principal caminho no processo de transmissão é caracterizado

por fonemas, tipo: TA, KUM, GUM, RUM, DUM, KA, RUM, entre outros, que são, na verdade, sons onomatopaicos, acompanhados de movimentos corporais”. O Dofono usa este recurso, tanto em aulas de dança como de toque, para mostrar a inter-relação do *rum* (*atabaque* ou tambor mais grave) com os passos coreografados ou *movimentos* das entidades em resposta aos estímulos sonoros. Obviamente, estas mesmas sílabas se correspondem também com “movimentos” relacionados com a mecânica para efetuar cada som/timbre específico.

Outro aspecto importante é a força da relação que poderíamos denominar “mestre-aluno”, a qual é fundamental e marca todo o processo de incorporação de conhecimentos. Como referencial básico, esta faz com que Dofono tenha uma clara consciência do certo/errado que se concretiza numa “teoria musicológica” própria sobre diversos aspectos sonoro-musicais no candomblé:

Eu acho que tudo tem que ser de acordo, direitinho, com amor. Não gosto de muita bagunça, de atabaque subindo, correndo. O couro tem que estar tudo no mesmo padrão. O atabaque não sobe mais que o rum, que fica feio... não vira uma orquestra. A gente procura fazer uma orquestra (SANTOS, 2017)

Eu toco pausado [...] Procura escutar a base e qualquer toquinho que tu faz sobressai. Não fica o tempo todo enchendo... sem respirar. Ouvir aquilo puro, sem muito rum (SANTOS, 2017)

Emoções e lembranças se entrelaçam na performance e no jeito de sentir, vivenciar e transmitir os vários aspectos envolvidos nela, especialmente aquelas relacionadas ao próprio aprendizado, ao respeito pelos antecessores ou à relação de “mestre-aprendiz”:

Eu gostava muito de tocar ao lado do meu pai. Meu pai era muito... concentrado para atabaque. Ele tocava muito música, meu pai era muito músico. [...] Meu pai foi meu professor. Minha mãe foi minha professora. Eu sou filho de dois professores dentro de casa (SANTOS, 2014)

Tem uma forma de tocar que eu acredito que você deve pensar muito em mim também, quando você está dobrando rum [Ferran: Toda hora!]. É a mesma coisa eu. Quando estou dobrando eu lembro muito do meu pai, e isso é uma troca (SANTOS, 2017)

Assim, a “teoria musical” se vê profundamente influenciada por este aprendizado oral e vivencial, por esta forma de apreensão baseada na observação atenta, na repetição, na imitação e na variação criativa (ALMEIDA, 2009) como seus elementos básicos.

5 | BIOGRAFIA. UMA FERRAMENTA ADEQUADA?

Durante o século XX foram levantados diversos debates críticos decorrentes das lutas em favor do exercício da plena representação e dos direitos de diversos

coletivos e minorias os quais colocaram em pauta, entre outras, a questão do pouco ou nulo interesse na academia ocidental pela voz, presença e participação efetiva dos agentes e detentores do conhecimento (musical) “nativo”.

Na etnomusicologia contemporânea, esta mis-representação da dimensão individual na música foi devida em parte à herança e hegemonia do paradigma antropológico ou etnográfico iniciado por Alan Merriam na década de 1960, segundo o qual a escrita etnomusicológica compararia pessoas no nível do que foi chamado de “cultura”, e por tanto, os indivíduos, apesar de “[...] sempre estarem lá, raramente apareceram como sujeitos principais dos estudos por si mesmos” (STOCK, 2001, p. 7).

Por outro lado, as noções de “cultura” e indivíduo – como produtos modernos do pensamento ocidental – até hoje sofrem o impacto das assimetrias na produção e difusão do conhecimento. Assim, a narrativa hegemônica nas ciências humanas e sociais ainda tende a negar a agência individual em favor de abordagens de “*cultural-average*” (STOCK, 2001) e a representar “materiais” (musicais) não-ocidentais como propriedades sem voz nem autoria de grupos étnicos ou áreas geográficas. Diversas autoras como Rees (2001) ou Qureshi (2001, p. 106) denunciam esta posição, pois “[...] não só é neocolonial, como nega nossa “contemporaneidade” (Fabian, 1983) como parceiros musicais e compromete a inclusão de pontos de vista outro-centrados”.

É por isso que a partir dos anos 1980 diversas propostas em torno do que poderíamos chamar de abordagens biográficas emergiram como potenciais ferramentas na etnomusicologia. Promovidas por proposições como as de Timothy Rice (1994, p. 8) que se pergunta “[...] como a música é individualmente criada e experimentada, como é historicamente construída e como é socialmente mantida” – enfatizando as dimensões individuais, subjetivas e contingentes para à construção de suas etnografias; ou a reformulação do conceito de “cultura” proposta por Thomas Turino (1989) – que deixou de toma-la como aquilo comum a um determinado coletivo para considera-la um produto historicamente situado de múltiplas agências individuais; contribuíram para situar a memória, o contexto histórico e os indivíduos no centro das discussões sobre música, colocando “aquilo pessoal, idiossincrático e excepcional” como “peças para a construção daquilo coletivo, típico e ordinário” (STOCK, 2001, p. 15).

No entanto, alguns autores apontam para diversas precauções em relação ao uso da biografia, como a necessidade de compreender a lógica e articulação dos diversos espaços e instituições nas quais os indivíduos estão inseridos e são coletivamente socializados, para evitar o potencial viés singularista ou essencialista na busca de princípios explicativos a partir de experiências individuais na arte. Neste sentido, Pierre Bourdieu (1996, p. 71) propõe o conceito de trajetória – a descrição das diversas posições sucessivamente ocupadas dentro de um “campo” ao longo do tempo – como alternativa à biografia tradicional. A vida segundo ele nunca é “[...] uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos”, portanto a

descrição de “acontecimentos biográficos” deve ser entendida como “deslocamentos” fruto de lutas no espaço social (BOURDIEU, 1996, p. 81).

Por outro lado, devemos nos atentar a que qualquer narrativa biográfica é um “[...] construto surgido de uma mistura de vozes, cada uma com seu próprio ponto de vista, audiência e agenda representacional” (QURESHI, 2001, p.103). Não podem existir no diálogo etnográfico “portadores de cultura sem voz” (BOHLMAN, 1988 *apud* REES, 2001, p. 61), pois na relação íntima estabelecida durante a pesquisa com esses supostos “representantes médios” (nossos professores, amigos ou colaboradores), rapidamente se torna evidente para qualquer dos sujeitos envolvidos que cada um é um agente ativo de sua própria vida, “[...] tentando dobrar a organização social de acordo com suas próprias circunstâncias e propósitos” (HANNERZ, 1980 *apud* QURESHI, 2001, p. 106).

Por tanto, é preciso procurar estratégias metodológicas que possam dar conta tanto das dimensões individuais (contingentes) como históricas (diacrônicas) sobre a arte e sua ligação com a dinâmica social. Mesmo com o risco de sucumbir a relatos forçadamente cronológicos e coerentes – o que Bourdieu (1996, p. 76) chama de “criação artificial de sentido” – e considerando o aparente paradoxo que a biografia desenha respeito à empreitada etnográfica – não podemos “participar ativamente” nos eventos passados de outros indivíduos – segundo Stock (2001, p. 16), a integração na prática etnomusicológica da observação participante, a literatura disponível e o conhecimento biográfico pode ser uma “potente e flexível ferramenta” capaz de nos fazer pensar sobre “[...] nossas etnografias, reflexivas e experienciais [...] e também comunicar um forte senso de experiência musical”.

6 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de propostas como a *etnografia da música*, entendida como “[...] o escrito sobre as maneiras que as pessoas fazem música” (SEEGER, 1992, p. 2) penso que na troca e diálogo entre a academia e as religiões de matriz africana, é fundamental a atenção e inclusão dos sujeitos e seus pontos de vista como autores e geradores de conhecimento a partir de abordagens o mais dialógicas e participativas possíveis, e neste sentido, a biografia emerge como uma ferramenta eficaz para a compreensão de como as pessoas entendem, defendem, criam, executam, mantem e transmitem suas “músicas”.

Por um lado, focar nas manifestações sonoro-musicais das religiões afro-brasileiras se faz necessário para tentar paliar o pouco interesse por seus aspectos performáticos e aurais nas ciências sociais e humanas. Como Maria Teresa Vélez (2000, p. xix) aponta em seu trabalho sobre a vida e trajetória de Felipe García Villamil, um destacado membro da comunidade religiosa afro-cubana:

Focar num indivíduo e nas particularidades de sua experiência emergiu como uma

estratégia metodológica que contribuiu na correção de generalizações que misrepresentaram e obscureceram a complexidade e heterogeneidade das práticas que estudava.

Por outro lado, como o Dr. Xavier Vatin disse na palestra “Memórias diaspóricas” – proferida no seminário Música em Debate organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ, no Rio de Janeiro, no dia 08 de Julho de 2016 – o simples fato de falar sobre candomblé na academia já é um ato de resistência, e isto se torna muito mais claro e necessário à luz dos recentes acontecimentos de intolerância religiosa e descredito institucional para com sujeitos e instituições das religiões de matriz africana. Nós candomblecistas-acadêmicos, devemos desenvolver posturas “candomblé-centradas” – acunhei este termo a partir do conceito “África-centrado” de Meki Nzewi, o qual implicaria “uma forte e profunda advocacia pelo candomblé, suas gentes, suas artes e cultura, sua saúde física e mental, e seu futuro” (AGAWU, 1992, p. 6) – militantes e comprometidas com suas músicas e especialmente seus agentes.

Como Regula B. Qureshi (2001, p. 128), penso que “minha pesquisa afirma inevitavelmente a natureza contingente de falar por um outro. Ao mesmo tempo, afirma também a necessidade de falar, porque o próprio ato de falar é um poderoso meio de reconhecimento e inclusão no discurso da música”. Neste sentido, me ajuda a (re)pensar a proposta da “etnografia da música” a provocação de Tim Ingold (2014, p. 289), que entende a etnografia como um exercício de educação ou uma trajetória de aprendizados mútuos baseada numa dinâmica relacional entre humanos que se interinfluenciam, pois “humans are not really being at all but “becomings”” (diante da dificuldade de tradução, optei por deixar a citação original). Também a proposição do conceito *humanning* de Meki Nzewi: “[...] um marco interpretativo que em último termo privilegia os atores humanos e suas ações e interações” (AGAWU, 2009, p. 3).

Por tudo isto, penso que mesmo sendo consciente das limitações no uso da memória e da história de vida, a abordagem biográfica se apresenta como uma ferramenta com grande potencial para o trabalho etnográfico, especialmente quando pensada como um instrumento de valorização e redistribuição da autoridade científica e epistemológica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jorge Luiz Sacramento De. **Ensino/aprendizagem dos Alabês: uma experiência nos terreiros Ilê Axé Oxumarê e Zoogodô Bogum Malê Rundó**. 2009. 270p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

AGAWU, Kofi. Representing African Music. In: **Critical Inquiry**, 18 (2), 245-266, 1992. Disponível em: <<http://goo.gl/OuNYiv>>. Acesso: 14 Maio de 2016.

_____. Meki Nzewi and the discourse of African musicology: a 70th birthday appreciation. In: **Journal of the Musical Arts in Africa**, 5 (1), 1-18, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/9bGwpr>>. Acesso: 14 Maio de 2016.

BOURDIEU, Pierre. Por uma ciência das obras. In: _____. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. 10 ed., p. 53-82. Campinas: Papirus, 1996 (Inclui o apêndice “A ilusão biográfica”).

CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. **A linguagem dos tambores**. 2006. 402p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

COSTA LIMA, Vivaldo da. O conceito de Nação nos Candomblés Baianos. In: **Afro-Ásia**, Salvador, n. 12, p. 65-90, 1976. Disponível em: <<https://goo.gl/tml8rr>>. Acesso: 10 de Maio de 2016.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Etrê Affecté. In: Gradhiva: Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie, n.8, pp. 3-9, 1990. Tradução de Paula Siqueira. In: **Cadernos de Campo**, n. 13, 2005.

FONSECA, Edilberto José de Macedo. **O toque do Gã: tipologia preliminar das linhas-guia do Candomblé Ketu-Nagô no Rio de Janeiro**. 2003. 155p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2003.

INGOLD, Tim. That's enough about ethnography!. In: **HAU. Journal of Ethnographic Theory**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 383-395, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/dHlvXW>>. Acesso: 29 Agosto de 2015.

LÜHNING, Ângela. Música: coração do Candomblé. In: **Revista USP**, São Paulo, n. 7, Set/Nov 1990, pp. 115-124. Disponível em <<http://goo.gl/a9Y3vO>>. Acesso: 28 Dezembro de 2015.

QURESHI, Regula Burchhardt. In search of Begum Akhtar: Patriarchy, poetry, and twentieth-century Indian music. In: **World of Music**, 43 (1), p. 97-137, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/CaOoVH>>. Acesso: 15 Maio de 2016.

REES, Helen. He Yi'an's ninety musical years: Biography, history, and experience in Southwest China. In: **World of Music**, 43 (1), p. 43-67, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/CaOoVH>>. Acesso: 15 Maio de 2016.

RICE, Timothy. Dancing in the Scholar's world. In: RICE, Timothy. **May it fill your soul. Experiencing Bulgarian Music**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

_____. Ethnomusicology in times of trouble. **Yearbook for Traditional Music**, 46, 2014, p. 191-209.

SANTOS, Claudecy de Souza. **Dofono D'Omolu**: depoimento realizado no dia 09 de Dezembro de 2014 às 14:00h na casa do entrevistado. Entrevistador: Ferran Tamarit. Vilar dos Teles, 2014. Registro: câmera GoPro Hero3 e gravadora Olympus Linear PCM Recorder LS-11.

SANTOS, Claudecy de Souza. **Dofono D'Omolu**: depoimento realizado no dia 09 de Fevereiro de 2017 às 10:00h na casa do entrevistado. Entrevistador: Ferran Tamarit. Vilar dos Teles, 2017. Registro: gravadora TASCAM DR-40 Linear PCM Recorder.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagô e a morte**. Petrópolis: Vozes. [1977] 2012.

SEEGER, Anthony. Etnografia da Música. In: MYERS, H. **Ethnomusicology. An introduction**. London: The MacMillan Press, 1992.

SMALL, Christopher. **Musicking. The meanings of performing and listening**. Middletown (Connecticut): Wesleyan University Press, 1998.

STOCK, Jonathan P. J. Toward and Ethnomusicology of the individual, or biographical writing in Ethnomusicology. In: **The World of Music**, Bamberg (Germany), 43 (1), p. 5-19, 2001. Disponível em:

<<http://goo.gl/CaOoVH>>. Acesso: 15 Maio de 2016.

TAMARIT, Ferran. **Tocar e ser tocado. Cantar e Encantar. Música, trânsitos e relatos de uma vida no Candomblé**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

TITON, Jeff Todd (Ed.). Preface. **Worlds of Music. An introduction to the music of the world's peoples**. 3a Ed, Belmont (CA): Schirmer Cengage Learning, [1984] 2009.

TURINO, Thomas. The coherence of social style and musical creation among the Aymara in Sothern Peru. In: **Ethnomusicology**, Vol 33, No. 1, p. 1-30, 1989. Disponível em: <<https://goo.gl/cn9AKH>>. Acesso: 15 out. 2016.

VÉLEZ, Maria Teresa. **Drumming for the Gods**. The life and times of Felipe Garcia Villamil, Santero, Palero and Abakuá. Philadelphia: Temple University Press, 2000.

CENTROS DE AUTOACESSO E AUTONOMIA DOS ALUNOS

Italo Barroso Melo

Universidade Federal do Pará (UFPA), Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM)

RESUMO: A importância da autonomia em estudantes de línguas estrangeiras (LEs) está relacionada às mudanças nos perfis dos aprendentes que atualmente procuram formas mais práticas e contextualizadas para desenvolverem seus conhecimentos, pois a aquisição é mais rápida com a combinação de instrução formal e exposição à língua alvo (ELLIS, 2008 apud BENSON, 2011). Os centros de autoacesso (CAAs) podem fomentar o desenvolvimento da autonomia nos aprendentes, pois permitem ao aluno praticar a LE estudada, “viver” a sua cultura e desenvolver estratégias adequadas ao seu estilo de aprendizagem (BLOS; NICOLAIDES, 2011). Assim, o aprendente passa a controlar o seu processo de aprender (BARBOT; CAMATARRI, 1999). Neste estudo, são discutidos os CAAs e sua relação com a autonomia dos alunos em LE. Para este trabalho, foram analisadas três atividades desenvolvidas na Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³), um CAA localizado na Universidade Federal do Pará (UFPA) e como essas atividades estimularam o desenvolvimento da autonomia nos participantes. Os resultados mostram que

atividades que envolvam o lúdico, a interação e a participação dos alunos na organização servem de experiências significativas que podem estimular os alunos a serem mais autônomos. Compreendemos que elas ajudam o aprendente a reconhecer seu papel no processo de aprendizagem e que os seus gostos e sua liberdade são aspectos que precisam ser ressaltados na elaboração de atividades em CAAs.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; centros de autoacesso; BA³;

SELF-ACCESS CENTERS AND STUDENTS' AUTONOMY

ABSTRACT: The importance of autonomy for foreign language students is related to changes in students' learning behavior. Learners nowadays are looking for more practical and contextualized ways to develop their knowledge. The acquisition proceeds most rapidly through the combination of formal instruction and exposure to the target language (ELLIS, 2008 apud BENSON, 2011). The Self-Access Centers (SAC) can improve the autonomy environment for these students. In these centers, they can practice the foreign language target, "live" the culture and develop proper strategies to learn the language (BLOS; NICOLAIDES, 2011). Therefore, learners take control of their learning

process (BARBOT; CAMATARRI, 1999). This research focuses on the self-access centers and their relation with the students' autonomy. We analyzed three activities at *Base de Aprendizagem Autônoma* (BA3), a SAC located at *Universidade Federal do Pará* (UFPA). We also analysed how the activities improved the students' autonomy. Results show that activities with games and the students' interaction in organizational processes are significant experiences which make students more confident. We understand that these activities help learners to find out their own roles in the learning process. Besides, their learning styles and freedom are also important aspects in self-access' activities elaboration.

KEYWORDS: Autonomy; Self-access Centers; BA3

1 | INTRODUÇÃO

No contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), a autonomia tornou-se um fator motivador para o bom desenvolvimento do aprendente em seus estudos, e devido a isso, nas últimas décadas, tem sido cada vez mais discutida a importância dos centros de autoacesso (CAAs) no processo de aprendizagem em LEs, pois esses espaços disponibilizam ferramentas que podem estimular uma aprendizagem autônoma. Segundo pesquisas, alunos com altos níveis de proficiência atribuem seu êxito à aprendizagem além da sala de aula (BENSON 2011).

Este estudo visa discutir os centros de autoacesso, suas funcionalidades e o impacto da frequência nesses espaços em seus usuários, ou seja, verificar os efeitos dos CAAs na autonomização dos aprendentes.

Este artigo está organizado primeiramente, na apresentação do que são CAAs seguido de uma breve discussão a respeito de autonomia. Posteriormente, a metodologia utilizada neste estudo é descrita. Na sequência, os resultados e a conclusão do estudo são apresentados.

2 | CAAS

Anteriormente aos centros de autoacesso, existiam os laboratórios de línguas (difundidos na década de 60), surgidos a partir da teoria behaviorista. Nesses laboratórios insistia-se em uma aprendizagem das estruturas com o intuito de que a fluência chegasse o mais próximo possível dos falantes nativos (BLOS; NICOLAIDES, 2011). Essa abordagem mostra o quanto o ensino era descontextualizado e a aprendizagem dava-se sem focar na comunicação.

Há cerca de três décadas, tais laboratórios caíram em desuso dando espaço aos CAAs. Esse espaço foi se aperfeiçoando em desenvolver atividades e materiais direcionados à aprendizagem de LE de forma contextualizada, respeitando as vivências e liberdade dos aprendentes.

2.1 O que é um CAA

Um CAA é um espaço destinado ao estudo de LEs, onde se encontram vários suportes que auxiliam os estudantes em sua aprendizagem. Os suportes são disponibilizados com algum propósito: as posições dos livros, a estrutura da sala, as cores utilizadas na decoração, as mensagens em várias línguas espalhadas no espaço, os materiais etc.

Logo, observa-se que o objetivo de um CAA é estimular a prática de línguas por meio de diversas ferramentas e atividades (conversação, oficinas e outras). Esse estímulo é contextualizado e permite ao estudante em LE descobrir-se como agente, ou seja, descobrir-se capaz de adaptar suas ações de acordo com suas necessidades, desejos e poder tornar-se autônomo.

No que diz respeito ao autoacesso, seu papel na aprendizagem de língua deve ser o de proporcionar um contexto em que o aprendiz irá tornar-se mais autônomo, exercitando e desenvolvendo estratégias para tornar-se um comunicador mais autônomo, assim tornando-se também uma pessoa mais autônoma em áreas diversas (BLOS; NICOLAIDES, 2011, p. 18).

2.2 Agentes em um CAA

Os agentes em um CAA classificam-se em usuários, funcionários e conselheiros. O papel que cada agente desempenha é fundamental para o bom desenvolvimento de um CAA, pois é um trabalho em conjunto. Todos recebem um preparo para atuarem no centro que vai desde a leitura de pesquisas a respeito do processo de aquisição de segunda língua (ASL), até a observação do funcionamento de outros CAAs no Brasil e no mundo (como os situados na Inglaterra e no México, por exemplo).

Os usuários são os frequentadores que participam das atividades e fazem uso dos suportes disponibilizados. A utilização com frequência dos suportes, possibilita ao usuário descobrir diferentes formas de desenvolver suas habilidades.

Os funcionários (bolsistas ou voluntários), de maneira geral, são alunos da instituição onde o CAA se localiza. Os funcionários observam as mudanças ocorridas no centro e com base nisso podem contribuir para o constante aperfeiçoamento desse espaço.

Os conselheiros, que podem ser professores ou alunos preparados para atuarem no aconselhamento linguageiro, são os que auxiliam os usuários na aprendizagem de LE de forma direta. Os conselheiros assumem um papel muito importante: oferecer apoio à aprendizagem adequada ao perfil de cada aprendente (STURTRIDGE, 1997).

3 | AUTONOMIA

O conceito de autonomia ganhou força a partir da Segunda Guerra Mundial.

Alguns fatores da época influenciaram a sua adoção no campo educacional, como por exemplo, o avanço nas pesquisas da psicologia cognitiva, a emergência dos movimentos minoritários e o desenvolvimento das ciências da linguagem (GREMMO; RILEY, 1995).

Ser autônomo na aprendizagem de LEs significa compreender seu papel na gestão de seus estudos. Não significa simplesmente estudar sozinho, visto que não é somente isso que implica ser autônomo; existem alunos que desenvolvem sua autonomia com a orientação de professores, como foi citado no tópico anterior ao abordar o papel dos conselheiros. A autonomia é a capacidade do aprendente de questionar a própria aprendizagem, buscar suportes que auxiliem seus estudos em LE, e dessa maneira, saber aproveitar suas qualidades, bem como aprender com seus erros. Ou seja, ela está intimamente ligada ao processo de aprendizagem além da sala de aula (BENSON 2011).

Observa-se que a autonomia possui uma relação com o sucesso do processo de ASL, porque o aprendente precisa experimentar variados contextos em que ele possa praticar a LE e observar quais pontos precisa melhorar. É mais difícil que isso ocorra quando o aprendente não desenvolve sua autonomia, pois ele permanece ligado a métodos que não lhe permitem ir além em sua aprendizagem.

A autonomia pressupõe a capacidade do sujeito de controlar não só os *resultados* do processo de aprendizagem, mas especialmente o próprio *processo*, isto é, as condições e procedimentos, irreversivelmente *subjektivos*, que permitem que o sujeito aprenda (BARBOT; CAMATARRI, 1999, p. 199)¹.

Para Holec (1981), autonomia é a capacidade do aluno de se responsabilizar pela sua própria aprendizagem. Dessa forma, um aprendente autônomo tem vontade de monitorar os procedimentos de ASL, avaliar o que já foi aprendido, determinar objetivos, selecionar estratégias para aprender e compreender os fatores que motivam a aprendizagem. Então, pode-se afirmar que a autonomia é o resultado da capacidade reflexivo-crítica que o aprendente desenvolve. Aspectos como *locus*, quantidade de aprendentes e materiais utilizados são pontos importantes na análise do sujeito no contexto de aprendizagem autônoma.

Segundo Paiva (2006), a autonomia funciona como um sistema sóciobiocognitivo complexo que se manifesta em diversos graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem. Esse controle envolve habilidades, desejos, decisões, atitudes e avaliação sobre a sua aprendizagem dentro e fora de sala de aula.

¹ No original: “L'autonomie présuppose la capacité du sujet de contrôler non seulement les *résultats* du processus d'apprentissage, mais surtout le *processus* lui-même, c'est-à-dire les conditions et les modalités, irréversiblement *subjectives*, qui permettent au sujet d'apprendre”. Esta e todas as demais traduções de citações são de responsabilidade dos autores deste texto.

3.1 Autonomia nos CAAs

Após os laboratórios de línguas terem dado espaço aos CAAs, a autonomia tornou-se, além do aprendente, o tema central que serve de orientador na organização dos centros e das atividades que neles são desenvolvidas.

De forma geral, a autonomia em um CAA é promovida por meio das interações que o aprendente terá: relações estabelecidas com os demais usuários e com os agentes que atuam no centro. Muitas dessas interações ocorrem por meio de atividades, grupos de estudos e encontros entre aprendentes de outras línguas que frequentam esse espaço. O CAA promove aprendizagem menos formal possível e, no caso dos aconselhados, individualizado (BENSON 2011).

A promoção da autonomia em um CAA também se dá por meio das atividades em que os alunos podem praticar a língua de estudo explorando habilidades, como a expressão oral e a produção escrita, por exemplo. Ao explorarem suas habilidades, passam a se conhecer melhor e a compreender o seu processo de aprendizagem. Em outras palavras, em um CAA o aprendente faz diversas descobertas sobre si mesmo como falante de LE. A partir do envolvimento nas atividades, o aprendente desenvolve relações com outros frequentadores e agentes do centro, sendo que as relações criadas fornecem referências ao aprendente que pode comparar, espelhar-se, auxiliar, aperfeiçoar sua competência em LE. Sendo assim, o aprendente precisa interagir com o outro, trocar experiências para poder, com base nisso, tornar-se autônomo (NICOLAIDES, 2003).

Em um CAA, o aprendente compreende ser possível aprender em qualquer lugar, pois ele experimenta um ambiente fora da sala de aula onde ele pode exercitar tudo que foi aprendido e ampliar seus conhecimentos (DICKINSON, 1995).

3.2 Autonomia e uso de estratégias de aprendizagem

Uma das maneiras de expandir a autonomia é utilizar-se de variadas estratégias de aprendizagem. Para isso, é necessário compreender o que são estratégias de aprendizagem. Segundo Cyr (1998), ao se tratar de LE, o termo *estratégia de aprendizagem* é definido como um conjunto de operações implementado pelos alunos para adquirir, integrar e reutilizar a língua-alvo. As estratégias funcionam como uma mediação entre o aluno e a língua estudada.

Para a classificação das estratégias de aprendizagem, neste trabalho será adotada a taxonomia de O'Malley e Chamot (1990) que dividem as estratégias em cognitivas, metacognitivas e socioafetivas.

As estratégias cognitivas implicam interação com o objeto de estudo, manipulação mental ou física e aplicação de técnicas específicas na execução de uma tarefa de aprendizagem. As estratégias cognitivas estão no centro do ato de aprender. Elas manifestam-se por meio da prática da língua, do desenvolvimento de técnicas de memorização, da anotação de novas palavras, da revisão, da utilização da tradução e

comparação com a primeira língua como ferramenta para auxiliar sua aprendizagem.

As estratégias metacognitivas implicam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, preparação, controle e monitoramento das atividades, incluindo a autoavaliação. Essas estratégias manifestam-se por meio da antecipação, da atenção em todos os detalhes linguageiros e da autogestão.

As estratégias socioafetivas implicam a interação com uma outra pessoa com o objetivo de favorecer a aprendizagem e o controle da dimensão afetiva que a acompanha. Elas manifestam-se por meio da busca em compreender o máximo de informações possível, da cooperação com outros aprendentes, do encorajamento e da utilização de técnicas que contribuam para sua própria motivação.

4 | METODOLOGIA

A Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³) é descrita no Projeto Pedagógico como um laboratório de aprendizagem de LE da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) localizada na Universidade Federal do Pará (UFPA). Há mais de dez anos trabalha no estímulo do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem em LE dos alunos. Este CAA sugere novas maneiras de aprender LE e LIBRAS, além de propor espaços alternativos de prática de línguas. É nesse espaço que bolsistas e voluntários auxiliam os aprendentes em sua aprendizagem, atuando também na organização, coordenação de projetos, preparação de atividades e na supervisão do centro.

A BA³ desenvolve ao longo de cada ano, múltiplas atividades em que os participantes podem explorar suas vivências que facilitam esse processo complexo que é aprender outra língua. Este centro tornou-se um auxiliar na promoção da autonomia na FALEM, levando em consideração que os usuários acessam a BA³ por sua própria vontade. Isso indica que o local é atrativo para aprendizagem de línguas. Em outras palavras, a BA³ é um CAA que cria possibilidades para que os alunos produzam ou construam seu próprio conhecimento (FREIRE, 1997).

Este CAA incentiva atividades propostas por alunos, professores e comunidade externa; oferece aconselhamento linguageiro e promove conversação com estrangeiros, possibilitando que tais ações estimulem uma aprendizagem mais dinâmica e contextualizada. As atividades propostas envolvem o cinema, o teatro, a fotografia, entre outras manifestações culturais. Além disso, estimulam a prática da escrita e da leitura em LE. A BA³ envolve o aluno na cultura da língua estudada, fomentando a motivação em continuar a aprendizagem de forma individual ou colaborativa, ressaltando-se a interação entre os frequentadores.

Diversas atividades são desenvolvidas na BA³, porém aqui serão expostas as atividades voltadas à prática de língua francesa: Sit-ins Langue Française (A2²) e

2

A nomenclatura “A2” refere-se ao nível de língua francesa de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, que neste caso, indica o segundo nível classificado

Français Plus (B1³), GincaLíngua e Voir-Le-Café⁴. Todas possuem uma abordagem contextualizada e contam com a participação dos aprendentes também na organização.

O Sit-Ins realizados na BA³ são atividades em que os participantes são estimulados a conversar na língua estudada sobre os mais variados assuntos, sendo que, os encontros são coordenados por um falante da língua.

O Sit-In de língua francesa, para os aprendentes dos níveis A2 e B1, foi promovido por um professor externo à UFPA que eventualmente saiu do espaço físico da BA³ e caminhou com os participantes pela Universidade, ao mesmo tempo em que realizava a conversação de uma forma totalmente espontânea. Aqui foram utilizadas estratégias cognitivas, pois os participantes praticaram a língua e tiveram um contato direto com ela.

No projeto GincaLíngua, voltado para a prática oral, escrita e auditiva em língua francesa, os participantes exercitaram o francês por meio de jogos. Ao todo foram propostos três jogos em formato de gincana e os alunos atuaram na construção de um deles. O contato com os jogos permitiu aos participantes descobrirem novas maneiras de aprender, identificarem suas principais dificuldades.

O projeto Voir-Le-Café é um sarau literário francófono, no qual os alunos de francês da Universidade puderam conhecer mais sobre literatura francesa, recitar poemas, assistir a uma exposição fotográfica de lugares com influências francesas da cidade de Belém/PA, e puderam dançar ao som de música francófona. Neste sarau, os participantes tiveram um momento de descontração e praticaram a língua simultaneamente.

Nesta pesquisa, sete participantes responderam uma entrevista semiestruturada (Anexo A) com a finalidade de compreendermos melhor como eles perceberam o envolvimento das atividades em sua aprendizagem, bem como, tentarmos identificar a razão dos alunos participarem das atividades, seus objetivos e o desenvolvimento da autonomia nesses participantes. Ao todo, três alunos que participaram do Sarau, dois que participaram do GincaLíngua e dois do Sit in responderam ao questionário. Cada entrevistado recebeu um código, sendo: SI para os entrevistados que participaram do Sit in, GL para os entrevistados que participaram do GincaLíngua e SA para quem participou do Voir-le-café. Ao todo, os entrevistados foram codificados: SI1, SI2 (entrevistados que participaram do Sit In), SA1, SA2 e SA3 (entrevistados que participaram do Sarau) e GL1 e GL2 (entrevistados que participaram do GincaLíngua).

5 | RESULTADOS

Adiante será explicado como as atividades favoreceram a autonomia dos alunos e como isso pode ser observado nas respostas dos alunos à entrevista (Anexo A).

como iniciante. Ao todo, os níveis são divididos em seis: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

3 A nomenclatura “B1” refere-se ao terceiro nível de língua francesa, classificado como intermediário.

4 Tradução: Ver-O-Café. O nome foi criado por Cristiane Machado, Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará no curso de língua francesa e criadora do projeto. O nome é uma referência ao mercado Ver-O-Peso, um ponto turístico da cidade de Belém.

5.1 Nas atividades

Sit-in: Esta atividade ocorrida na BA³ está relacionada ao que Freire (1996) entende sobre o processo da autonomia. Ele explica que a autonomia não se dá em uma data marcada, ela ocorre de forma espontânea por meio das experiências do indivíduo e que essas experiências estimulam as escolhas, em outras palavras, respeitam a liberdade. Isto ocorreu quando o professor saiu do espaço da BA³ e andou pelo campus com os alunos, como mencionado anteriormente. Aqui são utilizadas estratégias cognitivas, pois os participantes praticaram a língua e tiveram um contato direto com ela.

GincaLíngua: No final do projeto, observou-se que os participantes estavam mais autônomos e curiosos para aprender além do que era proposto, pois eles respondiam diversas perguntas referentes à pronúncia, à literatura francesa e também sobre a cultura francófona. Vale ressaltar, que tal curiosidade não era evidente no início do projeto. Eles também fizeram relatos de seus erros e como conseguiram aprender com eles. Outro fator observado foi o espírito de cooperação entre os participantes, pois ao final da atividade, muitos deles compartilharam com o grupo a sensação de que se sentiam confiantes para se expressar e auxiliar o colega. Nesta atividade, estratégias metacognitivas foram empregadas pelos participantes, pois eles puderam se observar, analisar seus erros, ou seja, se autoavaliar (O'MALLEY e CHAMOT, 1990). Além disso, eles usaram também estratégias socioafetivas, quando entenderam que o erro é comum em LE e que também podem aprender colaborativamente com os colegas (O'MALLEY e CHAMOT, 1990).

Voir-Le-Café: Tal projeto foi muito bem recebido pelos alunos que solicitaram uma segunda edição do evento, ocorrida também na UFPA. Isso demonstra que houve um impacto no processo de aprendizagem desses aprendentes. Aqui se reforça a ludicidade na prática de LE sendo uma ferramenta significativa na motivação do aprendente, pois o lúdico trabalha com as emoções do aluno, com seus desejos e muitas vezes, devido à diminuição do nível de ansiedade o aprendente desenvolve-se melhor durante seu processo de aprendizagem. Com essa atividade fica clara a presença das estratégias socioafetivas, pois os participantes estavam em contato com elementos que envolviam a emoção, por exemplo. Observa-se que nela, os participantes aproximaram-se da língua de forma indireta, pois puderam estudar a partir de suas preferências (O'MALLEY e CHAMOT, 1990).

5.2 Nas entrevistas

Nas entrevistas observou-se, através das respostas, que os alunos participaram das atividades com alguns objetivos comuns, entre eles: praticar a língua alvo, expandir vocabulário e aprimorar a expressão oral em francês. Também é possível, através dessas respostas, ter uma noção sobre a autonomia dos alunos. Podemos observar tais evidências na resposta à segunda pergunta do questionário (Anexo A)

de SI1:

Conhecer mais o vocabulário e adquirir uma maior fluência ao falar o idioma.

Também é possível observar tais evidências em outras respostas. Na resposta de GL1 à segunda pergunta do questionário, podemos perceber que o aluno buscou também aprimorar uma competência específica em LE através de uma atividade da BA3:

Aprimorar as quatro competências que se pedem aos aprendentes de língua estrangeira. Especialmente a oral, já que queria muito ter mais confiança para praticar o idioma fora da sala de aula.

Obviamente, cada aprendente tinha também um objetivo específico ao participar das atividades propostas pela BA³. Essas evidências podem ser vistas na resposta de SA2 à primeira pergunta do questionário:

Conhecer novas literaturas, escritores, praticar a língua e carga horária.

Observa-se o interesse de SA2 por literatura, não especificamente a literatura francesa, diferentemente dos outros entrevistados. Além disso, de todas as respostas, somente SA2 mencionou a questão da carga horária. As atividades da BA³ também certificam os participantes com horas complementares de acordo com a duração da atividade.

Nos dois primeiros excertos, os participantes mostraram evidências do emprego de estratégias metacognitivas, quando percebem o que desejam melhorar e como podem fazê-lo (BARBOT; CAMATARRI, 1999). Há, portanto, um indício de autonomia.

Não é possível determinar se os alunos tornaram-se mais autônomos depois de participarem das atividades, porém é possível dizer que, ao procurarem um CAA, foi uma iniciativa autônoma, como na resposta à primeira pergunta do questionário dada por GL1:

Minha produção oral de francês estava deixando muito a desejar – algo precisava ser feito. Confesso que de início fiquei receoso de participar, já que a timidez sempre foi um obstáculo muito grande.

Algumas das respostas foram pouco claras ou concisas demais, mostrando pouca precisão do aluno em relatar, por exemplo, a razão de participar da atividade na BA³. Isso foi evidente na resposta de GL2 à primeira pergunta do questionário:

Para aprender mais a língua francesa.

Pela resposta, há um indício de que GL2 parece ser menos autônomo que os outros entrevistados, pois não especificou o que gostaria de aprender em francês e/

ou qual competência gostaria de aprimorar.

Também fora ressaltado pelos aprendentes, através das respostas à sexta pergunta do questionário, a busca por formas menos formais para aprender (BENSON, 2011). Isso é observado nas respostas de SI2, SA1 e GL1, respectivamente:

Mais atividades de conversação de forma dinâmica, mais interado com linguagens artísticas.

Mais atividades relacionadas a forma lúdica de aprender, atividades que façam o aluno interagir e não somente escutar, para que esse aluno possa dar seu ponto de vista, fazer debates à respeito sobre determinados assuntos etc

Sugeriria apenas que houvesse mais atividades utilizando o acervo de histórias em quadrinhos.

Isso indica certo controle sobre como aprender (seja através de histórias em quadrinhos, obras literárias ou debates), como também sobre qual meio é mais adequado de acordo com o objetivo do aprendente (CYR, 1998). Também houve, como na resposta de SA1, uma procura por meios de aprendizagem que envolvam interação, ou seja, o emprego de estratégias socioafetivas (O'MALLEY e CHAMOT, 1990). Os resultados também apontam que os aprendentes tornaram-se mais confiantes e atuantes em sua própria aprendizagem. Tal fato não ocorre em sala de aula, pelo menos não nas de cunho tradicional.

6 | CONCLUSÃO

O caminho da autonomização não é simples, mas pode ser facilitado em um CAA: as ferramentas, os materiais e as atividades desse espaço auxiliam o aluno a se tornar um agente em seus estudos e sentir-se mais seguro para conduzir sua própria aprendizagem. As atividades desenvolvidas na BA³, por exemplo, criam momentos em que o aprendente pode aproveitar suas vivências e se motivar. E em consequência disso, pode até mesmo, colaborar na aprendizagem de outro colega.

O princípio de autonomia está no centro da reflexão sobre inovação nos sistemas educativos e é de suma importância que práticas visando uma aprendizagem contextualizada e menos hierarquizada sejam adotadas com mais frequência no âmbito educacional. Observando, por essa perspectiva, os resultados obtidos por meio das atividades desenvolvidas na BA³ comprovam que ir além da sala de aula é fundamental para o bom desenvolvimento da aprendizagem em LE, pois o aprendente contextualiza o que aprende. Dessa forma, ele possuirá referências para orientar seus estudos, para mudar de estratégias, quando necessário, e para se autorregular.

Práticas visando a interação também contribuem no processo de autonomia e auxiliam os aprendentes a serem mais críticos em relação a sua própria aprendizagem.

Isso lhes possibilita refletir sobre a própria aprendizagem e a razão pelo qual estudam a língua alvo. Ao tornarem-se reflexivos, os aprendentes estão mais seguros para tomar decisões e alcançar seus objetivos de forma autônoma.

REFERÊNCIAS

BARBOT, Marie-José; CAMATARRI, Giovanni. **Autonomie et Apprentissage – Innovation dans la formation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

BENSON, Phil. **Language Learning and Teaching Beyond the Classroom: An Introduction To The Field**. In: BENSON, Phil; REINDERS, Hayo (Ed.). *Beyond the language classroom*. Londres: Palgrave MacMillan, 2011 p. 7-16.

BLOS, Daniele; NICOLAIDES, Christine Siqueira. **A aprendizagem autônoma de crianças aprendizes de línguas em um contexto de ensino de currículo bilíngue por meio de um centro de autoacesso**. Porto Alegre: *Calidoscópio* Vol. 9, n. 1, p. 15-27, jan/abr 2011, Unisinos. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/680/150>. Acesso em: 22 jan. 2017.

CYR, Paul. **Les Stratégies d'Apprentissage**. Paris: CLE International, 1998.

DICKINSON, Leni. **Autonomy and Motivation: A literature Review**. *System*, (S.I), v.23, n.2, 1995.

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

GREMMO, Marie-José; RILEY, Philip. **Autonomie et apprentissage autodirigé: l'histoire d'une idée**. *Mélanges pédagogiques*, nº 22, p. 9-32, 1995.

HOLEC, Henri; **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

NICOLAIDES, C. S. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. Orientadora: Margarete Schlatter. 2003. 232 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PAIVA, Vera Lúcia. **Autonomia e complexidade**. *Linguagem & Ensino*, v. 9, no. 1, p. 77-127, 2006. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/view/176/143>> Acesso em 20 set. 2016.

STURTRIDGE, G. Teaching and language learning in self-access centres: changing roles? In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. (Ed.). **Autonomy & independence in language learning**. Harlow, Essex: Longman, 1997, p. 66-78.

COMPOSIÇÃO MUSICAL NO BOI TINGA EM SÃO CAETANO DE ODIVELAS-PA: HISTÓRIA E ANÁLISES MUSICAIS A PARTIR DO TROMPETE EM BB

Rosinei Gilberto Rodrigues Monteiro Junior

Universidade do Estado do Pará – rosineibone@gmail.com

Everton Dalton Pereira Marques

Universidade do Estado do Pará – evertonchivas@hotmail.com

RESUMO: A presente pesquisa surgiu a partir da relação êmica existente entre os pesquisadores e a manifestação cultural Boi de Máscaras-Tinga do município de São Caetano de Odivelas-PA, que tem como epicentro; analisar a partir do instrumento musical trompete em Bb as composições que permeiam o evento. Para um melhor esclarecimento histórico da manifestação e de seus componentes, a fim de conhecer sua trajetória enquanto ícone da cultura Odivelense; foi necessário um levantamento bibliográfico ancorado não somente na história, mas também, em processos de composição, findando com a exposição de quatro músicas, para entender sua forma e estrutura, e dessa maneira contribuir para o conhecimento e compreensão do gênero musical, apontando para a preservação e valorização do estilo composicional.

PALAVRAS-CHAVE: Boi Tinga. Análise composicional. Trompete em Bb.

MUSICAL COMPOSITION AT THE BOI TINGA IN SÃO CAETANO DE ODIVELAS-PA: HISTORY AND MUSICAL ANALYSIS FROM THE TRUMPET IN BB

ABSTRACT: The present research emerged from the emic relationship existing between the researchers and the cultural manifestation Boi de Máscaras-Tinga of the municipality of São Caetano de Odivelas-PA, whose epicenter is; Analyze from the musical instrument trumpet in Bb the compositions that permeate the event. For a better historical clarification of the manifestation and its components, in order to know its trajectory as an icon of the Odivelense culture; It was necessary a bibliographical survey anchored not only in history, but also, in processes of composition, ending with the exhibition of four songs, to understand its form and structure, and in this way to contribute to the knowledge and understanding of the musical genre, pointing to the Preservation and appreciation of the compositional style.

KEYWORDS: Boi Tinga. Compositional Analysis. Trumpet on Bb.

1 | BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA BOI TINGA.

Sendo reconhecida por sua diversidade cultural, São Caetano de Odivelas proporciona-

nos figuras do cenário artístico de um enorme valor sociocultural como: grupos de carimbós, bandas de música, quadrilhas juninas, porém os Bois de máscaras são as figuras de maior destaque no cenário cultural Odivelense, trazendo consigo suas peculiaridades.

“O Folclore de São Caetano de Odivelas apresenta-se em uma original modalidade de “bumba meu boi”. Trata-se dos bois-de-máscaras, cujas evoluções matem características próprias da folia misturas com um pitoresco sabor carnavalesco”. (RODRIGUES, 2002: p. 28).

Esta manifestação teve início por meio da ida de pescadores odivelenses até o Igarapé Bebedouro localizado na ilha do Maracá no arquipélago do Marajó, com o objetivo de encontrar pescado que era à base de seu sustento familiar. Em uma determinada noite os pescadores reuniram-se com o intuito de confraternizar e festejar, em meio ao festejo; resolveram “brincar de boi¹” surgindo posteriormente a ideia de colocar um boi nas ruas de São Caetano quando chegassem.

A manifestação artística Boi de Máscaras possui suas particularidades que diverge do Boi-Bumbá tradicional por não possuir uma comédia, e na dança possui uma sequência de movimentos que já são preparados ou improvisados pelos brincantes, seguindo o ritmo executado pela orquestra do boi.

Contrariamente ao tradicional Boi-Bumbá ou Bumba-meu-Boi, o Boi de Máscaras não apresenta a “comédia”, ou seja, a narrativa de Mãe Catirina e Pai Francisco, sendo que o movimento principal da manifestação é o carnaval ou folia de rua em que os brincantes – cabeçudo, pierrô, buchudo – dançam em torno do Boi, ao som de sambas e marchas tocadas por uma orquestra de metais e percussão. (Idem, 2007: p. 67).

Antes da saída do Boi nas ruas da cidade, o representante da manifestação sai pelas residências perguntando aos donos se aceitam a brincadeira em frente a sua casa; este ato é conhecido como “Cartiar²” as casas; montando dessa forma a trajetória que a manifestação vai seguir. Após a apresentação do Boi, é cobrada uma taxa significativa que manterá os custos que a manifestação possui com músicos e brincantes.

Antes da brincadeira, o responsável pelo Boi vai “cartiar”, isto é, fazer o levantamento de quem vai querer que o Boi dance na porta de sua casa, arrecadando, nesse momento ou durante a apresentação, de 5 a 10 reais, que é o dinheiro que pagará os músicos; o dono da casa pode, também, dar alguma bebida para os brincantes, por ocasião da apresentação. (Idem, 2007: p. 67).

Nas ruas, o Boi Tinga segue seu cortejo ao som de sua orquestra, composta por instrumentos de sopro e percussão que executam sambas e marchas típicas

1 Este termo é utilizado em São Caetano de Odivelas fazendo referência a forma de como é executada a dança, coreografia e os movimentos dos bois de máscaras, durante suas apresentações.

2 “Cartiar” é o ato de entregar aos donos das residências uma pequena carta contendo informações sobre o horário e valor das apresentações do boi.

da manifestação, levando animação à brincadeira, sendo acompanhada por seus diversos personagens e pela multidão conhecida como “mutuca³” no cenário cultural da manifestação. Uma das apresentações de maior destaque do Boi Tinga tem seu início a partir da meia noite do dia 23 de junho, encerrando por volta das 06h00 da manhã do dia 24, em homenagem a São Pedro. Outra saída importante do Boi Tinga é a última, conhecida como “fugida do boi” ou “fuga do boi”, onde, ao final do cortejo o Boi sai correndo para fugir da brincadeira e o povo corre atrás para ver aonde ele vai se esconder.

2 | PERSONAGENS DA MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA BOI DE MÁSCARAS

Boi / Bicho: é a figura central da manifestação artística, no qual identifica a brincadeira dando seu nome a ela, imita a forma real de um boi (bicho) em seu tamanho e espessura. Durante as apresentações são necessárias duas pessoas que são chamados “tripas do boi⁴”, para que este ganhe vida, apresentando na dança seus movimentos que são geralmente coreografados de acordo com a música.



Figura 1: Boi Tinga.

Durante as apresentações os outros personagens dançam ao redor do boi como em ciranda, deixando-o bem no centro, sempre atentos aos seus movimentos.

Mascarado / Pierrô:



Figura 2: Os Mascarados.

3 “Mutuca” é um inseto parasita que acompanha o Boi no pasto sugando seu sangue, na manifestação o termo “Mutuca” está direcionado as pessoas que não estão fantasiadas, mas acompanham o percurso.

4 É uma das designações que identifica as pessoas que brincam dentro ou em baixo do Boi, como se fossem os órgãos, membros e tripas do Boi dando vida a ele.

“O nariz pontiagudo, grande e voltado para cima na máscara do pierrô, contrasta com a boca e os olhos pequenos, o que possibilita o tom jocoso e grotesco da máscara”. (FERNANDES 2007, p. 70). Destaca-se pelo colorido emblemático de sua fantasia, e por possuir uma máscara, o que identifica a própria manifestação, uma das características do mascarado é brincar (mexer) com algum conhecido seu sem que seja identificado, projetando sons incompreensíveis. O Mascarado é um personagem de suma importância na manifestação, pois o Boi só vai para rua se houver no mínimo de cinco a dez mascarados no local para acompanhar essa saída.

Cabeçudo / Cabeção: é o personagem que junto com o Mascarado e o Boi identificam a manifestação, que segundo FERNANDES (2007: p. 68):

[...] é o brincante que participa da festa “embaixo” de uma grande cabeça, em formato humano, feita de talas e envolta em papel-marchê (o papel de saco de comento é o melhor para confeccionar), e que é desproporcional ao restante do corpo, o que confere à personagem um aspecto grotesco. Da cabeça, sai um paletó e as pernas, não havendo quadril na personagem; os braços ficam pendentes da cabeça e na evolução do bailado giram como se estivessem desconexos ao corpo.



Figura 3: Os Cabeçudos.

Durante as apresentações o cabeçudo fica um pouco distante do boi, pelo fato deste possuir apenas um buraco pequeno na testa que serve para visualização e ao mesmo tempo para a respiração do brincante. Outra característica do cabeçudo é sua dança, onde é apresentado um jogo rítmico bem diversificado com as pernas, seguido de giros que faz com que os braços se estendam e encoste as mãos nas pessoas.

Cavalinho: este é o personagem que nem sempre compõe a manifestação, mas não é por isso que deixa de ser importante. Seu papel é imitar a figura de um vaqueiro que tenta domar o boi, deixando-o mais bravo.



Figura 4: Atiçando o Boi.

Buchudo: este personagem não possui um padrão definido assim como os outros em relação à espessura e forma adequada de como se vestir, pois sua vestimenta varia de acordo com o gosto do brincante. Tal variação vai desde uma simples máscara de pano, até monstros, bruxas, e personagens de desenhos animados e filmes de terror, compondo o cenário dos buchudos na manifestação. A ideia é ser criativo, seja com formato alegre ou assustador.



Figura 5: Buchudos reportes

Bandeirista: é o personagem que balança a bandeira multicolorida do Boi durante as apresentações, este não possui fantasia e geralmente são crianças que vão revezando de acordo com o passar do tempo. A bandeira serve para que o povo possa identificar qual Boi está nas ruas, também fica exposta em frente à casa do responsável pelo Boi no dia em que este irá para as ruas, como uma forma de avisar e convidar os brincantes.



Figura 6: A Bandeira.

Orquestra: são os músicos responsáveis por animar a brincadeira, através da execução de sambas e marchas típicas da manifestação. A orquestra é formada por instrumentos de sopro como o Trombone, trompete, sax alto e sax tenor; sendo complementada por instrumentos de percussão como Curimbós (espécie de tambor rústico), maracas e um apito.



Figura 7: Músicos.

Mutuca: é a denominação dada a cada indivíduo que acompanha a manifestação, com intuito de se divertir e presenciar a cultura odivelense.

É o participante da multidão não-brincante que acompanha o Boi, por horas, pelas ruas da cidade. [...] mutucar é um momento comunitário por natureza, pois além de se assistir ao boi se reservam espaços para o namoro, o reencontro de amigos, a afirmação de novas amizades, a fofoca. FERNANDES (2007, p. 70).



Figura 8: Povo.

3 | ANÁLISE MUSICAL

O acervo musical da manifestação artística Boi de Máscaras Tinga é bastante extenso, por esse motivo foi realizada uma seleção dessas composições, visando alcançar as músicas que mais estão presentes na trajetória do Boi Tinga enquanto manifestação artística, e também por seu nível de dificuldade no momento em que são executadas. É importante ressaltar que a execução melódica das músicas do Boi Tinga ocorre apenas por instrumentos de sopro.

Dessa maneira será utilizada apenas duas Marchas e dois Sambas para análise, sendo: uma marcha do compositor Silvano de Sousa Garça, que se encontra na tonalidade de Ré menor (Dm); uma marcha do compositor Maximiano Monteiro da Silva, na tonalidade de Ré menor (Dm); um samba do mesmo compositor, também no tom de Ré menor (Dm); e um samba do compositor Claudenildo da Silva Zeferino, no tom de Sol menor (Gm).

Durante as análises das Marchas e Sambas do Boi Tinga, será utilizada apenas a partitura do trompete (Bb) pelo fato de possuir uma extensão “flexível”, sendo esta

uma forma de facilitar a visualização das partes analisadas. É importante ressaltar que a melodia é a mesma para todos os instrumentos que compõe a orquestra.

4 | SELEÇÃO E ANÁLISE DAS PARTITURAS

Gêneros musicais: as músicas do Boi Tinga possuem características muito particulares no que diz respeito ao Gênero pode-se dizer que este é definido pelo ritmo, o qual varia entre a marcha e o “samba de boi” como é conhecido em São Caetano de Odivelas, já em outras manifestações como Boi-Bumbá o ritmo executado é a “Toada de Boi”. A marcha é tocada durante a transição do cortejo entre duas residências e o samba de boi executado apenas na frente das residências.

Segundo FERNANDES (2007, p. 69):

São os dois estilos musicais do Boi de Mascaras. Segundo o maestro Silvano Garça, o Seu Silvano, “o samba é pra dançar e a marcha é para andar”, ou seja, o samba é tocado quando o Boi dança na frente das residências, enquanto a marcha marca a retirada e a chegada do Boi nelas.

Tonalidade: além dos gêneros, as músicas do Boi Tinga apresentam outras características, como um centro tonal, geralmente em modo menor, apresentando elementos típicos de cada tonalidade no contorno de sua melodia, como podemos observar no pequeno trecho da introdução de uma marcha do Boi Tinga:

MARCHA
BOI TINGA

Maximiano Monteiro
Maximiano Monteiro

Score

Alto Sax.

Tenor Sax.

Trumpet in Bb

Trombone

Forma: além da tonalidade, outro ponto necessário nesta análise é verificar as formas que se apresentam estas músicas. Elas possuem três partes que podemos facilmente identificar, a saber: Introdução, Parte A e Parte B. A forma⁵ existente neste tipo de composição se apresenta na seguinte sequência: Introdução, fazendo a primeira e segunda casa, onde ocorre a transição para a Parte A, fazendo a primeira

⁵ Forma é a organização composicional presente na obra. Refere-se à como a obra deve ser executada.

e segunda casa, onde também ocorre uma transição direcionando para a Parte B, fazendo também a primeira e segunda casa, que a seguir possui o indicativo (*D. S.*) para voltar para a Parte A também identificado pelo símbolo ($\text{||}\text{:}$), repetindo integralmente a Parte A e B, onde vai seguir o indicativo (*D. C.*), que significa *Da Capo* ou Do Começo que é a Introdução, finalizando na segunda casa. Observar a imagem a seguir:

BOI TINGA
SAMBA

Nildo Zeferino
Nildo Zeferino

Trumpet in B \flat

Introdução

Parte A

Parte A

Parte B

ao S e D.C.

No entanto, durante as apresentações da manifestação, foi observado que a finalização das músicas não ocorre de acordo com o que está escrito na partitura, e sim com arpejo da tonalidade, podendo ser ascendente e/ou descendente quando se trata do samba; e com o acréscimo de uma nota (semínima) sendo oitavada, quando se trata da marcha.

Ascendente Descendente Descendente

Samba:

Ascendente Descendente Descendente

Marcha:

Compasso: tanto na Marcha quanto no samba; apresentam somente o compasso binário (dois por quatro 2/4).

BOI TINGA
Marcha

Trumpet in B \flat Silvano Garça
Nildo Zeferino

BOI TINGA
MARCHA

Trumpet in B \flat Maximiano Monteiro
Maximiano Monteiro

BOI TINGA
SAMBA

Trumpet in B \flat Nildo Zeferino
Nildo Zeferino

BOI TINGA
SAMBA

Trumpet in B \flat Maximiano Monteiro
Maximiano Monteiro

Textura: outra característica observada foi a respeito da textura existente nestas composições. Por apresentarem uma única linha melódica tanto em sua escrita quanto em sua execução durante o trajeto de apresentação nas ruas da cidade, tais músicas podem ser classificadas com textura monofônica.

Harmonia: Mesmo sendo composta com apenas uma linha melódica, a música do Boi Tinga apresenta de forma intuitiva a partir de sua tonalidade uma sequência inerente de sucessão de acordes, o que serve como base para que estas músicas possam vir a serem acompanhadas por instrumentos harmônicos. Com isso, as músicas aqui analisadas estão cifradas seguindo a intuição que é proposta pela melodia delas. Dessa maneira, podemos observar que as sequências harmônicas seguem os seguintes padrões: IV – I – V – I, em sua introdução; I – V – I ou I – IV – V – I, na Parte A; I – IV – I – V – I, na Parte B.

BOI TINGA

Trumpet in B \flat

Silvano Garça
Nildo Zeferino

Seq. Harmônicas: IV D.C.

10

Parte A

19

Parte B

28

D.S. e D. C.

Como podemos observar na imagem acima, este tipo de composição apresenta as três funções harmônicas conhecidas musicalmente, que são: função tônica representada pelo primeiro grau (I), que proporciona uma sensação de estabilidade; a função dominante (V), que gera uma instabilidade, ou seja, pede resolução em outro acorde; e a função subdominante (IV) que também gera uma instabilidade, só que menor que a função dominante.

Modulação: na maioria das músicas do Boi Tinga, a tonalidade se apresenta com frequência desde o início até o fim, no entanto, em uma das composições aqui observadas, que é o samba do compositor Maximiano Monteiro, surge uma modulação na sua Parte B, onde, esta música modula da tonalidade de Ré menor para o seu relativo maior que é Fá.

Na imagem abaixo podemos observar o momento que ocorre a transição da tonalidade de Ré menor para Fá maior, na passagem da Parte A para a Parte B da música, utilizando algumas notas de transição. Na parte B a Harmonia se apresenta na seguinte sequência: V – I – V – I.

BOI TINGA
SAMBA

Trumpet in B \flat Maximiano Monteiro
Maximiano Monteiro

Introdução Gm Dm A Dm A Dm Fine

Parte A Dm A A7

Dm D7 Gm

Parte B Modulação para o Tom de F

Dm A Dm C — V F — I C — V

F — I F — I notas de transição

do S. da Capo e Fine

Frases: outro ponto importante nessas composições é a junção de pequenas frases contendo entre dois e três compassos, uma após a outra, formando um jogo de perguntas e respostas, completando assim o corpo da música.

BOI TINGA

Trumpet in B \flat Silvano Garça
Nildo Zeferino

INTRODUÇÃO: D.C. Frase 1 Frase 2

Frase 1 Frase 2 Frase 4

Frase 1 Frase 3 Frase 3

Frase 2 D.S. e D.C.

Pode-se verificar onde de fato ocorrem às frases nestas músicas, geralmente a segunda frase ou frase posterior apresenta as mesmas figuras rítmicas que a primeira ou anterior, mas com uma melodia diferente, como se estivessem respondendo a uma pergunta.

Motivos rítmicos: os gêneros musicais do Boi Tinga (Samba e Marcha), apresentam um motivo rítmico característico que os diferenciam. O samba apresenta

uma sequência intensa de sincopas mesclando semicolcheias e colcheias no decorrer da música, proporcionando um “bailado” que possibilita a dança dos personagens.

BOI TINGA
SAMBA

Trumpet in B \flat Maximiano Monteiro
Maximiano Monteiro

Apesar de este ser o ritmo mais lento, sua execução se apresenta com andamento ($\text{♩} = 120$). Já a marcha, é o ritmo mais acelerado, chegando ao andamento ($\text{♩} = 150$), apresentando como motivo contínuo a figura da colcheia, que varia algumas vezes com a semínima e mínima.

MARCHA
BOI TINGA

Trumpet in B \flat Maximiano Monteiro
Maximiano Monteiro

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste artigo, foi possível analisar através do instrumento Trompete em Bb as composições que compõe a manifestação do Boi Tinga, a fim de compreender suas formas estruturais e também entender a importância dessas músicas na consolidação e permanência da manifestação desde seu surgimento até os dias atuais enquanto ícone cultural na cidade, sendo estas composições um dos principais pontos característicos que identificam a manifestação.

Vale ressaltar que por meio das análises feitas com as composições do Boi Tinga, foi possível compreender de que forma essas músicas foram escritas, como era a estrutura na qual elas eram constituídas, e de que maneira essas composições contribuíram para a permanência da manifestação nos dias atuais.

Neste sentido, a pesquisa possui um grande valor para a comunidade acadêmica, uma vez que, além de apresentar o gênero musical formado pela marcha e samba de boi com o detalhamento de suas características, possibilita a reflexão de outros pesquisadores em dar seguimento em pesquisas como essa, que envolvem a cultura e os costumes de um determinado povo e região.

REFERÊNCIAS:

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. *O boi de máscaras: festa, trabalho e memória na cultura popular* Do boi Tinga de São Caetano de Odivelas, Pará. Belém: EDUFPA, 2007.

RODRIGUES, de Souza Raimundo (Castilho). *Resenha Histórica*– São Caetano de Odivelas – Pará, Abril/2002, 100 p.

SILVA, S. S. S.. *Tradição e Contemporaneidade: o corpo e os Processos de Aprendizagem na dança do Boi de São Caetano de Odivelas*. Revista Ensaio Geral, v. 2, p. 170-178, 2010.

SILVA, S. S. S.. *Boi Tinga: um cortejo de caricaturas em São Caetano de Odivelas*. Salvador, 2004. 168f. Dissertação (Mestrado em artes cênicas). PPGAC, UFBA, Salvador, 2013.

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE: ALUNOS COM DESVIO DE FALA

Jeislene Dutra Pouso

Faculdade do Maranhão - FACAM

Jackeline Aguiar Silva Sousa

Faculdade do Maranhão - FACAM

Michelle Fonseca Coelho

Faculdade do Maranhão - FACAM

RESUMO: O presente estudo objetiva-se, por apresentar uma visão holística de como o educador pode lançar mão dos conhecimentos fonéticos e fonológicos em seu trabalho constante na sala de aula quando detectado em seus alunos dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Assim, utilizou-se como metodologia, a revisão bibliográfica, usando o método dedutivo, descritivo e interpretativo para a análise das pesquisas apresentadas. Desse modo, teve-se como os apontamentos teóricos: Vagones (1980); Saussure (2006); Bechara (2009); Oliveira (2005) e Cagliari (1995). Vale enfatizar que, muitas crianças sofrem com desvio de fala, por não haver a implementação de programas de prevenção e estimulação da linguagem oral, na maioria das escolas de educação básica possuem classes pré-escolares, por falta de conhecimento do índice de prevalência de tais desvios pelas autoridades competentes. Através dessas pesquisas fica evidente a fomentação da necessidade desses estudos principalmente

nas séries iniciais, devido ao processo de alfabetização. Desta forma, pontuam-se os resultados da investigação, nos quais foram detectados que a prática, o educador, valendo-se da teoria fonológica tornará o seu trabalho mais seguro, além de possibilitar um desempenho profissional mais produtivo e agradável. Com base nisso é fundamental que os docentes compreendam como se configuram sistematicamente a aquisição da fala e seus processos fonológicos para conhecer intimamente a aquisição da linguagem escrita. Lembrando que é significativo refletir sobre o aprofundamento da relação teoria e prática, no âmbito da fonética e da fonologia.

PALAVRAS-CHAVE: Docente. Fonética. Fonologia.

ABSTRACT: The present study aims to present a holistic view of how the educator can use the phonetic and phonological knowledge in his constant work in the classroom when difficulties in language acquisition and development are detected in his students. Thus, the literature review was used as a methodology, using the deductive, descriptive and interpretive method for the analysis of the presented researches. In this way, we have as the theoretical notes: Wagons (1980); Saussure (2006); Bechara (2009); Oliveira (2005) and Cagliari (1995). It is important to emphasize that many children

suffer from speech disorders because of the lack of oral language prevention and stimulation programs. In most elementary schools, preschool classes are lacking due to a lack of knowledge of the prevalence index deviations from the competent authorities. Through these researches, it is evident that the need for these studies, especially in the initial grades, is evident due to the literacy process. In this way, the results of the investigation are punctuated, in which it was detected that the practice, the educator, using the phonological theory will make his work safer, besides making possible a more productive and pleasant professional performance. Based on this, it is fundamental that teachers understand how they systematically configure speech acquisition and their phonological processes to intimately know the acquisition of written language. Recalling that it is significant to reflect on the deepening of the relationship theory and practice, within the scope of Phonetics and Phonology.

KEYWORDS: Teacher. Phonetics. Phonology.

1 | INTRODUÇÃO

A Fonética e a Fonologia são assuntos muito discutidos na esfera educativa, não somente no Ensino Superior, onde se tem uma visão mais científica e crítica de tais estudos, mas também, por profissionais da área da Educação Infantil, Fundamental e Médio, está inserida nos aspectos articulatórios da linguagem oral e escrita, bem como está presente nos recursos didáticos, por exemplo, o livro, nem que seja de forma gramatical e um tanto superficial. Os termos sempre aparecem juntos, mas pouco se sabe o que cada um representa, as diferenças existentes entre eles e suas importantes contribuições para o ensino e aprendizado dos educandos.

É notório que, para existir o ato de comunicação é necessário uma linguagem compreensiva, que para essa linguagem acontecer é necessário a reflexão de como ocorre esse processo de forma particular na maioria das pessoas e numa parcela menor de adeptos, partindo do pressuposto que o código linguístico tem suas variantes, e é composto por um estudo sistemático da língua, torna-o muitas vezes complexo e difícil o seu uso correto, no que se refere as regras.

Observando o primeiro contato da criança com o ambiente escolar, sabe-se que, esta já possui noção de estrutura frasal, onde organiza de certa forma cada palavra no seu devido lugar, embora não saiba o porquê, tampouco pronunciá-las como se exige, e é nesse exato momento que surge os estudos fonéticos e fonológicos como suporte teórico/prático no que tange os aspectos fala e escrita.

A relevância da reflexão que se faz neste estudo é bem antiga, histórica, mas continua gerando muitas discussões e salienta-se até que as profundas pesquisas podem possibilitar grandes descobertas e conquistas na educação, em especial para aquelas crianças com desvios de fala, gerando consequentemente resultados positivos para os docentes preocupados com o ensino aprendizado dos alunos, uma vez que muitos deles não possuem condições financeiras para arcar com tratamentos

fonoaudiólogos, é imprescindível o acompanhamento e o reforço do educador.

Vale enfatizar que, muitas crianças sofrem com desvio de fala, por não haver a implementação de programas de prevenção e estimulação da linguagem oral, na maioria das escolas de educação básica possuem classes pré-escolares, por falta de conhecimento do índice de prevalência de tais desvios pelas autoridades competentes. Tornando a educação deficitária e causando grandes transtornos na vida escolar do estudante, quando este não consegue corrigir determinadas alterações na linguagem.

Nesta perspectiva, e discorrendo sobre a temática, este estudo, parte de uma pesquisa bibliográfica observada, analisada e fundamentada em aspectos avaliativos, no qual, objetiva uma visão holística de como o educador pode lançar mão dos conhecimentos fonéticos e fonológicos em seu trabalho constante na sala de aula quando detectado em seus alunos dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

2 | BREVE HISTÓRICO

Desde a Antiguidade, surgiu o interesse em compreender, discernir e analisar os sons vocais que o próprio indivíduo produz daí a criação do alfabeto, utilizado como ferramenta primordial de análise sonora da língua.

Os estudos dos sons e das representações gráficas foram motivos de preocupações e inquietudes durante vários anos. Muitos povos dedicaram-se a esses estudos, mas os primeiros vestígios encontrados oriundam da Índia, a partir do século IV a. C., por intermédio de pesquisadores do sânscrito, tem seu principal representante e precursor Pānini, o qual é considerado um dos fundadores da fonética articulatória, deixando um trabalho valioso sobre os pontos de articulação do sânscrito (VAGONES, 1980).

A princípio Pānini, semelhantemente aos hindus, preocupava-se com motivos de ordem religiosas e a argumentação e/ou explicação do som, juntamente com as palavras do sânscrito desejavam uma dicção perfeita para o cumprimento da prece feita.

Por volta dos séculos XII e XVII, no período da Idade Média, gregos e romanos confundiam-se muito para distinguir som de letra, vale enfatizar que a suma estava centrada na representação visual da letra, deixando de lado a importância do valor sonoro que a possuía. De acordo com Vagones (1980), as pesquisas propriamente científicas voltadas para o campo da experimentação surgiram no século XVIII relatando esse grande marco.

Enfim, o século XVIII conheceu muitos autores que se dedicavam cada vez mais ao estudo do som pelo som, perspectiva bem diferente da dos autores antigos que procuravam fazer, na maioria dos casos, explicações de ordem normativa, seja com preocupações litúrgicas (por exemplo, os hindus), seja com fins gramáticos e retóricos (como, os gregos), ou ainda com objetivos de recuperação da fala

No entanto, o estudo fonético acelerou-se em grande velocidade, e no fim do século XIX, especialmente na França, surgiram às primeiras pesquisas fonéticas, adotando uma visão filológica comparativa indo-europeia, sem ainda existir a definição do termo. Em 1822, o dinamarquês Jacó Grimm, analisou uma espécie de correspondência entre os sons e as palavras em variadas línguas, que evidenciaram as mudanças no tempo e no espaço, até então se realizavam observações em textos literários e religiosos. Tais estudos denominaram-se como Lei de Grimm.

Desse modo, surge em 1857, a primeira pesquisa com foco na fala, na qual Duarte e Santos (2014), mencionam que, Schleicher ao morar por determinado tempo no meio dos camponeses em Lituânia, utilizava o método comparativo para descrever a oralidade do falar, dando continuidade às leis fonéticas daquela época.

O austríaco e linguísta Hugo Schuchard trouxera também, uma grande contribuição para os estudos dos sons ao realizar uma pesquisa entre crioulos e pidgins, resultados contrários à lei fonética, ganhando destaque a variedade linguística facilmente observada em uma comunidade, ou seja, concluiu que, na proporção que uma língua entra em contato com outra ocorre uma influência mútua, originando uma variedade.

A teoria de Noam Chomsky, por volta de 1950, também considerada importante aos estudiosos, propunha uma gramática com objetivo de analisar uma dada língua a partir do léxico (acervo de línguas clássicas antigas). Nessa longa e árdua caminhada, um pouco antes de Chomsky, no início do século XX, a obra de Ferdinand Saussure (1916), editada após sua morte por dois ex-alunos (contando com as anotações de um terceiro aluno). Saussure foi o primeiro a abordar sobre o assunto, culminando a teoria estruturalista, a qual é considerada base da Linguística Moderna.

Conforme Saussure (2006),

Assim, os primeiros linguistas, que nada sabiam da fisiologia dos sons articulados, caíam a todo instante nessas ciladas; desapegar-se da letra era, para eles, perder o pé; para nós, constitui o primeiro passo rumo a verdade, pois é o estudo dos sons através dos próprios sons que nos proporciona o apoio que buscamos (SAUSSURE, 2006, p.42).

Portanto, em 1960, através de conhecimentos empíricos, a teoria estruturalista, a dialetologia e a sociolinguística, constataram que as mudanças linguísticas estavam estritamente ligadas à fonética e a fonologia. Nesse mesmo período, com o avanço da fonética experimental, iniciam a utilização de aparelhos especializados, enfatizando a análise descritiva sonora da língua.

2.1 Conceito de Fonética

Atualmente, é muito discutido a questão dos significados dos termos Fonética e Fonologia, embora muitos estudos e pesquisas estejam voltados para essas áreas,

é imprescindível ao docente e interessados pelo assunto, a compreensão de tais nomenclaturas e assim, desmistificar qualquer caráter falacioso de confundir ambas.

A Fonética diz respeito ao estudo dos sons, com individualidades físico-articulatórios (por exemplo, o aparelho fonador). A ela está a incumbência de descrever os sons da linguagem e observar suas particularidades sonoras e perceptivas, tendo como unidade mínima, o fone.

As concepções de algumas gramáticas normativas, doravante GN, destaca-se o conceito de Fonética abordado por Cagliari (1995, p. 42), na qual afirma que, a Fonética “estuda os sons da fala preocupando-se com os mecanismos de produção e audição, procura fazer o trabalho com ênfase no aspecto descritivo da realidade fônica de uma língua”. Este é um dos conceitos mais adequados abordados segundo o ponto de vista dos gramáticos.

Mais recentemente Bechara (2009, p. 37) incita que, “na atividade Linguística, o importante para os falantes é o fonema, e não a série de movimentos articulatórios que o determinam”. Uma abordagem significativa, porém, sem o conceito de Fonética como necessário, embora esta seja uma gramática recente.

Concomitantemente, Saussure (2006, p. 42) afirma que, “a Fonética é uma ciência histórica; analisa acontecimentos, transformações e se move no tempo”, ou seja, está intrinsecamente ligada à fala.

No entanto, Oliveira (2005) argumenta que,

A Fonética é o estudo sistemático dos sons da fala, isto é, trabalha com os sons propriamente ditos, levando em consideração o modo como eles são produzidos, percebidos e quais aspectos físicos estão envolvidos na sua produção. (OLIVEIRA, 2005, p. 3)

Desta forma, ratifica-se que a Fonética pode representar um estudo voltado para os sons produzidos pelos humanos, como também, um estudo de análise da articulação, da acústica e da percepção sonora utilizada em determinada língua.

2.2 Conceito de Fonologia

Esclarecido o conceito de Fonética, aborda-se o termo Fonologia, ambas as palavras ganharam grande enfoque com os estudos linguísticos no evento chamado “Círculo Linguístico de Praga”, com destaque nas obras de Jakobson e Trubetzkoy, daí então, as nomenclaturas começaram a se consolidar.

Trubetzkoy (apud LOPES, 1995) expressa que, “em contraste com a fonética, que é uma ciência da natureza e diz respeito aos sons da voz humana, a fonologia tem por objetivo os fonemas das línguas humanas”. Enquanto, a Fonética tem seu objeto, o fone (som), os estudos fonológicos possuem como objeto o fonema (som distintivo). Numa visão gramatical Bechara (2009, p. 37) relata que, “a análise fonêmica atenta apenas para o fonema que, reunindo um feixe de traços que o distingue de outro fonema, permite a comunicação linguística”.

Desse modo, é perceptível uma larga diferença entre os estudos e seus respectivos conceitos, é o que reforça Pacheco (2013).

A diferença entre fala e escrita está efetivamente prevista, haja vista que a escrita tem por essência representar a fonologia de uma língua. Assim a escrita não tem um compromisso de registrar tudo o que é dito pelo falante. Ela não tem, pois um objetivo fonético. Assim caberá a ela registrar aquelas realizações que são de fato distintivos para a língua. (PACHECO, 2013, p. 3)

A Fonologia preocupa-se com as diferenças fônicas intencionais, distintivas, ou seja, está voltada para as discrepâncias de significação. Logo, alguns teóricos acreditam que, a vertente que Saussure tomou é complexa e controversa com os conhecimentos atuais.

Para Saussure (2006), ambos os assuntos não se pode confundir, tampouco colocá-los em oposição, uma vez que, “o primeiro é uma das partes essenciais da ciência da língua; a Fonologia, cumpre repetir, não passa de disciplina auxiliar e só se refere a fala”. Entretanto, do ponto de vista contemporâneo, estas são manifestadas como duas disciplinas interdependentes, mas que de fato se complementam, não se tratando especificamente de “dicotomia”.

Portanto, Cagliari (1995, p. 4) ratifica, a assertiva que a Fonologia “preocupa-se também com os sons de uma língua, mas do ponto de vista de sua função. Ela se ocupa dos aspectos interpretativos dos sons, de sua estrutura funcional nas línguas”.

3 | DESVIOS DE FALA E DIFICULDADES NO ENSINO E APRENDIZADO

O desenvolvimento adequado da linguagem é observado logo nos primeiros anos de vida da criança, a qual está inserida num espaço comunicativo, onde interage com a família e adquire as noções básicas para tal processo harmônico da linguagem.

O amadurecimento da fala ocorre na maioria das crianças entre seu nascimento e por volta dos 5 anos de idade, é compatível ao ambiente em que vive, porém, esse amadurecimento de fala muitas vezes ocorre diferente para algumas crianças, devido estas, possuírem alterações no sistema fonológico, não se desenvolvendo como o das crianças “normais”, é o que denomina-se de desvio fonológico. O termo é utilizado para caracterizar as alterações no desenvolvimento da fala em variados graus em crianças com idade igual ou superior a 4 anos, aproximadamente.

Para Casarin (2006, p. 17), os desvios de fala englobam uma enorme categoria de alterações, tanto na Fonologia quanto na Fonética, e até mesmo em ambas. Anteriormente, o termo era abordado por diferentes nomenclaturas, varia muito da fonte pesquisada, podendo aparecer como, “distúrbios articulatórios”, “distúrbio da articulação”, “distúrbios da fala”, “distúrbio fonológico”, “atraso da fala”, “distúrbio fonético” e muitos outros.

Na presente época, todas essas nomenclaturas são conhecidas como desvio

fonético, desvio fonológico e desvio fonético-fonológico, como apresentam Casarin e outros estudiosos. Borges (2015) distingue ambos, o primeiro “caracteriza-se pela presença de alterações motoras comprometendo a articulação correta dos sons da fala”. Envolve o comprometimento da coordenação motora, quando há alterações dificulta a articulação, correspondente a determinados fonemas, é o caso da criança com o frênulo lingual encurtado, popularmente chamado de língua presa, dificilmente consegue subir a língua para produção do fonema /r/ na palavra “arara”.

Borges (2015) ainda comenta que o desvio fonológico,

Caracteriza-se pela presença da capacidade de produzir corretamente os sons da fala, mas mesmo assim continua apresentando trocas na emissão. (...) São aqueles indivíduos que conseguem muitas vezes repetir corretamente as palavras com seus respectivos fonemas, mas durante a fala espontânea continuam apresentando dificuldades. É uma desorganização no sistema de sons da criança, não tendo nenhuma relação com comprometimentos orgânicos ou funcionais que afetem a produção da fala. (BORGES, 2015)

Segundo a autora, a presença de um terceiro desvio, o fonético-fonológico, dá-se, “quando o indivíduo apresenta dificuldade em entender a estrutura sonora da fala e juntamente apresenta alterações funcionais que dificultam essa produção”.

Dentre essas três abordagens observadas, o desvio fonológico é visto com mais ênfase, devido a sua abrangência e frequência nas escolas, em alunos principalmente das séries iniciais.

Lamprecht (2004) contribui bastante na definição de desvio fonológico, ela ressalta que até na década de 1970, o falar errado derivava de problemas articulatórios, anatômicos, funcionais, é o caso da expressão genérica chamada “dislalia”, utilizada ao lado de “distúrbios da fala”, tal definição faz referência a qualquer desajuste de fala de origem não orgânica. Com o passar do tempo, muitos outros termos surgiram, até chegar a definição que se tem em uso, desvio de fala/fonológico, o qual tem raízes na dificuldade de criação do arquivamento de sons através do cérebro (sistema fonológico), caracterizando-se por trocas na fala, indevidas para sua idade e ocasionando-se pelo estímulo recebido pelos adultos durante seu desenvolvimento. As trocas mais comuns são:

- S por CH, na palavra “chapo” ao invés de “sapo”.
- R por L, muito frequente na palavra pronunciada “balata” ao invés de “barata”.
- V por F, fala-se “faso” no lugar de “vaso”.
- Z por S, diz-se “sebra” ao invés de “zebra”.
- Alterações na sequência das sílabas ou nos sons da palavra; por exemplo: “mánica”, quando a palavra é “máquina”.
- Algumas vezes a fala é ininteligível, ou seja, não pode ser compreendida.

Logo, Lamprechet (2006) alerta que,

A aquisição fonológica considerada normal é definida como aquele em que o domínio do sistema fonológico da língua-alvo é atingindo espontaneamente, em uma sequência comum à maior parte das crianças e dentro de uma determinada faixa etária. [...] A aquisição fonológica com desvios fonológicos, por outro lado, é aqui definida como aquela na qual esse domínio, ou seja, a adequação ao sistema fonológico da língua-alvo, não é atingindo espontaneamente e/ou na mesma sequência constatada no maior número de crianças. (LAMPRECHT 1999, p. 70)

A aquisição dos fonemas pela criança acontece de forma natural, de acordo com o grau de dificuldade. Nesse processo os últimos fonemas adquiridos são os líquidos, em especial o **r** (líquida não lateral), obtido após os 4 anos de idade. Devido este depender de um ato motor complexo, ou seja, a vibração da língua.

Segundo Falcão (2012), geralmente a ordem de aquisição dos fonemas são:

- **Plosivas:** Que são p, t, k, b, d e g (adquiridas entre 1 ano e 6 meses ou 1 ano e 8 meses).
- **Nasais:** São m, n e ã (adquiridas entre 1 ano e 6 meses ou 1 ano e 8 meses).
- **Fricativas:** Estão v, f, s, z (obtidas entre 1 ano e 8 meses ou 2 anos e 10 meses).
- **Líquidas:** As últimas l, r, lh, R (alcançadas por volta dos 3 anos ou 4 anos e 2 meses).

A idade ilustrada para aquisição dos fonemas não é exata, é apenas uma média, uma vez que, crianças pronunciam determinados fonemas precocemente sem dificuldade alguma, enquanto outras levam um pouco mais de tempo para aprendê-las, vale enfatizar que, tais dificuldades devem ser trabalhadas antes da concretização da alfabetização.

Há muitos casos em que esses desvios fonológicos perduram na vida da criança passando dos 4 anos e meio chegando aos 5 anos de idade, o que implica uma dificuldade maior no acompanhamento da fala. Por isso é importante observar minuciosamente o desenvolvimento da linguagem, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar, ambos devem andar em parceria, escola e família e iniciar a observação antes dos 5 anos de idade, persistindo encaminhar para um especialista (fonoaudiólogo) para ser acompanhado de perto, o que não exclui o trabalho do docente, seja na constante observação ou na tentativa de “reparar” possíveis desvios de fala.

A criança quando identificada com desvio de fala, durante seu desenvolvimento (sistema linguístico), persistem com erros de apagamento ou substituição de fonemas não observados em outras crianças da mesma faixa etária.

Shriberg (1997) aponta que, 75% dos alunos com desvio de fala normaliza seus “erros fonológicos” aos 6 anos de idade, e os 25% na maioria, normaliza aos 9 anos. Todavia, determinados educandos continuam externar desvios fonológicos menos

significantes por longo tempo e podem dificultar a oralidade no ensino fundamental, no ensino médio e até mesmo no ensino superior, na qual muitos não conseguem pronunciar determinados fonemas de forma “correta”.

Estudos mostram que um elevado número de alunos, os quais não dominam o sistema fonológico, trocam um fonema por outro, omitem ou distorcem sons, eles tem dificuldades porque a fala se desvia das regras do sistema linguístico, o qual depende e exige de uma comunicação eficaz.

Mota (1996), a partir de seu criterioso estudo constatou que, as crianças com desvios de fala apresentam consideravelmente mais semelhanças do que diferenças com as crianças chamadas “normais”. Logo, enfatiza que, as mesmas com alterações fonológicas garantem um atraso na aquisição do sistema sonoro de sua língua, apresentando padrões muito parecidos aos padrões das que “falam corretamente”, entretanto, frisa que em idade mais avançada, a qual já deveria está eliminados esses desvios.

4 | CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E FONOLOGIA NA PRÁTICA DOCENTE

Durante a extensa caminhada da prática docente, percebe-se que o profissional deve carregar consigo uma gama de conhecimentos que auxilia diretamente o seu trabalho na formação dos educandos. Dentro desse contexto, considera-se que, os estudos fonéticos e fonológicos são de grande relevância nos aspectos de alfabetização e letramento da criança, mas ao observar e constatar a importância de tais conhecimentos chega-se a conclusão que existe uma imensa lacuna na formação do próprio profissional da educação, seja no magistério, na graduação ou na formação continuada.

Talvez isso seja fruto da inexistência de uma disciplina específica na grade curricular, com carga horária suficiente para aquisição de indispensáveis conhecimentos, onde impera a reflexão de tamanha contribuição destes estudos para o ensino aprendido dos alunos, sem os quais não será possível efetivar a alfabetização, já que esta é base de uma boa educação.

Um ponto crucial e de grande complexidade no processo de alfabetização, segundo Bisinotto e Silva (2013), “incide na percepção de que palavras escritas possuem combinações de letras que se relacionam com unidades sonoras (fonemas), que por sua vez, são propriedades da fala”. É perceptível a relação entre esse processo, letramento e conhecimento fonológico na fase da aquisição da linguagem oral e escrita.

Ao adentrar a sala de aula o aluno traz consigo uma “bagagem linguística” construída no ambiente familiar e/ou na área em que convive, mesmo não sendo tão bem estruturada, é válido afirmar que, embora as crianças tentem representar fielmente a fala dos adultos, elas não conseguem, ocorrendo desvios de sons, os

quais muitas vezes são reforçados pelo próprio adulto, que ao invés de reforçar com a palavra “correta”, acham ‘engraçadinho’ o modo que a mesma fala (a palavra incorreta), daí a criança aprende o “falar errado”, gramaticalmente, retardando seu desenvolvimento fonológico, e lhe acarretando problemas de linguagem no futuro.

Logo, como aborda Leonard (1991, p. 281 apud OTHERO, 2005), quando afirma que, “as crianças normalmente têm formas sistemáticas de reduzir as palavras adultas a formas que se adequam a suas capacidades de produção”.

O docente pode detectar os desvios fonológicos do educando na produção de determinados sons ou grupo sonoro, apresentando-lhe as variações linguísticas intrínsecas a sua língua materna, bem como, poderá conduzir a fala efetiva desses sons, mostrando-lhe como isso se concretiza na escrita.

Assim, também é de suma relevância, o professor investir no reconhecimento da consciência fonológica do seu aluno, pois é um dos pilares no processo de aquisição da leitura e escrita, facilitando o aprendizado do mesmo e o ensino da correspondência dos grafemas/fonemas.

Para Capovilla, Dias e Montiel (2007), esse processo trata de uma habilidade de pensar sobre a fonologia da linguagem, os autores acreditam que fala e escrita estão reciprocamente ligadas, ou seja, aspectos da consciência fonológica auxiliam no alcance de habilidades iniciais de leitura e escrita, melhorando o desenvolvimento das estruturas mais difíceis.

Dessa forma, Magalhães (2013) afirma que,

A consciência fonológica refere-se a uma capacidade metalinguística para identificar e manipular os fonemas ou sons que constituem a língua materna. Representa uma capacidade complexa em que a criança começa a identificar e a refletir que o discurso é constituído por um conjunto de frases, e que estas podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em unidades mínimas, ou seja, os fonemas. (MAGALHÃES, 2013, p. 02)

Corroborando, Capovilla, Dias e Montiel (2007), salientam que, a consciência fonológica constrói-se gradualmente na proporção que a criança toma conhecimento de palavras, sílabas e fonemas como unidades reconhecíveis. Caso o desenvolvimento da consciência fonológico for péssimo, á de se considerar o porquê das rimas, das aliterações (repetições de fonemas idênticos no início de palavras de uma mesma frase, parágrafo) na alfabetização, onde desencadeará problemas na escrita de sílabas com grau de maior dificuldade. Os autores sugerem que para se intervir nesse processo, é importante realizar uma avaliação minuciosa de cada constituinte da ciência fonológica.

Portanto, a essa ação constante de reflexão entre fala e escrita, e a utilização da consciência, é necessário o educador saber conduzir/mediar seus educandos de maneira sistemática, uma vez que as mesmas fazem parte do sistema de codificação (a representação) e decodificação (a interpretação), partindo para um plano mais detalhado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões expostas constituem uma problemática com grande notoriedade nos dias atuais, em relacionar conceitos e contribuições dos estudos fonéticos e fonológicos na área da educação, ratificando a sua importância para o docente, a qual algumas vezes passa despercebida ou desconhecida por parte de alguns, deixando assim o ensino linguístico com defasagens, perpetuando-se no decorrer das séries posteriores.

Através dessas pesquisas fica evidente a fomentação da necessidade desses estudos principalmente nas séries iniciais, devido o processo de alfabetização.

O educador, portanto, valendo-se da teoria fonológica tornará o seu trabalho mais seguro, além de possibilitar um desempenho profissional mais produtivo e agradável. Com base nisso é fundamental que os docentes compreendam como se configuram sistematicamente a aquisição da fala e seus processos fonológicos para conhecer intimamente a aquisição da linguagem escrita. Lembrando que é significativo refletir sobre o aprofundamento da relação teoria e prática, no âmbito da fonética e da fonologia.

Desta forma, a necessidade desses estudos é crucial no Ensino Superior e ainda na formação continuada, o qual proporcionará ao profissional suporte teórico e prático, em especial de Língua Portuguesa, devido esta, trabalhar literalmente com a língua em movimento, a fala em ação cotidianamente, as perspectivas do sistema linguístico e muitos outros aspectos referentes ao ato de comunicação/linguagem.

REFERÊNCIAS

BISINOTTO, Allyne Garcia et al. A CONTRIBUIÇÃO DE ESTUDOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE ALFABETIZADOR. 2013: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Disponível em: <http://www.letramagna.com/art_16_2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BORGES, Daniela. **Como diferenciar Desvio Fonológico de Desvio Fonético?** 2015. Disponível em: <<https://ericasitta.wordpress.com/2015/10/25/como-diferenciar-desvio-fonologico-de-desvio-fonetico/>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguagem.** 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M. J. MACEDO, E. C. **Tecnologia em (Re) Habilitação Cognitiva: Uma perspectiva multidisciplinar.** São Paulo: EDUNISC, 1998.

CASARIN, Maísa Tatiana. **Estudo dos desvios de fala em pré-escolares de escolas públicas estaduais de Santa Maria - RS.** 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - Rs, 2006. Cap. 4.

DIAS, Roberta Freitas et al. **CONSCIÊNCIA DO PRÓPRIO DESVIO DE FALA E PROCESSAMENTO AUDITIVO NO DESVIO FONOLÓGICO.** Revista CEFAC, São Paulo, v. 2, n. 6, p.1-7, 20 mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/143-10.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

DUARTE, Francis Paula Correa; SANTOS, Thaís de Paiva. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 18., 2014, Rio de Janeiro. **OS ESTUDOS DE FONÉTICA/FONOLOGIA E A PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM PERCURSO HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO NA SALA DE AULA**. Rio de Janeiro: Cifefil, 2014. p. 249 - 257. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/07/017.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa** – 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2009.

FALCÃO, Leandra Teixeira. **Desvio Fonético e Fonológico**. 2012. Disponível em: <<http://leandrafono.blogspot.com.br/2012/08/desvio-fonetico-e-fonologico.html>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

MAGALHÃES, Lúcia. **Consciência fonológica: relação com a aprendizagem da leitura e da escrita**. Disponível em:

<<http://www.maemequer.pt/desenvolvimentoinfantil/crescer/desenvolvimento/consciencia-fonologica-relacao-com-a-aprendizagemda-leitura-e-da-escrita>>; Acesso em: 19 de janeiro de 2014.

MOUSINHO, Renata et al. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir nesse percurso. **Revista Psicopedagogia**, Rio de Janeiro, v. 78, n. 25, p.297-306. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v25n78/v25n78a12.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2017.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de Escrita**. Ceale: UFMG, 2005

PACHECO, Vera. **Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de Escrita**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Disponível em: <<http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/interseccoes/pdf/rev>>. Acesso em: 21 de dezembro de 2013.

SANTOS, Paula Perin dos. **Distinção entre Fonética e Fonologia**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/portugues/distincao-entre-fonetica-e-fonologia/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. 278 p.

SOUZA FILHO, Marinho Celestino de; TELES, Iara Maria. **Fonética X Fonologia: Relações/ Implicações no Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa**. 2013. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/fonetica-x-fonologia-relacoes-implicacoes-no-ensino-e-aprendizagem-da-lingua-portuguesa--3>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

VAGONES. S, Elvira Wanda. **A fonética e seus precursores**. Alfa, São Paulo, 24:179-85, 1980.

DANÇAS REGIONAIS & *BALLET* CLÁSSICO

Lucienne Ellem Martins Coutinho

Universidade Federal do Pará

RESUMO: Neste artigo destaco as danças regionais e o ballet clássico, as exemplifico, aponto os conceitos que estão diretamente relacionados a elas, respectivamente: folclore, grupos folclóricos e parafolclóricos; ballet de corte, técnica corporal. A partir da conceituação de Bião, classifico as danças regionais dotadas das características da teatralidade, e o ballet clássico para exemplificar a espetacularidade, por fim saliento que de acordo com o aspecto enfatizado, a dança poderá assumir seu caráter de espetacularidade, em outro momento de teatralidade e vice-versa.

PALAVRAS-CHAVE: Danças Regionais; Ballet Clássico Teatralidade; Espetacularidade

REGIONAL DANCES & CLASSICAL *BALLET*

ABSTRACT: In this article I highlight regional dances and classical ballet, the exemplify, I point out the concepts that are directly related to them, respectively: folklore; folk and parafolkloric groups; cutting ballet, body technique. From the conceptualization Bião, classify regional dances equipped with the theatricality, of features and classical ballet to exemplify the spectacular, finally I note that according to the

aspect emphasized, the dance could take your character of spectacular, in another moment of theatricality and vice-versa.

KEYWORDS: Regional Dances; Classical Ballet; Theatricality; Spectacular.

Segundo Benjamim (2002 apud HAWERROTH, 2007, p. 14), a palavra folk-lore foi criada por William John Toms, em 1846, com o intuito de denominar sua área de estudos, “[...] fora formada a partir das velhas raízes saxônicas, em que, folk significa povo, e lore, saber. Assim, segundo o seu criador, a nova palavra significaria sabedoria do povo”.

No entanto, tal definição suscitou muitos questionamentos, entre eles questionava-se em que sentido e quais os limites desse saber. Para alguns historiadores, a cultura material como o artesanato, a culinária, enquanto técnica popular, a arquitetura e a confecção de instrumentos musicais, ficariam fora de tal conceituação. Para outros historiadores, “esta cultura só estaria incluída, quando ligada à cultura não-material como a música folclórica, festas tradicionais, entre outros”. (BENJAMIM, 2002 apud HAWERROTH, 2007, p. 14)

Os limites e os sentidos à palavra folclore incitaram muitas discussões, em especial, entre os intelectuais marxistas que traziam

suas análises, posições, ideias, suas próprias teorias, divergindo do que estava estabelecido. Segundo Hawerroth (2007) no Brasil por longos anos, prevaleceu o que havia sido estabelecido na Carta do Folclore Brasileiro que foi adotada no I Congresso Brasileiro de Folclore realizado em 1951.

Na Carta do Folclore brasileiro (1951) estabelecia-se que:

Constituem o fato folclórico as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação e que não sejam diretamente influenciadas pelos círculos eruditos e instituições que se dedicam ou à renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humanos ou à fixação de uma orientação religiosa e filosófica.

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, anônima ou não, e essencialmente popular. (Comissão Nacional do Folclore 1951 – Carta do Folclore Brasileiro. Salvador: CNF, p.1-2 apud HAWERROTH, 2007, p. 15)

Em 1995 houve uma releitura da carta, no decorrer do VIII Congresso Brasileiro de Folclore, e nesse encontro, decidiu-se realizar uma reconceituação do Folclore, capaz de torná-lo atualizado e abarcador das contribuições dos estudos das Ciências Humanas, das novas tecnologias utilizadas, a própria transformação da sociedade, entre outros fatores, e o “novo conceito” considerou que:

Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. (HAWERROTH, 2007, p. 16)

No âmbito dessa nova conceituação, várias características que, anteriormente, haviam sido atribuídas ao folclore, acabaram desaparecendo ou foram relativizadas.

Benjamim (2002 apud HAWERROTH, 2007, p. 16-17), destaca entre essas características, o anonimato, “uma vez que o fato folclórico, como o artesanato e a poesia dos repentistas, têm seus autores identificados no ato da criação”; a aceitação coletiva, “para alguns folcloristas, a criação de um autor conhecido passa a ser folclórica quando há aceitação coletiva e ela se torna um patrimônio comum do grupo, admitindo adições, variações e reinterpretações”; a transmissão oral “uma vez que existem registros materiais e escritos do folclore”; a Antiguidade, “a tradicionalidade é entendida hoje como uma continuidade, onde os fatos novos, se inserem sem uma ruptura com o passado, mas que se constroem sobre este passado”; espontaneidade, “entendido que o folclore se aprende com a convivência, de forma quase inconsciente e progressiva. Assim como a funcionalidade, pois os fatos folclóricos integram sistemas culturais, exercendo funções”.

No entanto, o mais interessante e rico fator determinante do folclore é o da regionalidade. A manifestação folclórica é própria de uma comunidade. Por vezes o mesmo tipo de manifestação pode ser encontrado em locais diferentes e distantes, mas têm origens comuns, que são reinterpretadas e recriadas. (HAWERROTH, 2007, p. 17)

Portanto, como afirmam Oliveira et al. (2010), folclore é a forma que um povo tem de compreender o mundo no qual vive. Com isso, conhecendo o folclore de um país pode-se compreender o seu povo nativo.

Destaco o fato de haver muitas atividades culturais imbricadas ao folclore, no entanto, apontarei às danças, já que estas são o foco deste artigo. Saliento o fato de trazer autores, que antes de falar a respeito da dança folclórica, objeto de suas pesquisas, remetem-se à conceituação de folclore. Possivelmente porque as fontes onde se coletam dados sobre a dança se autodenominam “grupo folclórico” ou “grupo parafolclórico”.

Um grupo folclórico “deve constituir-se com o louvável propósito de representar com a autenticidade possível a realidade social, econômica e cultural da sua região numa determinada época”. (MENDES, 1990, p. 66 apud VASCONCELOS, 2001, p. 410)

São características desses grupos o espírito coletivo, antiguidade, anonimato, e o fato de serem formados praticamente por pessoas de baixo poder aquisitivo, em sua grande maioria de baixa escolaridade. Estas características se refletem nas vestes humildes, mas bem elaboradas, nos enfeites “improvisados” e nas cantigas estróficas de fácil memorização. Estes são os grupos folclóricos, que, para preservarem a tradição, a história, não se permitem mudanças nas roupas, tampouco nas cantigas “conhecidas de todos”. São Conservadores. (RIBEIRO, 2003, [s/p])

Já parafolclórico, Azevedo (2004, p.11) salienta que o prefixo “para” na língua portuguesa, “quer dizer: próximo à, perto de, parecido, semelhante”. E como os grupos trabalham suas produções coreográficas, nesse sentido de proximidade com o folclore, uma vez que são caracterizados e fundamentados no estudo do folclore, logo são chamados de grupo parafolclóricos.

Segundo a ótica dos folcloristas, os grupos folclóricos são grupos populares, conservadores, portanto, detentores do conhecimento tradicional, enquanto os grupos parafolclóricos, se apropriam do conhecimento tradicional, adotando uma liberdade de criação e inovação diferenciada tanto nos figurinos, quanto nos instrumentos musicais mais modernos, sem se preocupar com o tradicionalismo. No entanto, ambos os grupos possuem como cerne a difusão do folclore em suas regiões.

Cabe destacar que utilizo neste artigo o conceito de **Dança Regional**, primeiro por ser a denominação utilizada no projeto social lócus de minha pesquisa de dissertação de mestrado; segundo, por não ser pertencente a nenhum grupo folclórico ou parafolclórico; e terceiro, por ser uma manifestação amazônica resultado

da dinâmica cultural dos povos, que retrata o cotidiano dos afazeres dos nativos de cada município de origem. Mas destaco que cito autores os quais utilizam o conceito de danças folclóricas, por não haver encontrado nenhum teórico que desse destaque à definição de **Dança regional**, além dos motivos supracitados.

Oliveira et al. (2010) nos falam que as danças folclóricas [regionais] são formas de danças sociais e que sempre foram um componente cultural, imprescindível, à humanidade. O folclore brasileiro é rico em danças, capazes de representar a cultura e as tradições de uma determinada região. Os autores ainda destacam o fato de estarem ligadas aos fatos históricos, religiosos, festas, lendas, brincadeiras e acontecimentos do cotidiano. As danças folclóricas brasileiras possuem uma característica bem particular no que tange às músicas animadas, letras simples e bastante populares, apresentam-se com figurinos e cenários bem representativos. (OLIVEIRA et al., 2010, p. 2)

Utilizarei Oliveira et. al.(2010) para mostrar, de forma sintética, um pouco do folclore, em especial, as danças folclóricas presentes nas regiões do Brasil. Na região Norte são as seguintes: Marujada, Carimbó, Siriá, dentre muitas outras; há festas indígenas, e a festa religiosa de grande destaque é o Círio de Nazaré; o artesanato se constitui de cerâmica marajoara, máscaras indígenas, artigos e objetos feitos de miriti e palha etc. Se constitui por lendas como: da lara, Curupira, Vitória-régia, Uirapuru. Possui comidas típicas como a caldeirada de tucunaré, o pato no tucupi, a maniçoba etc.

Na região Nordeste, as danças são: Frevo, Maracatu, Bumba-meu-boi, Baião, Congada, Carvalhada, Bambolê, Cirandas, entre muitas outras. As festas de destaque são as seguintes: Senhor do Bonfim, Nossa Senhora da Conceição, Iemanjá, Missa do Vaqueiro, Paixão de Cristo. Os pratos dessa região são compostos por: Arroz de Hauçá, Baba de moça, Frigideira de camarão, entre outros.

No Centro-Oeste, há as seguintes danças: Tapiocas, Reisado, Folia de Reis, Cururu e Tambor, dentre várias. Nas festas tradicionais encontram-se: Tourada, Carvalhada, festas juninas. As lendas dessa região são: Lobisomem, Saci-Pererê. Arroz de carreteiro, Mandioca, peixes, entre outras, fazem parte das comidas típicas dessa região.

Na região Sudeste, há as danças: Folia de Reis, Catira, Batuque, Fandango, entre outras. Fazem parte das lendas: Mula-sem-cabeça, Lagoa Santa. Tutu de feijão, Feijoada, linguiça, carne de porco, são algumas das comidas típicas dessa região. E no artesanato, há trabalhos em pedra sabão, colchas, bordados, trabalhos em cerâmicas, entre outros.

A região Sul é constituída pelas seguintes danças: Chula, Chimarrita, Jardineiras, dentre outras. No que tange às festas tradicionais há: Nossa Senhora dos Navegadores, Festa da Uva, da Cerveja, Rodeios, festas juninas. As lendas presentes nessa região são: Negrinho do Pastoreio, do Sapé, Tiaracaju do Boitatá etc. As comidas típicas dessa região são: churrasco, arroz-de-carreteiro, feijoada, fervedo, entre outras.

Como o foco deste artigo são as danças regionais paraenses, darei destaque à dinâmica cultural presente nas danças. Como afirma Jastes (2009, p. 59): “façamos um encontro imaginário entre as três principais etnias que contribuíram para a formação de nossa cultura brasileira, [...], o ameríndio, o europeu e o africano”.

Jastes (2009) aponta que a dança é uma manifestação espetacular capaz de apresentar em seu contexto, uma ética da estética da cotidianidade considerada uma herança universal da humanidade, resultado de inúmeras contribuições que apresentam sua representatividade, tanto ao nível global quanto ao local. Há inúmeros elementos que apresentam características comuns presentes nas primeiras manifestações cênicas do homem, e que são recorrentes ainda hoje como a figuração em círculo, a gestualidade do cotidiano,

[...] nos quais através da sua teatralidade cotidiana e extra-cotidiana, sistematizavam suas experiências transformando-as em espetacularidade para o outro ver, seus desejos mágicos, míticos, religiosos, comemorativos, lúdicos e militares, apresentavam desta forma, sentidos e significados próprios de cada grupo ou cultura. (JASTES, 2009, p. 59).

A roda ritual consiste no espaço de socialização de estórias, desde a época das cavernas, passando aos terreiros, em seguida, aos salões e teatros. A gestualidade cotidiana é sistematizada e retratada nas letras das músicas, “nas quais o imaginário do artista flui e influi no comportamento da comunidade, por fazer parte do imaginário coletivo”. (JASTES, 2009, p. 59)

Para Jastes (2009), um pequeno retrocesso no tempo permite entender essa dinâmica cultural da dança na Amazônia e ver que a história considerada “oficial” (aspas minhas) sempre negou o fazer criativo e os conhecimentos desses povos, desconsiderando suas possíveis contribuições à história universal. Porém, esse saber continuou vivo na oralidade e nas manifestações culturais expressas por esses nativos:

Com a descoberta do Brasil, a Carta Magna de Caminha indica a preferência dos nativos pela música e sua interpretação pelo gestual animado, que revela a arte, sempre presente no cotidiano nativo imbricado em seu fazer.

E, com a chegada da família real ao Brasil, começam as expedições científicas para decodificar as novas fronteiras e, em 1819, têm contato com uma manifestação nativa, imitativa de bichos que denominam de Dança do peixe, no Rio Negro, observada por Spix e Martius (1823-1832). As pesquisas começam a ganhar força, assim como o híbrido filho da terra, como José Veríssimo registra na dança do Gambá realizada pelos Maué, acompanhada por tambores, os quais têm o mesmo nome da dança, assim como o Carimbó de nossos dias. (BATES, 1979 apud JASTES, 2009, p. 59)

Segundo Jastes (2009, p. 60), em 1880 houve uma explosão populacional em Belém, e tanto os nativos mansos quanto os moradores da periferia, foram proibidos

pelo código de postura do município de realizarem qualquer tipo de manifestação. No entanto, o índice populacional aumentava mediante a libertação dos escravos. Murilo Menezes, em 1990, descreve que essas pessoas tinham como principais divertimentos os Bumbás, o Batuque e os Cordões de Marujos. O Negro Antônio Moraes (Mestre Parafuso) é registrado pela imprensa, à época, como o mestre popular que incentivava o Carimbó/ Zimba.

Edson Carneiro, Câmara Cascudo e demais folcloristas, com ajuda de informantes não muito fiéis em suas descrições, registraram as manifestações dos nativos de cada região. Enquanto Vicente Salles, Julieta de Andrade e Paes Loureiro contribuíam no registro de manifestações amazônicas.

Dentre as inúmeras manifestações espetaculares da região Amazônica, que foram resultado da dinâmica cultural dos povos, segundo Jastes (2009) as mais conhecidas são: Pretinha de Angola, Çairé, Carimbó, Desfeiteiras, Chula Marajoara, Lundu Marajoara, Gestual da Procissão de Mastro, Vaqueiro do Marajó, Marujada Bragantina, Xote Bragantino, Retumbão, Banguê, Boi-Bumbá, Cordão de Bichos, Siriá, Samba de Cacete, Dança do Maçariquinho, Ciranda do Norte, Batuque Amazônico, Dança da Onça, Farinhada, Boi de Máscaras, Abaluiaê (Dança dos Orixás), Quadrilhas, Dança do Coco, entre muitas outras.

Jastes (2009) afirma que o caboclo traz consigo um imbricamento étnico, o qual recebeu influências e traços de outras culturas, por meio de uma antropofagia cultural e conseguiu elaborar uma cultura forte, que se alimenta de seus ancestrais, e é rica de vivências, oriunda do empirismo.

O caboclo que possuiu enquanto ancestrais índios e negros, herdaram as indumentárias lusitanas para esconder o que os europeus, consideravam, uma nudez selvagem. No entanto, os signos das pinturas corporais, foram ressignificados pelo caboclo, por estampas coloridas e florais, mostrando a ligação com a mãe natureza, assim como os mitos e as divindades, resultando em um sincretismo cultural.

Descendente da Icamíaba, da Iamuricumá, a mulher amazônica, esconde em seu âmago a onça cabocla, a fera cheia de astúcia, repleta de encantos, disposta a sempre se defender de ataques não sedutores, a exemplo da dança do Lundu, em que a dama se rende ao seu parceiro, mediante a comprovação do poder de sensualidade deste homem. É no exemplo do Carimbó, enquanto uma manifestação típica da região norte, que se pode demonstrar o confronto de forças sedutoras, nos jogos em que desafiam o parceiro, ou a ambos. “Em especial, na Dança da Onça, em que a mulher transgride as regras sociais e toma iniciativa, se defende, ataca, domina e vence o poder masculino, desmoralizando o macho, diante de todos”. (JASTES, 2009, p.61)

Para falar um pouco mais da identidade amazônica, presente, nas danças regionais, trarei de forma sintética um estudo realizado pela pesquisadora Maria Ana Azevedo sobre a dança do Vaqueiro do Marajó, em especial, o papel masculino interpretado pelos dançarinos.

Azevedo (2011) considera a dança dos Vaqueiros do Marajó (ver Figura 1), segundo a classificação de Caminada (1999), como uma dança mimética e ou imitativa, uma vez que os dançarinos interpretam a dança, mediante o imitar da cavalgada do vaqueiro no campo, isto é, o movimento do galope, incluindo o gesto de laçar o boi, que é executado pelo movimento imitativo do braço que está segurando uma corda de sizal.

Na dança dos Vaqueiros do Marajó, o movimento corporal demonstra a experiência de labuta dos homens do campo, em sua vivência coletiva, de cavalgar e também de laçar o boi. Ressalta-se a cultura marajoara, na música e na indumentária. A execução do passo do galope é realizada pelos dançarinos que interpretam a dança de forma metafórica: é como se cavalgassem, e com isso retratam uma das principais atividades realizadas pelos vaqueiros no campo (AZEVEDO, 2011).

Azevedo (2011) destaca a imagem heroica do vaqueiro marajoara, ligada ao trabalho no campo, já que o mesmo assume uma postura guerreira em cima do cavalo, e com isso é capaz de representar a sua luta diária nas atividades com os animais: gado, cavalos, búfalos e outros. No entanto, a total representação do papel masculino se dá, por meio do desafio de laçar o animal e do movimento de galope, os quais são convertidos à dança e imaginados por quem assiste.

O vaqueiro marajoara:

Ele é como a própria terra; plantado no solo, agarrado a todos os meios de sobrevivência para vencer determinantes ecológicas da região. É um lutador preparado para disputar palmo a palmo, dia a dia, de igual para igual, o espaço verde necessário para a sua fixação na grande ilha. (Luxardo ([1997?]) apud AZEVEDO, 2011, p. 9)

Na dança dos Vaqueiros do Marajó, os dançarinos interpretam a figura do vaqueiro, a partir do retrato da postura e da potência do homem que trabalha no campo, “utilizando-se do sapateado executado pelos tamancos de madeira e da forma prazerosa com que executam os movimentos fazendo dessa manifestação espetacular a representação da cultura marajoara” (AZEVEDO, 2011, p. 9).

Na dança dos Vaqueiros do Marajó, Azevedo (2011) afirma que os dançarinos interpretam, de forma coreográfica, a gestualidade do cotidiano do trabalho do vaqueiro marajoara. Com isso, a coreografia torna-se uma representação estética da labuta do vaqueiro, que é intensamente homenageado, é uma expressão da virilidade do homem que trabalha nos campos e também nas fazendas.

Como foi possível perceber, a dança regional é capaz de retratar o cotidiano dos nativos da região à qual pertencem. Logo, retratam nos movimentos, a vida de trabalho, as representações sociais, os costumes, as crenças, entre outros fatores, imbricados nessa cotidianidade nativa.

Como base sólida dessa vertente de raciocínio, da dança regional, no que tange a retratação da vida cotidiana enquanto elemento identificador dessa cultura nativa,

trago Bião e seus conceitos de teatralidade e espetacularidade, e saliento em qual desses conceitos as danças regionais se encaixam.

Segundo Bião (2009), teatralidade e espetacularidade são conceitos que possuem o elemento lúdico como fator lubrificante das “articulações do corpo social”. Respectivamente, “são os jogos cotidianos e os rituais extraordinários que constituem essas articulações” (p. 162).

Nessa vertente de teatralidade e espetacularidade, traço a seguinte construção de pensamento: a partir da conceituação de Bião, classifico as danças regionais dotadas das características da teatralidade a qual seria “o jogo cotidiano de papéis sociais e pertenceria, sobretudo, ao domínio dos ritos de interação de ordem íntima e pessoal” (HALL, 1971 apud BIÃO, 2009, p. 158). Observo esse jogo latente nas danças regionais, pois elas retratam a realidade e a cotidianidade dos sujeitos e seus afazeres no trabalho seja no campo, nos rios, nos manguezais etc.

Outra característica, envolve as técnicas corporais, consideradas na teatralidade cotidiana. Para Mauss (2003, p. 407), “o ato tradicional das técnicas é sentido [...] como um ato de ordem mecânica, [...] físico-química, e é efetuado com esse objetivo. [...] Cabe [...] dizer: estamos lidando com técnicas do corpo”.

Segundo Bião (2009, p.164), “Uma vez essas técnicas banalizadas [...], penetram o mundo cotidiano e transformam-se em técnicas corporais da teatralidade”. Tal afirmação pode ser ratificada ao lançarmos o olhar às danças regionais, mais especificamente, ao seu foco de origem e veremos que seus movimentos estão imbricados de técnicas cotidianas dos indivíduos pertencentes àquela cultura. “É o reino da pessoa e da rotina [...]. Trata-se também do reino das formas de delicadeza e cortesia [...] numa cultura dada.” (BIÃO, 2009, p. 158).

A Dança do Sirirá é executada [...] [mesorregião, nordeste paraense, banhada pelo rio Tocantins na qual está o município] de Cametá, no Pará, onde se conta a história de uma enorme aparição de siris nas praias da cidade, em uma noite de lua cheia. A dança é a forma de agradecer aos céus o presente divino que livrou o povo da fome. O mais extraordinário é que os crustáceos não ofereciam resistência para serem apanhados. A maior característica da dança são os passos, que simulam a pesca ou a colheita dos siris no chão. (CÔRTEZ, 2000, p. 57)

Trago o *ballet* clássico para exemplificar a espetacularidade (*spectacularité*), que para Bião (2009) “seria a colocação em cena extracotidiana de relações sociais que têm lugar nos espaços sociais e públicos” (p. 158), ou seja:

É a categoria dos jogos sociais onde o aspecto ritual ultrapassa o aspecto rotina: são os rituais religiosos, as competições esportivas, os desfiles e comícios, as grandes festas. O espaço 'teatral' é aí mais definido que na teatralidade cotidiana (onde este compreende todo o espaço social). São os templos, estádios, salões, palanques, determinadas ruas e praças. (BIÃO, 2009, p. 163-164)

Na história do *ballet*, vê-se o exemplo bem claro desse jogo social no *Ballet*

Comique de la Reine (“*Ballet* cômico da Rainha”), que “reunia amadores e profissionais em um espetáculo que era apresentado como parte dos divertimentos de corte” (MONTEIRO, 2006, p. 34). “Assim, o tão famoso balé da corte, cujas apresentações se davam nos salões, era uma espécie de metáfora das relações políticas e sociais de uma trama bem ajustada de hierarquias [...]” (PEREIRA, 1999, p. 220).

No que tange às técnicas corporais, na espetacularidade, elas são, segundo Bião (2009, p. 164), “extracotidianas e exigem um treinamento específico”. Conforme sugere Barba (1995, p. 9), pode-se entender técnicas corporais extracotidianas como aquelas técnicas que não respeitam os condicionamentos habituais do corpo, e por serem princípios ou regras de ação que codificam um estilo de representação fechado.

Para Bião (2009, p. 157-158), Barba propôs esta noção de técnicas corporais “para dar conta das alterações de andar e de equilíbrio corporal dos atores”, tendo como referência, dentre muitas, os dançarinos de *ballet*. As técnicas extracotidianas, seriam “uma das principais referências não somente do espetacular teatral ou coreográfico, mas também do espetacular mais geral [...]”. “É o reino da grandiosidade, do chocante, do impressionante”.

O *ballet* clássico é um exemplo de técnica corporal extracotidiana, uma vez que exige uma aprendizagem específica. Segundo Byrne ([s/d], p. 1-2), a ênfase do ensinamento do *Ballet* Clássico figura na atenção veiculada ao “ensinar o corpo”, sob três exigências básicas: postura correta, *en dehors*, e posicionamento do peso, que devem ser entendidas e aplicadas continuamente.

Portanto, de acordo com a linha de pensamento que tracei e defendi tendo como base os conceitos de teatralidade e espetacularidade de Bião (2009, p. 163), aponto as danças regionais na vertente da teatralidade, formada pelos “microeventos da vida cotidiana”, e o *ballet* clássico, na espetacularidade, formada pelos “macroeventos que ultrapassam a rotina, são extracotidianos”.

Destaco que a teatralidade tenta ir em direção à vida, neste caso, específico da dança regional, a dança vai apresentar elementos que estão (ou estavam) presentes na vida, do dia a dia, de agora ou de outro tempo, dos nativos dessas regiões, e os dançarinos realizaram movimentos e gestos que se assemelham com aqueles presentes na labuta diária desses nativos.

Seja no Siriá, no Vaqueiro do Marajó, Banguê, entre outras danças regionais, conseguiremos identificar, nessas danças, esses movimentos, gestos, detalhes presentes na vida cotidiana dos nativos das regiões, onde essas danças tiveram origem.

E na espetacularidade, o exemplo específico do *ballet* clássico, na grande maioria dos repertórios clássicos, a dança vai apresentar movimentos e gestos que destoam completamente do cotidiano e os dançarinos devem dominar técnicas específicas para cada gestualidade, seja ela no modo de andar, de se comunicar, é como se fosse uma hipérbole do movimento, por isso, extracotidiano.

Mas não quero dizer que o *ballet* clássico e as danças regionais estão fechados

nas vertentes conceituais, respectivamente, de espetacularidade e teatralidade, uma vez que “são noções moles contra os conceitos duros, são noções líquidas, como diz Jean Duvignaud”, “[...] é invenção ‘ideal-típica’ (Max Weber) para poder se compreender a realidade e, depois, descartar-se dela” (BIÃO, 2009, p. 128).

Por exemplo, posso dizer que o *ballet* clássico também se encontra na vertente da teatralidade, quando olhada sob outra ótica, isto é, quando nos atentamos que ela reflete a realidade na qual surgiu. Kealiinohomoku (2013 [1998]) salienta a ideia dos antropólogos em relação à dança étnica como “um reflexo das tradições culturais no interior das quais elas são desenvolvidas”:

A grande forma de dança espetacular do mundo ocidental é certamente o *Ballet* Clássico. O termo *ballet* clássico faz, exatamente, referência a uma forma particular de dança teatral que apareceu durante a Renascença e que repousa sobre uma tradição, uma técnica e uma origem estética que lhe são próprias. (MARTIN, 1939, p. 173 apud KEALIINOHOMOKU, 2013, p. 137 [1998, p. 61-62])

Para sustentar a etnicidade do *Ballet* clássico, Kealiinohomoku aponta temas que possuem diversas características, alicerces de tal discussão. Ela começa falando da tradição ocidental do prosaíno, do uso de campainhas e de aplausos, da estilização dos costumes ocidentais, representados em cena, como a imitação da época da cavalaria, os casamentos, os batizados, os funerais, os costumes de guardar luto. Outro ponto que observo nos *ballets* é a visão de mundo, revelada por meio de frequentes temas como o do amor não correspondido, de bruxarias, de falsa identidade, de mal-entendidos, entre outros.

Kealiinohomoku (2013) enfatiza que a etnicidade da dança clássica também está representada tanto na fauna quanto na flora, utilizadas regularmente nos *ballets*. Da fauna, é possível destacar a presença de cavalos e cisnes; da flora, são bastante utilizadas com grande eloquência sementes, rosas, lírios.

Portanto, Kealiinohomoku (2013, p. 141 [1998, p. 65]) mostra que a dança clássica é uma forma de dança étnica porque “reflete as tradições culturais a partir das quais ela se desenvolveu”.

E em contrapartida, a dança regional também se encontra na vertente da espetacularidade, quando coloco como cerne os valores estéticos, presentes nas danças. Como a dimensionalidade, desde o toque dos instrumentos característicos dessas danças, como o curimbó, “que instigam pela vibração da união de todos os instrumentos”; a própria performance dos dançarinos, “até os cheiros exalantes da pele perfumada dos caboclos e caboclas a dançar”; a marcação do “ritmo da música” e a interpretação “com o corpo a letra cantada pelos poetas”. (JASTES, 2009, p.46)

Nas danças regionais a imitação e harmonia, “caracteriza-se por utilizar certas cenas do cotidiano, no qual a teatralidade do conviver social é transformada e mostrada de forma espetacular aos olhos de quem observa, a manifestação é apresentada com tensões” (BIÃO, 1996 apud JASTES, p.46).

Outros aspectos observados são: a repetição (prática na linguagem cênica); a memória épica; a forma circular, linhas curvas; imagens e sensações no dançar.

Posso destacar que a dança regional quando apresentada para o outro ver, passa a ser vista como um espetáculo, ou seja, a vida cotidiana passa a ser trabalhada para o olhar do outro, com isso é imbricada de elementos das linguagens cênicas como gestos ensaiados, aprendizagem de movimentos pela repetição, e consequentemente, aprimoramento técnico pelos inúmeros ensaios, etc.

Enfim, de acordo com a ótica à qual se lança o olhar sobre essas duas danças, elas podem assumir a vertente distinta da que foi categorizada. Isto é, de acordo com o aspecto enfatizado, a dança poderá assumir seu caráter de espetacularidade em um momento, em outro de teatralidade e vice-versa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Ana Oliveira de. **O tamanco e o vaqueiro: um estudo dos elementos espetaculares da dança dos vaqueiros do Marajó, em Belém do Pará**. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Bahia, 2004.

_____. **Seguindo a trilha dos vaqueiros: Uma dança sempre presente**. Tucunduba, v. 2, p. 04-15, 2011.

BIÃO, Armino Jorge de Carvalho. **Etnocenologia e cena baiana: textos reunidos**. Prefácio Michel Mafesoli. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.

BYRNE, John; HANCOCK, Shirley; MCCORMACK, Moira. **Os princípios e a prática da técnica clássica**. [s.l.]: [s.n.], [s.d].

CÔRTEZ, Gustavo P. **Dança, Brasil!:** festas e danças populares. - Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.

COUTINHO, Lucienne Ellem Martins. COUTINHO, Lucienne Ellem Martins. **Arte em Movimento Dialógico: uma experiência criativa em dança a partir de diálogo entre *ballet* clássico e danças regionais paraenses**. 135f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em Artes, Belém, 2014.

HAWERROTH, Leonardo. **As origens e importância do grupo de danças folclóricas alemãs friedburg**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física, Curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Bauru, 2007.

JASTES, Éder R. M. Dinâmica cultural nas danças tradicionais da Amazônia. **Revista Ensaio Geral**. Belém, v.1, n.1, jan-jun, 2009.

_____. "Banzeiro de saia. **Revista Ensaio Geral**. Belém, v.1, n.2, jul/dez, 2009.

KEALIINOHOMOKU, Joan. Une anthropologue regarde le ballet comme une forme de danse ethnique. In: **Nouvelles de Danse**, 34/ 35: Danse Nomade: Regards d'Anthropologues et d'Artistes. Bruxelles: Contredanse, 1998, p. 47-67.

KEALIINOHOMOKU, Joan. Uma antropóloga olha o *ballet* clássico como uma forma de dança

étnica. (Trad. Giselle G. A. Camargo) In: CAMARGO, Giselle G. A. (Org.) **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Ed. Insular, 2013, p. 123-142.

KHAZNADAR, Chérif. Contribuição para uma definição do conceito de etnocenologia. (trad. Sérgio Guedes). In: **Etnocenologia: textos selecionados**. Cristine Greiner e Armindo Bião, organizadores – São Paulo: Annablume, 1999.

MAUSS, Marcel. “As Técnicas do Corpo”. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003: 399-422.

MONTEIRO, Mariana. O Balé de Ação: Teoria e História. In: Noverre: **Cartas sobre a dança**. São Paulo: EDUSP/ PAPESP, 2006, p. 33-69.

OLIVEIRA, Anderson. et al. **Danças folclóricas regionais brasileiras**. Universidade Federal de Alagoas. Arapiraca, 2010.

PEREIRA, Roberto. **Gruas Vaidosas**. In: Lições de Dança 1. RJ: Univercidade Editora, 1999 : 217-239.

PROSCÊNIO. Disponível em <[http:// pt.wikipedia.org/wiki/Prosc% C3%AAnio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Prosc%C3%AAnio)>. Acesso em: 09 de abril 2014.

RIBEIRO, Hugo Leonardo. **Folclore versus parafolclore: o caso das Taieiras de Sergipe**. In: VIII Reunião de Antropólogos do Norte Nordeste - ABANNE. São Luis: Elizabeth Maria Beserra, 2003. v. 1.

VASCONCELOS, João. Estéticas e políticas do folclore. IN: **ANÁLISE SOCIAL**. Volume XXXVI (158-159), 2001, p. 399-433.

ENSINO MUSICAL, DIVERSIDADE ARTÍSTICA E NOVAS TECNOLOGIAS: POR UMA (INICI)AÇÃO PERCUSSIVA (IN)TEGRADA E (IN)SUBORDINADA

Ronan Gil de Moraes

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia IFG / Câmpus Goiânia
Goiânia - Goiás

Léia Cássia Pereira da Paixão

Licenciatura em Música – IFG / Câmpus Goiânia
Goiânia - Goiás

Lucas Fonseca Hipolito de Andrade

Pós-Graduação Lato Sensu em Políticas e Gestão
da Educação Profissional e Tecnológica – IFG /
Câmpus Goiânia
Goiânia - Goiás

RESUMO: Este ensaio pretende descrever os procedimentos utilizados no curso de extensão Iniciação em Percussão (IFG/Câmpus Goiânia) e discutir o estímulo produzido partindo do potencial criativo dos alunos. O curso foi estruturado para a formação criativo-musical de crianças, com idade entre 08 e 14 anos, relacionando domínios artísticos diversos (pintura, vídeo arte, literatura, vídeo game arte e quadrinhos, por exemplo) e aplicando novas tecnologias para o ensino-aprendizagem de instrumentos de percussão. O curso contribuiu para uma formação inicial sólida e fortaleceu relações sociais importantes, agregando saberes e competências integradoras e desenvolvendo criticamente um conhecimento fundamental para a iniciação musical de

intérpretes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical, artes integradas, percussão.

MUSIC EDUCATION, ARTISTIC DIVERSITY
AND NEW TECHNOLOGIES: AN (IN)
TEGRATED AND (IN)SUBORDINATED
PERCUSSIVE INITIA(C)TION

ABSTRACT: This essay aims to describe the procedures used in the percussion course “Iniciação em Percussão” (IFG/Campus Goiânia) and discuss the stimulus produced starting from the students’ creative potential. The course was structured for the creative and musical formation of children between 8 and 14 years old, relating various artistic domains (painting, video art, literature, video game art and comics, for example) and applying new technologies for the learning of percussion instruments. The course contributed to a solid initial formation and strengthened important social relations, adding knowledge and integrative skills and critically developing a fundamental proficiency for the musical initiation of interpreters.

KEYWORDS: Music education, integrated arts, percussion.

1 | INTRODUÇÃO E CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estímulos musicais podem ser usados

como ferramenta de formação humana em todas as etapas do desenvolvimento, desde a infância até a fase adulta. No ensino regular, os alunos podem ter acesso aos conteúdos musicais e nota-se que o ensino musical contribui, inclusive, para o desenvolvimento de aspectos neurocognitivos e psicossomáticos fundamentais. Assim, novas abordagens pedagógicas têm redimensionado o espaço, a função e a importância das aulas de música na contemporaneidade. Estas têm estimulado com propriedade, e resultados enriquecedores, um espaço criativo em constante desenvolvimento.

Para que haja uma contribuição pedagógico-musical estimulante, os mais variados repertórios e instrumentos podem ser explorados de forma bastante criativa. Há assim diversas portas de acesso para a criação, interpretação, improvisação e o aprendizado, que, por sua vez, podem garantir metodologias específicas e integradoras. Segundo Fonterrada (2008, p.219), tendo-se objetivos claros e precisos, bem como uma metodologia adequada, serão alcançados bons resultados em uma proposta de ensino musical. No presente ensaio procuram-se enfatizar aspectos da criatividade e da integração artística como fatores positivos de interação em um contexto de ensino-aprendizagem.

Criatividade é um elemento chave na proposição de uma abordagem consistente na contemporaneidade e ela pode estabelecer muitos utensílios de conexão para a inclusão de alunos dos mais diversificados históricos de vida e origens sócio-econômicas e culturais. Ela é também elemento fundamental para o estabelecimento de conteúdos que representem algo para os alunos e que possam passar a fazer parte de sua vida de modo profundo.

Criatividade, palavra originada do latim *creare*, indica a capacidade de produzir ou inventar coisas novas. Este é um substantivo feminino que se define como qualidade ou característica de quem é criativo, ou, do que é produzido por meio de. Está intrinsecamente interconectada à inventividade, inteligência e talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, seja no campo artístico, científico, técnico, esportivo ou outro. A criatividade não tem fronteiras nem limites, sendo assim insubordinada por si mesma e inerente em qualidades diferenciadas a todo ser humano. Para Mozzer & Borges:

[Para Fleith & Alencar (2005, p.87)] não existe uma definição consensual de criatividade. As autoras ressaltam que as várias definições podem ser distribuídas em quatro categorias: pessoa, produto, processo e ambiente. E continuam afirmando que as definições que focalizam a pessoa incluem três aspectos: características cognitivas, traços de personalidade e experiências durante a vida. Já a segunda categoria de definições de criatividade enfatiza o produto que deve ser novo, útil e de valor para a sociedade (MOZZER & BORGES, 2008, p.2).

A criatividade está ligada diretamente ao processamento de ideias e de como estas são aplicadas. Quando o indivíduo tem a necessidade de um produto final, seja qual for a natureza deste produto, este precisa ser de algum modo alcançado e,

para isso, é necessário criar-se ferramentas. O produto, as ferramentas criadas e o procedimento para se chegar a ambos são então consequentes a fatores criativos, o que demonstra a proporção que o fenômeno vai tomando nas ações humanas. Assim, para Leite (1994, p.207), “A criatividade é a dimensão da existência humana que evidencia o potencial do indivíduo para mudar, crescer e aprender ao longo de sua vida.” Para elas, essa capacidade criadora humana está assim “diretamente associada ao processo de viver e organizar experiências vividas, ampliando o repertório existencial do indivíduo” (LEITE, 1994, p.207).

Por outro lado, para que o ser criativo se manifeste é necessário que o local em que ele esteja inserido seja favorável ao seu despertar criativo. O grupo em que se está inserido pode influenciar bastante a forma de interação com o outro e o modo em que o fazer criativo se estabelece. A criatividade passa a ser ferramenta e objeto de sociabilização, também sendo criada por convívio social e elemento de reforço deste. O ato de criar em grupo e de estabelecer trocas criativas coletivas é assim fundamental.

A criatividade não é uma potencialidade com a qual se nasce, mas um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais de vida do sujeito. Desta forma, a criança pode ou não desenvolver recursos psicológicos que lhe permitirão ações criativas em contextos sociais determinados (MOZZER & BORGES, 2008, p.2).

Neste caso, como discorrem os autores, a criatividade precisa ser explorada e estimulada de modo a ser desenvolvida. Refletindo sobre a coletividade criativa e estímulos de imaginação sonora, Nazario & Mannis afirmam que:

A realização de atividades criativas em ambiente coletivo proporciona estímulos para o desenvolvimento da imaginação sonora, pois os estudantes podem descobrir e interagir com vários materiais e estímulos sonoros, vivenciando situações que promovem o seu desenvolvimento e apuramento (NAZARIO & MANNIS, 2014, p.67).

A experimentação está ligada diretamente a criação de novas ideias, de como se transforma o que já existe e como se pode ver/ouvir/perceber algo de uma maneira nova. Há também o desapego ao que é certo ou errado, pois, na experimentação artística, todos os movimentos são válidos. Nesse caso, o desapego em relação a “erros” ou “acertos” atrai a liberdade de criar e recriar, dando novas perspectivas ao processo criativo e abrindo um leque de possibilidades que trazem novos meios de expressão, abrem portas e criam pontes.

Em um processo de ensino-aprendizagem, aspectos da integração multiartes podem viabilizar uma série de abordagens em que a criatividade é estimulada, de maneira crítico-reflexiva e extremamente salutar para o corpo de conhecimentos contemporâneos. Neste processo, as artes integradas apresentam segundo Junior (2009),

uma unicidade entre práticas, em princípio, tão díspares, como a pintura, a música, a escultura, a dança, o teatro, o cinema e a literatura. Dentro dessa perspectiva, reconhecemos que, apesar das inúmeras divergências existentes, haveria um ponto de convergência entre essas práticas, a partir do qual, elas, juntas, trabalhariam em nome de uma única Arte (JUNIOR, 2009, p.103).

O termo, em si mesmo, já sugere a integração, pois, como afirma Cardoso (2006, p.25), “A palavra arte deriva do latim *ars*, que está na base do verbo articular, e que significa *acto* de juntar as partes de um todo.” A pesquisa sobre artes integradas vem se ampliando então para que se compreenda melhor a história da arte, bem como seus fundamentos, suas implicações, seus papéis sócio-históricos e culturais e igualmente suas aplicações no seio da sociedade contemporânea. Esta última não pode ser pensada sem levar-se em consideração todo o aporte tecnológico que a caracteriza, por isso, Oliveira (2016, p.688) afirma que “Arte/Educação e tecnologia são indissociáveis, cuja relação também pode ser percebida sob o aspecto da socialização da inovação.” Assim, aspectos da inovação precisariam então ser ensinados e aprendidos.

Este ensino de tecnologias e processos inovadores é fundamental para a construção da sociedade, mas inúmeras críticas podem ser encontradas. Santaella (2003) afirma, no entanto, que:

A maioria das críticas está preocupada com o fato – inólvável – de que o mundo digital nasce e cresce no terreno das formações socioeconômicas e políticas do capitalismo globalizado. Do que reclamam os críticos? Da separação que muitas apreciações sobre a era digital estabelecem sobre o mundo lá fora, esquecido, e o mundo virtual (SANTAELLA, 2003, p.24).

Ainda que inúmeras outras críticas possam ser tecidas e que variados aspectos positivos possam igualmente ser apontados, o tripé ensino musical – artes integradas – novas tecnologias pode apontar para caminhos integradores na formação inicial. Quando se pensa em artes que se integram para formar um ensino mais completo (baseado em contribuições tecnológicas), unem-se diversificadas formas de refletir, perceber e sentir para que se propicie um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e completo, seja ele musical ou em outra área de conhecimento. Para Faria (2009):

[nas] Artes Integradas atemos nosso olhar na interligação das diferentes linguagens e conhecimentos. Essa integração nos permite caminhar, levando-nos, através de posturas interdisciplinares, e até transdisciplinares, ao conhecimento abrangente. Neste passo, tal integração nos permite encontrar relações entre o eu e o contexto, o eu e o eu próprio, o eu e os outros, o contexto e os outros, desafiando, constantemente, tanto a sensibilidade, quanto a racionalidade ao diálogo. (FARIA, 2009, p.45).

De fato, é bastante importante o ato de *interligare* e as conexões de saberes e conhecimentos que se estabelecem com aspectos pessoais e psicológicos profundos.

Seja em termos de contribuição consciente, subconsciente ou inconsciente, existem caminhos de se fazer música discutindo-se outras artes e aplicando-se conteúdos diversos que podem estruturar novas metodologias para a formação de cidadãos da forma mais adequada e conectada à contemporaneidade. Observando as consequências que processos educativos demonstram nesta perspectiva, Faria (2009, p.46) afirma que “o que é importante para despertar o olhar para o mundo é saber enxergar as conexões existentes possíveis para realizar diálogos criativos e renovados dentro de cada contexto.” Essa prática, bem como a busca por “despertar os alunos para o mundo”, vem sendo objeto de estudo de inúmeros educadores. Cardoso (2006, p.68) afirma que “na nossa proposta de expressões artísticas integradas estamos a construir uma gramática própria, diríamos mesmo um novo campo epistemológico.”

Considera-se aqui de extrema importância o fator crítico-reflexivo como peça chave de constituição e difusão de saberes e conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem, seja ele artístico ou outro. A reflexão crítica é parte imanente e fundamental do processo como um todo. É ela que, de maneira insubordinada e necessária, levará os alunos, juntamente com os professores, a atingir um processo de amadurecimento (individual e coletivo) de suas opiniões e decisões, e é também o que lhes permitirá vislumbrar a liberdade e a consciência como os mais preciosos bens para o desenvolvimento de potenciais. Para Imbernón,

o docente deve envolver-se ativamente em um processo de reflexão crítica acerca do ensino e da aprendizagem, analisando o significado de sua ação, esta de claro caráter social e político. Para isso, o profissional precisará exercer uma prática teórica crítica, participando de processos de produção coletiva de conhecimento e das tomadas de decisões relativas ao processo educacional. (IMBERNÓN *apud* D'AMBROSIO & LOPES, 2015, p.7).

Visto os inúmeros benefícios e as possibilidades ainda latentes de ensino, pesquisa e *performance* neste campo, procura-se aqui descrever uma linha de ação em um curso de extensão que valeu-se da aplicação de aspectos criativos, artes integradas e novas tecnologias para o ensino musical com instrumentos de percussão.

2 | O CURSO DE EXTENSÃO INICIAÇÃO EM PERCUSSÃO: ATIVIDADES

Criado em junho de 2016, no IFG Campus Goiânia, o curso Iniciação em Percussão fez parte do Programa Interinstitucional de Extensão em Percussão (PROPERC) e contou com apoio financeiro do Programa de Extensão Universitária (PROEXT) do Governo Federal. Foram ao todo ofertadas gratuitamente 80 vagas para alunos com faixa etária de 8 a 14 anos durante 03 semestres. As aulas eram organizadas semestralmente em encontros semanais de 2 horas com grupos de no máximo 10 crianças e foram divididas especificamente em atividades de solfejo/percepção/teoria

musical (1 hora) e percussão (1 hora). Ambas as atividades contaram com estímulos visuais e auditivos como fundamento da apropriação dos conteúdos integradores e como alicerce para a discussão da tomada de decisão por parte dos alunos.

Durante o curso, foram ministrados conteúdos de linguagem musical e técnica de instrumentos de percussão, baseando-se em temas relacionados a outras expressões artísticas e guiados por processos criativos que partiam dos próprios alunos. Assim, vários processos de criação artística, de improvisação instrumental e interpretação musical foram vivenciados e estimulados em integração com outros campos artísticos (essencialmente pintura, vídeo arte, vídeo game arte, literatura e quadrinhos). Em cada atividade os temas e assuntos eram discutidos e colocados em questão e as decisões eram também de responsabilidade dos alunos (independentemente da idade). Deste modo, todos os alunos foram agentes ativos na condução das discussões e tomada de decisões, pensando e refletindo sobre as propostas, as diferentes formas de expressão artística e os resultados que se buscavam enquanto coletividade. Descrever-se-á a seguir as diferentes atividades planejadas e executadas durante o curso.

2.1 Improvisação gráfico-musical em tempo real

Nesta atividade, alunos eram selecionados para desenhar, de maneira figurativa ou abstrata, e os demais deveriam tocar conforme o desenho era desenvolvido. Os alunos que desenhavam eram então responsáveis por compor a música com seus gestos e os demais a interpretá-la partindo-se da imagem em elaboração para traduzi-la por meio de percussão corporal. A proposta era trazer a conexão entre estímulos visuais e motores, sendo o desenho uma tradução do gesto em imagem e a imagem projetada em tempo real uma base para a sua tradução em gesto musical e sons feitos com o corpo por meio da improvisação. Se por um lado tinha-se a criação do desenho, que nesse momento estava representando um tipo de partitura gráfica em tempo real, por outro lado, tinha-se a interpretação musical baseada em percussão corporal.

A curiosidade e o repertório de desenhos e de gestos (tanto artísticos como musicais) foram sendo ampliados a cada nova criação. A consciência do processo de registro escrito como gerador de potenciais sonoridades e respostas musicais também foi se tornando mais evidente a cada encontro. O fato de todos os alunos terem passado por ambas as situações (como desenhistas ou intérpretes) criou a mais ampla consciência do processo. Foram tratados durante as aulas o figurativismo e o abstracionismo, bem como suas relações com a linguagem artística em geral e com a música em particular.

2.2 Kandinsky em movimento

Para esta proposta, utilizaram-se vídeos baseados em obras do artista plástico, nos quais as formas geométricas originais se moviam e se transformavam. Como

conteúdos específicos, foram trabalhados a relação entre pintura e vídeo, geometria e espacialidade, notação não convencional (vídeo-partitura) e gesto musical. Na atividade proposta, os intérpretes tiveram a liberdade de escolher seus próprios instrumentos dentre materiais encontrados em sala de aula (régua, esquadro, carteira, caderno, etc.), mas, estes instrumentos deveriam ter uma relação geométrica com as figuras de Kandinsky e uma utilização correlacionada aos aspectos do vídeo (velocidade, direcionalidade, deslocamento e tamanho). A limitação na escolha de materiais aguçou a criatividade dos intérpretes para descobrir novos instrumentos em meio a utensílios do cotidiano da escola.

Cada aluno, em sua *performance*, podia optar por uma ou duas das formas geométricas presentes no vídeo e deveria encontrar um objeto com geometria correlata, sempre que a forma aparecesse no vídeo, dever-se-ia produzir sons com o objeto escolhido. Incentivou-se uma discussão reflexiva e analítica sobre o vídeo como fonte de informação para se interpretar. Associavam a proposta da atividade e a ligação entre pintura e música, podendo fazer a interação entre imagem e som (Fig. 1).

2.3 Interação sonora com vídeo

A sonorização de vídeos foi uma atividade bastante utilizada no decorrer do curso e procurou integrar toda uma discussão em torno da vídeo-arte como suporte visual para uma relação musical enquanto videopartitura. Para isso, utilizaram-se curtas-metragens como *A menina e o tambor* (baseado em livro homônimo de Sônia Junqueira e ilustração de Mariângela Haddad e mostrado na Fig. 1), *Alike* (de Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez), *Aprendiz de feiticeiro* (parte do longa-metragem *Fantasia*, da Disney) e *Mother* (do Estúdio Kokorosh).

Para a proposta, os alunos assistiam aos vídeos, discutiam e testavam ideias sobre como interpretar cada parte do vídeo com sons. Partindo do princípio de paisagem sonora, os alunos associavam os instrumentos a momentos, pessoas, ações, sentimentos ou objetos que aparecessem no vídeo. As propostas resultantes eram decorrentes de um modo de criação coletiva e os intérpretes puderam utilizar formas, cores, objetos figurativos ou não figurativos como guia e material de inspiração, traduzindo imagens em sons. De acordo com Monzo:

Temos na interpretação a ideia da tradução, a expressão humana de um pensamento. Ela pode presumir uma ação executória que se reveste de um sentido hermenêutico. O executante por meio de processos interpretativos, tem o intuito de revelar relações e implicações conceituais existentes no texto musical (MONZO, 2015, p.135).

Fig. 1 – Imagens do recital final com as atividades Kandinsky em movimento (à esquerda) e Interação sonora com vídeo (à direita).

Fontes: Rafaella Pessoa e Ronan Gil.

2.4 Fábul(os)as as músicas

Essa proposição procurou juntar a narratividade de fábulas de *La Fontaine* com um fundo musical como acompanhamento. Enquanto um aluno-narrador a recitava, os demais interpretavam os personagens, ações e situações com efeitos sonoros instrumentais.

Uma reflexão sobre a literatura em fábulas foi apresentada aos alunos que depois escolheram as que serviriam de plano de criação da música a ser executada. As turmas escolheram fábulas como *A Cigarra e a Formiga*, *O corvo e a raposa* (Fig. 2), *A Lebre e a Tartaruga*, *A Pomba e a Formiga*. A música teve um papel fundamental na narrativa literária destas propostas, apresentando uma certa relação programática – desenvolvendo cada som dentro da fábula de forma a contar a estória através dos sons.

Os alunos foram convidados a, caso quisessem, ampliar a estória antes e/ou depois do que *La Fontaine* criou, eles puderam assim complementar com os fatos que desencadeariam a fábula original ou que dela decorreriam, escolhendo os instrumentos e modos de ação que foram associados a cada trecho literário. De acordo com Dohme:

As fábulas trabalham com a parte racional das crianças, e por esta razão são adequadas a uma faixa etária maior. Segundo Piaget a partir dos sete anos é que a criança alcançará o estágio operatório completo onde ela terá a inteligência operatória concreta, sendo capaz de realizar uma ação interiorizada, executada em pensamento, reversível, pois admite a possibilidade de uma inversão e coordenação com outras ações, também interiorizadas. Necessita de material concreto, para realizar essas operações, mas já está apta a considerar o ponto de vista do outro, sendo que está saindo do egocentrismo. (DOHME, 2004, p.3).

2.5 Vídeo game arte e Escher

Esta proposta buscou uma ligação ainda mais direta com o uso das tecnologias de imagem e arte em tempo real. Buscou-se integrar artes e tecnologia por meio das possibilidades de montagem de trilhas sonoras para jogos de vídeo game. A contribuição artística dos alunos vinha por meio da musicalização dos cenários, personagens e ações principais de jogos de vídeo game.

Inicialmente, foi escolhido *Monument Valley* (desenvolvido pela Ustwo), jogo moldado em objetos improváveis e ilusões de ótica, onde o jogador manipula a personagem através de labirintos e mecanismos que transformam o cenário. Neste jogo, a estética visual, os cenários e paisagens são inspirados em obras de M. C.

Escher.

A proposta criativa desta atividade dava aos alunos oportunidade de refazer a trilha sonora do jogo, criando o som ambiente do jogo e as respostas sonoras aos movimentos da personagem (Fig. 2). Os alunos desenvolveram todos os sons relacionados ao movimento da personagem, ao movimento do cenário durante as ações da personagem e a trilha de fundo para cada fase. O instrumental foi escolhido pelos alunos que se dividiram em três grupos, um para os movimentos da personagem principal e dois para o ambiente que a personagem percorre. O ambiente foi dividido em dois tipos de sonoridade, pois, sentiu-se a necessidade de se musicar a trilha, os sons constantes e ininterruptos do ambiente (relativa a cada fase do jogo e indiferente de transformações ocasionadas pela personagem) e os sons incidentais resultantes das transformações do cenário conforme a personagem modificava o ambiente. Os três grupos, cada qual com sua atribuição, usaram diversos instrumentos de percussão para musicar o enredo e o desenvolvimento das ações.

Fig. 2 – Imagens do recital final com as atividades Vídeo game arte e Escher (à esquerda) e Fábul(os)as músicas (à direita).

Fonte: Rafaella Pessoa.

A proposta desse conteúdo em sala de aula buscou possibilitar a criação musical partindo dos aspectos visuais do jogo. Em grupo, por meio de discussões, questionamentos e reflexões eles puderam decidir o que mais se assemelhava ao cenário e o que era mais conveniente, conforme escolha estética individual e consenso coletivo. A partitura, neste caso, também pode ser classificada como vídeopartitura, contudo, esta era desenvolvida em tempo real. Visto que cada partida acabava sendo jogada de maneira particular, os resultados dos aspectos sonoros eram distintos para cada *performance*; para mais detalhes sobre essa ação ver MORAIS *et al.* (2019).

2.6 Moby Dick, da literatura aos quadrinhos, dos quadrinhos à música

Esse conteúdo foi pensado com o intuito de se relacionar música, literatura e arte de história em quadrinhos (HQ). Assim, o processo de criação pôde ser desenvolvido pela escolha de pranchas (parte essencial de HQs, ocupada por tiras e vinhetas, como mostra a Fig. 3). Moby Dick, de Herman Melville, é talvez um dos romances mais conhecidos da literatura internacional e foi adaptado em HQ pelo artista francês Christophe Chabouté (Ed. *Vents d'Ouest*). Este conseguiu trazer as pranchas para uma narrativa gráfica bastante interessante e recebeu vários prêmios pela obra final.

Para as atividades, cada aluno escolheu uma prancha e ficou a cargo de conceber toda a música para ela. Assim, cada aluno organizou o instrumental, as sonoridades, o caráter, a formação (se interpretada como parte solista ou camerística) pensando na sua prancha. As pranchas escolhidas foram escaneadas e sequenciadas de

maneira a criar uma narratividade ligada à estória original. No dia do recital, elas foram projetadas em vídeo para que a sequência narrativa fosse percebida de maneira visual pelo público e conduzisse toda a parte musical como uma sequência somente. Para os intérpretes esta projeção acabava representando então um tipo de partitura gráfica.

2.7 Cubos mágicos de Escher

Este conteúdo artístico-pedagógico foi trabalhado na integração entre artes visuais e música a partir de temas como espacialidade tridimensional e aleatoriedade. Como nas atividades com vídeo game, houve a contextualização sobre a obra de Escher e sua estética. Nessa atividade, contudo, os alunos puderam vivenciar isso de maneira ainda mais prática, pois, foram levados a colorir algumas de suas obras. A atividade propôs para isso, que os alunos pintassem certos planos de cubos produzidos com diferentes obras de Escher (Fig. 3). Após a pintura, o material foi recortado, dobrado e colado de modo a se obter diversos cubos, cada um fabricado por um aluno. A única indicação que havia sido dada era que cinco faces do cubo deveriam ser pintadas com duas cores cada (resultando em dez cores ao todo) e uma face deveria ser a mais colorida possível. Concluída a confecção dos cubos (que passaram a ser dados musicais), os alunos deveriam escolher alguns instrumentos para serem tocados durante a atividade e as cores deveriam significar aspectos específicos da execução musical (tipo de instrumento, intensidade, e outros parâmetros). Assim o jogar de dados determinava parte do que se deveria fazer enquanto executante.

A parte musical da atividade foi diretamente relacionada a processos aleatórios. Depois de jogar o cubo, a face que caía indicava o que os alunos deveriam fazer. O resultado da música era diretamente relacionado aos aspectos probabilísticos e do acaso, porém, a interpretação era guiada por certas regras convencionadas no grupo. Esse jogo musical aleatório com regras de base abordava a percepção da liberdade, acaso e aleatoriedade na música.

Fig. 3 – Imagem da atividade Cubos mágicos de Escher (à esquerda) e algumas pranchas escolhidas para Moby Dick, da literatura aos quadrinhos, dos quadrinhos à música (à direita).

Fontes: Léia Cássia (foto) e Cristophe Chabouté (3 pranchas da HQ Moby Dick, Ed. Vents d'Ouest).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o curso foi estruturado para que os alunos tivessem uma vivência musical criativa e com o ato interpretativo com uso de instrumentos de percussão partindo da interação com outros fenômenos artísticos estimulantes. É importante salientar que os alunos eram estimulados a pensar de maneira crítico-reflexiva sobre o fazer artístico

em questão e sobre como a música pode transformar os processos de criação e ser transformada por impulsos de criatividade. Uma das palavras centrais no ensino de percussão deste curso foi, então, descoberta. Por meio do ato de descobrir os alunos aprendiam termos, processos e conceitos relacionados aos instrumentos, à música como um todo, a outras formas de expressão artística e a ferramentas tecnológicas de apropriação de objetos artísticos. Isto porque, dentro das propostas temáticas, buscou-se sempre a integração com campos variados através de uma relação diretamente estabelecida entre conteúdo, forma, procedimento, objetivos e resultados como base para o ensino musical. Criou-se assim uma ferramenta de aprendizado importante na busca de novas sonoridades, mas igualmente na apreensão de conteúdos diversos e no estímulo aos processos criativos.

O curso de extensão Iniciação em Percussão foi um laboratório bastante eficaz para a vivência didático-metodológica e foi semestralmente concluído com recital final, onde os alunos podiam apresentar uma amostra de parte dos trabalhos realizados, vivenciando ainda a experiência da *performance* em palco. O recital foi pensado e estruturado com toda a disposição dos instrumentos, luzes, projeção de vídeos, jogos de vídeos game e imagens que um espetáculo completo demanda. Para os alunos, tais vivências/experiências em palco somado ao conjunto de responsabilidades se mostraram fundamentais.

No que tange aos aspectos do estímulo crítico-reflexivo na formação dos alunos, pensa-se igualmente haver sido alcançada uma ferramenta de interesse para a discussão de aspectos sócio-educativos e culturais atuais. Por uma busca incessante e insubordinada de transformação humana, os elementos e peças colocados no tabuleiro (educação musical, artes integradas, novas tecnologias, *performance* em percussão) demonstraram a relação assaz prolífica entre criatividade, expressão e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Ana Luísa Sampaio Cardoso. **Estratégias e práticas de educação artística**: história de um projecto de Artes Integradas numa escola do 1º ciclo do ensino básico. Universidade do Algarve, Algarve – Portugal 2006.

D'AMBROSIO, B. LOPES, C. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015.

DOHME, Vania D'Angelo. Atividades lúdicas na educação – o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. **Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História**. ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 2004.

FARIA, Aline Folly. **Artes integradas**: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. 2. ed. **De tramas e Fios**: um ensaio sobre música e

educação. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

JUNIOR, Neurivaldo Campos Pedroso. Estudos Interartes: Uma Introdução. **Raído**, v. 3, n. 5, p. 103-111, 2009.

LEITE, Edmar. Dinâmica evolutiva do processo criativo. In: ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de & VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues (Org.). **Criatividade: expressão e desenvolvimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONZO, Diogo de Souza Vilas. Improvisação e Interpretação: O fazer musical. **Seminário Nacional de Pesquisa em Música**, Universidade federal de Goiás: 2015.

MORAIS, Ronan Gil de; ANDRADE, Lucas Fonseca Hipolito; ARAÚJO, Lucas Davi; GOMES, Jean Paulo Ramos; PAIXÃO, Léia Cássia. Ensino de música e novas tecnologias: Iniciação em percussão por meio de vídeo game arte em sua relação com a obra de Escher. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.) **Música, Filosofia e Educação**, v. 1. Atena Editora, Ponta Grossa: 2019.

MOZZER, Geisade Souza Nunes; BORGES, Fabrícia Teixeira. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, p. 297-316, 2008.

NAZARIO, Luciano da Costa; MANNIS, José Augusto. Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 32, 2014.

OLIVEIRA, Maria José. Arte e Tecnologia: uma Revisão Sistemática dos anais do ConFAEB sobre as possibilidades didáticas com o uso de dispositivos móveis no ensino de artes visuais. **Anais do XXVI CONFAEB**, pp. 687-700. UFR, Pernambuco: 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Ed. Paulus, 2003.

ENTRE HETEROTOPIA E UTOPIA: DO REGIME DE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO EM *O BALCÃO*, DE JEAN GENET

Nilda Aparecida Barbosa
(UEM/Maringá-Pr)

Roselene de Fátima Coito
(UEM/Maringá-Pr)

PALAVRAS-CHAVE: heterotopia, utopia, modos de subjetivação, Jean Genet

1 | INTRODUÇÃO

RESUMO: *O balcão* (1955) é uma peça do dramaturgo francês Jean Genet, que tem como pano de fundo um bordel o qual recebe alguns clientes que desejam por em práticas suas fantasias pessoais como ser um bispo, um juiz, entre outros. Madame Irma, a dona, dispõe para cada um deles o espaço e roupas adequados assim como ajudantes para a execução das fantasias. Nosso intuito nesse artigo é refletir sobre as posições espaciais que cada cliente ocupa no bordel por meio do conceito de heterotopia e utopia, os quais Michel Foucault (1993) apresenta por meio de seis princípios que regem a organização dos espaços sociais. Em *O balcão* podemos observar os princípios de função do espaço, de ilusão e de justaposição organizando os lugares compartimentados do bordel, pois cada cliente tem um ambiente só para ele e, neste, vai se constituindo modos de subjetivação que se dão por meio das vestimentas que usam. Todavia, mesmo sendo um espaço fechado, ele guarda suas relações com o espaço externo, pois se trata de um lugar criado pela sociedade e que diz quem pode ou não adentrar ali.

O balcão, de Jean Genet, é uma peça de teatro que se desenrola dentro de um bordel. Esse espaço compartimentado é lugar de tensões, desejo de poder e do entrecruzamento de outros espaços, pois Genet coloca diferentes personagens dentro de um bordel e, ali, eles vivenciam algumas fantasias muito peculiares.

Assim, tomando o conceito de heterotopia apresentado por Foucault, buscamos compreender como esse lugar de ilusão congrega a tensão e disputa de poder partindo da posição que cada sujeito ocupa nesse espaço, pois a vivência da fantasia é “privada”, ocorrendo em espaço específico para cada cliente. Genet nos oferece possibilidade de compreender esse sujeito em sua posição solitária, mas não sem relação com o mundo exterior, pois este mundo é expresso através do corpo que se transmuta pelas vestimentas. Contudo, no desenrolar da peça, o fio condutor é a revolta que ocorre fora do bordel, a qual une todos esses indivíduos isolados subjetivando-os a partir da fantasia que vestem. Nesse sentido, compreendemos quando Foucault

(2001) afirma que certos lugares têm seu modo de organização, seus ritos de passagem e permanência. Para sobreviver nesse ambiente de prazeres há que cumprir determinados requisitos sem os quais não se adentra ou permanece muito tempo ali.

Um texto destinado ao palco, como é o caso de *O balcão*, é constituído por personagens circunscritos a um espaço como fator de produção de sentido. Tendo como foco essa circunscrição espacial, nosso intuito é analisar a peça de Genet partindo do conceito de heterotopia e subjetivação, observando como os sujeitos se constroem a partir do travestimento num ambiente propício à mudança de aparência. Desse modo, vamos utilizar textos de Michel Foucault que abordam o tema do espaço, do poder-saber para confrontar alguns excertos da peça deste dramaturgo francês, procurando observar a posição de cada personagem no espaço do bordel e seus modos de subjetivação, pois todos buscam subjetivar-se numa posição de outro indivíduo que representa uma função social de poder ou destaque. Assim temos personagens que querem viver as fantasias de bispo, juiz, general, além de outros de menor presença social.

Antes de adentrar no tema da pesquisa, vamos percorrer alguns textos nos quais Foucault discute as formas de organização dos espaços ao falar em heterotopia e utopia e, em seguida, vamos discutir esse conceito tendo em vista a obra de Genet.

2 | HETEROTOPIAS E ESPAÇOS DE CONFINAMENTO ENTRE RELAÇÕES DE PODER-SABER

Em *As palavras e as coisas* (2000), Foucault menciona como surgiu o conceito de heterotopia ao ler um texto do escritor argentino Jorge Luis Borges; em 1966 no artigo “La pensée du dehors” (O pensamento do fora), volta a mencionar o tema do espaço e no artigo de 1967, “Des espaces autres”, (Outros espaços) escrito na Tunísia e publicado em 1984, o filósofo retém seu olhar mais uma vez sobre esse conceito.

Para nosso estudo tomamos como referência o artigo “Outros Espaços” (1984), no qual o filósofo apresenta a relação do sujeito com o espaço desde a Idade Média, ao afirmar que nesse período os espaços eram organizados na forma de oposição, ou seja, lugares sagrados e lugares profanos, lugares protegidos e não-protetidos, lugares urbanos e lugares rurais e as pessoas sabiam exatamente qual posição ocupava nesse lugar. Todavia, a descoberta de Galileu de que a Terra era redonda, ampliou essa noção de espaço em sua extensão, deslocando o sujeito para um espaço mais amplo, infinito em certa medida, e para o qual ele não estava habituado.

Segundo Foucault, atualmente, não se trata do problema da extensão enfrentado pelo sujeito da Idade Média; trata-se do posicionamento – definido pelas relações de vizinhança entre pontos ou elementos. Em todas as formas de organização social o sujeito é confrontado com a localização, por isso, Foucault afirma que em nossa época

o espaço se oferece sob a forma de relações de posicionamento. E, em relação a esse posicionamento que o sujeito ocupa no espaço moderno, para o estudioso ainda persiste a sacralização de alguns lugares como o espaço público e o espaço privado, o espaço da família e o espaço social. Mas, esses espaços não são isolados, se entrecruzando em dado momento, o que leva o filósofo a compreendê-los enquanto conjunto heterogêneo, ou seja, a sociedade estabelece diferentes lugares onde compartimenta os sujeitos e coisas, mas mesmo divididos eles mantêm uma relação com o todo, por isso afirma:

“O espaço no qual vivemos, que nos conduz para fora de nós mesmos, no qual a erosão de nossas vidas, nosso tempo e nossa história acontecem, o espaço que agarra e nos ataca, é também em si mesmo um espaço heterogêneo. Em outras palavras, nós não vivemos numa espécie de vazio dentro do qual poderíamos colocar os indivíduos e coisas”. (FOUCAULT, 1984, p.414)

A partir de tais discussões Foucault salienta que esses espaços são de dois tipos principais: as utopias e as heterotopias. Utopias são lugares sem uma localização real. São lugares que têm uma relação geral de analogia direta ou invertida com o espaço real da sociedade. Em todo caso, são espaços “irreais”, mas que existem. O conceito de heterotopia parte da constatação de que em todas as culturas há lugares reais, lugares efetivos, lugares que são desenhados na constituição da sociedade e que, são algo como utopias efetivamente realizadas nas quais os lugares reais são simultaneamente representados, contestados e invertidos.

Para descrever as heterotopias, ou seja, para mostrar a relação desses lugares na sociedade, Foucault enumera seis princípios que são os modos de organização desses lugares. São eles: heterotopia de crise e de desvio, o funcionamento das mesmas heterotopias em cada sociedade, de justaposição, de tempo ou heterocronia, de abertura e fechamento e, por fim, de função de ilusão e compensação. No âmbito desse artigo, nos limitaremos apenas a três desses princípios para discutir a peça de Jean Genet.

Partindo das sociedades primitivas, o estudioso observa como eram os espaços nos quais a sociedade se movia e separava, por exemplo, ambientes para adolescentes, grávidas, para os velhos, algo que o filósofo denomina de heterotopia de crise porque eram criados em função de um problema, uma crise, que se apresentava no grupo social o qual era resolvido pelo isolamento do sujeito. Tais modos de organização foram desaparecendo ou dando lugar a outras formas, mas ainda permanecem alguns resquícios na sociedade moderna. Os motivos pelos quais os indivíduos primitivos eram separados de seus pares hoje já não existem, mas há separações motivadas por outros fatores como os espaços nos quais se colocam os indivíduos cujo comportamento é desvio (transgressivo) em relação ao meio ou à norma exigida. Foucault denomina de heterotopia do desvio esse espaço reservado àqueles que não podem participar do convívio comum, como por exemplo as casas de repouso,

as clínicas psiquiátricas, as prisões, os quais seriam, também, uma derivação da heterotopia de crise. Todavia, alguns desses sujeitos podem estar no limiar dos dois grupos, de crise ou de desvio.

No segundo princípio, Foucault descreve o funcionamento daqueles espaços que existem em todas as sociedades desde as mais primitivas, mas esses lugares vão tomando novas configurações em cada sociedade, adaptando-se ao modo de organização e à cultura. Ele cita como exemplo o cemitério que em cada sociedade assumiu um caráter diverso daquele que teve em seus primórdios quando o homem começou a criar espaços próprios para os mortos. Nesse caso, devemos pensar nosso objeto de estudo também em relação ao seu funcionamento, pois bordéis ou locais de prazeres também sempre existiram. Devemos pensar que o bordel apresentado por Genet não é o mesmo dos prazeres apenas carnavais, existe um deslocamento da função do bordel na sociedade francesa imaginada por Genet. Ele assume a função de local proibido, mas os que ali adentram querem viver fantasias próximas do carnaval quando os indivíduos se travestem em diferentes personagens e, por algum tempo vive uma vida diversa daquela que teria na realidade fora do carnaval. Mais adiante, discutiremos mais profundamente esse aspecto da obra de Genet cujos personagens escolhem viver momentaneamente uma vida distinta daquela que teria em seu cotidiano.

No terceiro princípio, o filósofo descreve os lugares que se justapõem a outros, ou seja, trata-se de um lugar no qual entrecruzam outros lugares ao mesmo tempo, como por exemplo, o teatro e o cinema que conseguem numa sala justapor diferentes espaços simultaneamente. No caso de uma peça de teatro, temos o espaço concernente aos elementos próprios e específicos do texto dramático roteirizado para ser apresentado no palco e também o espaço ocupado pela plateia, as salas contíguas de camarins e de bilheterias, todos sendo ocupados por diferentes sujeitos. Nosso texto é uma peça de teatro, na qual damos o enfoque ao texto escrito, todavia, na sua escritura o autor vai apontando por meio das rubricas essas mudanças espaciais concernentes ao palco. Na linguagem dramática, essa diferença de espaço recebe o nome de espaço dramático e espaço cênico. O espaço cênico corresponde, segundo Patrice Pavis (2007) ao espaço real do palco onde se concretiza a encenação; já o espaço dramático é movente, depende das relações entre os sujeitos. Ele é construído pelo leitor ou pelo espectador para fixar o âmbito da evolução da ação e das personagens.

Como o enfoque dessa discussão é o texto escrito, o espaço que se apresenta é aquele que decorre da descrição feita pelo autor na medida em que apresenta cada personagem por meio dos diálogos e de sua relação com os demais personagens e das indicações cênicas que fixam comportamentos e posturas. Todavia, o bordel, como espaço físico tópico existe e é a partir da noção desse espaço real que podemos compreender as relações que se estabelecem no espaço imaginado por Genet. O bordel, as casas de prostíbulos ou outras denominações sempre existiram nas sociedades como locais proibido. Na peça, além da função primordial de todo

espaço como esse que são os prazeres carnavais, Genet apresenta um deslocamento dessa função, pois não é comum o sujeito ir nesse lugar para vivenciar o papel de juiz ou de general. Logo, Genet lida não só com os desejos da carne, mas também com aqueles que são de outra instância, os desejos ligados ao poder que cada figura social representa. De certo ponto de vista, é desnudar o homem revelando uma intimidade que na realidade ele esconde nas posições sociais que ocupa, ou seja, o sujeito comum dificilmente revelará que gostaria de ser um bispo, um juiz, um general, mas ali no bordel ele pode fazer isso sem os pudores ou sem a repressão que os mecanismos sociais exercem quando se está fora desse espaço.

O quarto princípio está ligado a recortes no tempo. Segundo Foucault (p.419), o homem constrói lugares para acumular o tempo, como os museus e as bibliotecas: “É a ideia de tudo acumular, a ideia de construir uma espécie de arquivo geral, a vontade de encerrar em um lugar todos os tempos, todas as formas, todos os gostos[...]”. O filósofo observa também que há lugares que funcionam com a acumulação do tempo com coisas fúteis, passageiras como as festas e as feiras, alguns lugares de veraneio cujas moradias parecem ter parado no tempo e muitas vezes esses espaços se cruzam ao se pensar nas festas que se fazem nesses locais remotos de veraneio, com algo que é eterno, o tipo de habitação.

Outro tipo de distribuição do espaço, dentro do quinto princípio, é aquele que funciona num sistema de abertura e fechamento. São lugares em que se deve haver permissão de entrada e de saída, tornando-se isolados, mas ao mesmo tempo penetráveis. Nessa heterotopia de abertura e fechamento encontram-se as prisões e as casernas em que se é obrigado entrar; há também os lugares religiosos cuja função é a purificação do sujeito, as casas de banho mulçumanas com o objetivo de purificação religiosa e também higiênica. Em todos esses espaços, o sujeito deve cumprir alguns “rituais” para lá entrar. Refletindo sobre o sistema de abertura e fechamento, o filósofo cita os hotéis americanos em que se entra com o carro e a amante e, no qual se abriga algo ilegal sem ser totalmente ao ar livre.

O sexto princípio descrito por Foucault aborda as heterotopias cuja função é criar uma ilusão ou uma compensação em relação ao real, funcionando em polos extremos como, por exemplo, os bordéis, alguns locais de veraneio e as colônias. No caso dos bordéis, cria-se “um espaço de ilusão que denuncia como mais ilusório ainda qualquer espaço real, todos em posicionamentos no interior dos quais a vida humana é compartimentalizada”. (FOUCAULT, 2001, p.420-421). O sujeito toma esses espaços idealizados por um período curto como forma de renovação de suas forças e depois volta integrar o antigo espaço a que pertencia. Caso quisesse permanecer muito tempo, esse espaço deixaria de cumprir sua função, por isso uma de suas regras é de que seja por tempo determinado a sua utilização.

4 | O BALCÃO: ASPECTOS DO TEXTO DRAMATÚRGICO

Considerando que o texto em estudo é uma peça de teatro apresentaremos sucintamente os elementos que o constituem. Em geral, a peça de teatro é constituída de diálogos, de indicações cênicas (estrutura que nomeia quem está com a palavra, em que momento intervir, quais sentimentos expressar pelo corpo e palavras), de monólogos, de relatos de personagens organizados num espaço e num tempo. Segundo Marie-Claude Hubert (2003), no sistema dramático não há discurso comentado e descrição, aspectos próprios da narrativa que comportam múltiplos pontos de vista de acordo com as escolhas do narrador. No teatro há uma dupla mediatização do discurso quando o autor se exprime por meio dos personagens e do ator.

No que concerne ao teatro francês, especificamente, do início do século vinte e, principalmente, nos anos cinquenta, observamos um alinhamento com as grandes transformações que aconteciam em toda a Europa. É nessa época que ocorre o abandono de regras como unidade de ação e de tempo, resquícios do período clássico, segundo Hubert (2003), Ryngaert (1998) e Roubine (2003). A França se abre às influências estrangeiras e estas se fazem presentes em muitos textos dos dramaturgos desse período e as alterações mais visíveis apontam para nova forma de composição que não se fixa somente na estrutura de atos e cenas, mas também em quadros e jornadas; a construção de personagens sob diferentes pontos de vista e a expressão do corpo como veículo de sentido visto que antes a palavra detinha essa importante função.

Jean Genet (1910-1986) participa desse momento cultural efervescente propondo temas bastante polêmicos para a época. Foi poeta, romancista e dramaturgo em meados do século XX, participando nesse período do estabelecimento de novas bases para o teatro juntamente com Eugène Ionesco, Samuel Beckett, entre outros.

Segundo Hubert (2003), sua dramaturgia é bastante peculiar porque há sempre uma preocupação com o sujeito que vive à margem da sociedade, assim em sua construção literária sempre figura o ladrão, o homossexual, a prostituta, o assassino. Então, é nessas relações que busca compreender o sujeito.

O balcão foi escrito em 1955 e se estrutura em forma de quadros. Composto ao todo por 9, temos: do quadro I ao IV as encenações dos clientes; o quadro V é feito de reminiscências e conversas da dona do bordel, Madame Irma e Carmen, uma das moças que ali trabalha desempenhando o papel de prostituta e secretária; fora do bordel acontece uma revolução que é relatada pelos clientes que adentram o ambiente e também porque o barulho das armas é sentido no interior da casa. Desse modo, do quadro VI ao IX aqueles homens que ali vivem uma fantasia são convidados a ocupar a realidade que está sem seus representantes legais, aparentemente destituídos ou mortos pelos revoltosos que querem mudar o regime político.

O grande balcão é um bordel de luxo no qual sua dona, Madame Irma, procura

realizar as fantasias simples ou excêntricas de seus frequentadores. Cada quadro forma uma unidade que pode ser ligada ao todo por um fio condutor, a revolução. Os personagens se dirigem ao bordel com o intuito de realizarem ali suas fantasias, sendo, por algumas horas, um bispo, um general, um mendigo, etc. Entre os personagens alguns se destacam como o bispo, o juiz e o general, mas há também aqueles cujo papel social não tem proeminência como o carrasco, o velho, o bombeiro, o chefe de polícia, o mendigo, completando uma mostra da sociedade com suas diferentes classes sociais.

5 | ENTRE HETEROTOPIAS E UTOPIAS: A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EM *O BALCÃO*

Dentro das descrições de Foucault de como o homem organiza seus espaços tomamos alguns princípios para tecer algumas considerações a respeito de os espaços em *O balcão*. Primeiramente, observando as descrições que o filósofo faz das regras gerais de organização dos espaços, podemos descrever *O balcão* a partir do segundo, terceiro e sexto princípios. No segundo princípio, temos os lugares que existem em todas as sociedades como os cemitérios, mas que vão sofrendo adequações de acordo com a cultura dos povos: “[...] cada heterotopia tem um funcionamento preciso e determinado no interior da sociedade, e a mesma heterotopia pode, segundo uma sincronia da cultura na qual ela se encontra, ter um funcionamento ou um outro”. (FOUCAULT, 2001, p.417). Pensamos que os lugares de prazeres como os bordéis, também sempre estiveram presentes nas organizações sociais e atualmente sua forma de organização é outra como os motéis e algumas boates. O bordel descrito por Genet é uma casa de prazeres, não somente os carnavais, mas também de outro tipo, aquele em que o indivíduo pode assumir uma aparência diversa da realidade por meio do vestuário.

Então, nessa seção vamos utilizar os conceitos de heterotopias e alguns de seus princípios para compreender como se estruturam os espaços em *O balcão*. Primeiramente, essa peça organiza-se em forma de 9 quadros. Os cinco primeiros guardam certa independência, sendo ligados aos demais por um fio condutor que é a revolução, como já dissemos. Apresentamos sucintamente essa distribuição da peça: quadro I, o bispo que confessa a pecadora; quadro II, o juiz julgando a ladra, quadro III, o general que quer morrer como herói de guerra, IV do mendigo e o quadro V é feito de reminiscências de Carmen e da patroa, Madame Irma. Nesses quadros, os clientes vão ao bordel para viver um desejo de ser outra pessoa. Em todos esses quadros, os clientes ou os trabalhadores do local trazem as notícias da revolução que ocorre nas ruas, da destruição provocada pelos revoltosos.

Entre os frequentadores do lugar, temos o chefe de polícia que tem um desejo obsessivo, ser representado nos grandes salões de *O balcão*. Ele é aguardado no ambiente porque representa a segurança do lugar e é amante da dona do bordel,

além de controlar os clientes ao saber da ficha de cada um. Depois de sua chegada, aos poucos a situação se inverte, ou seja, os revoltosos parecem ter derrubado os representantes legais e o representante da rainha vem ao bordel pedir que o bispo, o juiz e o general assumam o poder logo. Já do quadro VI ao IX trata dessa negociação de poder e também da assunção do chefe de polícia que, finalmente, será representado. Mas o leitor não tem certeza se houve realmente uma revolução para derrubada do poder vigente ou se foi um plano do chefe de polícia juntos aos amigos do bordel para conseguir por em prática sua obsessão. Cabe dizer que o chefe de polícia cumpre sua função real, aquela relativa ao bem e à ordem social. No entanto, é frequentador do bordel e deseja ver sua função representada por alguém.

O bordel descrito por Genet é uma casa de prazeres, não somente os carnavais, mas também de outro tipo, aquele em que o indivíduo pode assumir uma aparência diversa da realidade por meio do vestuário. No quadro I do bispo, II do juiz e III do general não há a presença de relações carnavais embora haja um aspecto libidinoso e masoquista nas relações dos personagens. O sujeito adentra esse espaço e toma as vestimentas de um personagem de sua escolha e vive-o por tempo determinado. Assim, o bispo com todas as roupas adequadas a esse papel – mitras, anéis, manto – confessa uma pecadora. O juiz com o aparato que lhe dá esse caráter julga uma ladra e o general com suas roupas e seu cavalo simulam uma batalha na qual ele morre como herói. Genet traz para o espaço do bordel uma simulação do espaço real, pois Madame Irma, a dona do lugar, dispõe de quartos e salões propícios para a realização do desejo de cada cliente. Esse desejo de ser o outro vivido por cada personagem é respeitado pela dona do bordel, por isso temos uma compartimentação de lugares. Cada desejo corresponde a um ambiente previamente preparado. Todavia, o fato de se encenar algo não tira do local sua função como prazer onde as relações carnavais tem seu curso, pois na narração de Carmen, no quadro V, ela conta como tal fato se dá após as vivências dessas fantasias pelos clientes. Logo, Genet faz um deslocamento dessa função do bordel atribuindo-lhe o papel de local não só de vivência dos prazeres da carne, mas também de outros desejos como figuras de projeção social ou não. Como devemos compreender essa inversão de papel proposta na obra? Considerando que o sujeito organiza seus espaços e nele tem um posicionamento, o que devemos compreender por meios desses sujeitos que se comprazem em ocupar posições sociais temporárias? Primeiramente, só tem acesso a esse lugar quem pode pagar. É um lugar que existe, mas não é para todos. Torna-se objeto de desejo, uma algo inalcançável para muitos. Nas vivências dos personagens dos três primeiros quadros se apresentam as relações de poder que nutrem como desejo e ali colocam em prática. Esse espaço de prazer é também lugar de se exercer o poder sobre o outro como podemos ver pelos personagens do bispo que confessa a pecadora, do juiz que julga uma ladra e do general que comanda exércitos. São as relações sociais que se tornam discursivizadas nos desejos de cada cliente e a posição que cada um escolhe ali dentro é de poder e saber sobre o outro.

Desse modo, entra a organização do local promovida por madame Irma que dispõe não só o espaço simulando a realidade, mas também de ajudantes que partilham da execução daquele ato de vida temporário.

Tomamos como exemplos os quadros I do bispo e III do general:

O BISPO(*Sentado na poltrona, no meio do palco, com uma voz cava, mas veemente*). Na verdade, não é tanto a doçura nem a unção que deveriam definir um prelado, porém a mais rigorosa inteligência. O coração nos leva à perdição. Cremos ser donos de nossa bondade: nós somos escravos de uma serena languidez. É ainda de outra coisa que se trata, não de inteligência. (Hesita) Seria de crueldade. E além dessa crueldade -e através dela -um caminhar hábil, vigoroso em direção à Ausência. Em direção à Morte. Deus? [...] (*Sorrindo*) Eu vos vejo chegar! (*Para sua mitra*) Tu, mitra em forma de chapéu de bispo, saiba bem que se meus olhos se fecharem pela última vez, o que verei, por trás das minhas pálpebras, és tu, meu belo chapéu dourado... Sois vós, belos ornamentos, capas, rendas...[...] “A majestade, a dignidade, iluminando minha pessoa, não encontra sua origem nas atribuições de minha função. Tampouco, céus! Em meus méritos pessoais – a majestade, a dignidade que me iluminam advém de um brilho misterioso: é que o bispo precede-me, (GENET, 1976, p.16-17, grifos do autor).

Quadro III

O GENERAL: E esporas? Terei esporas? Pedi que as prendessem nas botas. Botas acaju, não é? [...]

A MOÇA: ponha a camisa para dentro. Puxa as alças. Não é pouca coisa vestir um general vencedor e que vai ser enterrado. Quer o sabre?

O GENERAL: Que permaneça sobre a mesa, como o de Lafayette. Bem em evidência, [...]

A MOÇA: (*solene e triste*) O desfile começou... atravessamos a cidade...seguindo o rio... estou triste. O céu está cerrado. O povo chora um herói, tão belo, morto na guerra.... (GENET, 1976, p.42-47, grifos do autor).

Em termos dramaturgicos o local deve parecer uma sacristia onde o bispo confessa a pecadora. Suas roupas de religioso devem completar o quadro. No quadro III, do general, o lugar é o campo de batalha, lugar aberto para que o herói seja visto por muitos. Aqui podemos observar com Foucault o terceiro princípio da justaposição, pois há uma simulação de lugar religioso e do campo de batalha, pois o bispo só poderia confessar a pecadora em uma igreja e o general morrendo como herói só poderia ser numa batalha. O bordel existe enquanto realidade heterotópica, é um espaço observável, mas propõe em seu interior espaços outros que existem no nível da utopia. São espaços que se criam e se desfazem pelas vontades dos clientes. É o posicionamento desses sujeitos que determinam em certa medida a organização espacial no interior do espaço real. Esse mesmo aspecto vale para os demais personagens que a ali querem por em prática uma fantasia.

Podemos ver também no bordel o sexto princípio descrito por Foucault (p.420-421), segundo o qual as heterotopias, em relação ao espaço restante, têm uma função. Ou tem o papel de criar uma ilusão, no caso dos bordeis, ou uma compensação como faz supor a criação das antigas colônias que pareciam espaços perfeitos em relação ao espaço real que era desorganizado.

Primeiramente, tomamos o bordel como um lugar de ilusão porque esse espaço existe em contraponto com o real, ou seja, sua função é de dispor aos sujeitos algo que não encontram na realidade, por isso é ilusório, efêmero. No caso do bordel de Jean Genet, os personagens que adentram o local vão vivenciar uma realidade momentânea. Ela tem começo e fim e é regulada pelas normas do lugar: deve-se pagar. É uma ilusão porque colocada em contraponto com a realidade, a vivência da fantasia não existe como tal. Então, o bordel é um espaço idealizado ao gosto dos clientes. O bispo vive sua fantasia de ser religioso respeitado, assim como o juiz e o general desejam uma posição de comando nem que seja por tempo determinado porque sabem que na vida real não é possível, pois são pessoas comuns. Como vimos na citação acima, o general conhece a história real, pois mira em Lafayette, militar da aristocracia que lutou na revolução, ao falar da indumentária que compõe sua figura: “Que permaneça sobre a mesa, como o de Lafayette. Bem em evidência, [...]”(Genet, 1976, p.42-47), e utiliza essa imagem do personagem histórico para criar sua vivência gloriosa mesmo que temporariamente. Trata-se de uma ilusão porque mesmo sendo vestido como militar, ele só existe enquanto tal ali.

No quinto quadro, Carmen descreve seus encontros com um cliente no qual representava para ele o papel de uma santa. Apresentamos o excerto para melhor explicitar alguns aspectos relativos ao espaço:

CARMEN

“[...] Graças ao vício e à miséria dos homens, também eu tive o meu momento de glória! Daqui, com o fone no ouvido e olhando pelo visor, a senhora podia me ver erguida, ao mesmo tempo soberana e boa, maternal e tão feminina, meu calcanhar sobre a serpente de papelão e as rosas de papel rosa, a senhora também poderia ver o contador do Banco da Província de joelhos diante de mim, e desmaiando ante minha aparição. [...] a senhora não podia ver seu olhar de êxtase, nem ouvir as batidas enlouquecidas de meu coração. Meu véu azul! Meu vestido azul, meu avental azul, meu olho azul...[...]. Azul, naquele dia (Madame fala que seu olho é castanho). Para ele eu era o próprio Céu que tocava a sua testa. Ele me cantava louvores, confundindo-me com a sua cor predileta, e quando me levava para a cama, era no azul que ele me penetrava [...], (GENET, 1976, p.68).

Carmen, ao encenar o papel de santa cria uma ilusão tão forte que produz um estado de êxtase no cliente. Obviamente que o cliente a toma por santa em sua imaginação. Ora, entre os religiosos que se entregam às orações, à contemplação existe o êxtase. No entanto, o cliente não procura o espaço da igreja, dos monastérios, não busca nos ritos religiosos os meios que poderiam dar-lhe esse mesmo sentimento. Madame Irma busca oferecer aos clientes um reflexo da realidade ao preparar o espaço para a execução daquilo que o cliente pede. O ambiente em que o cliente e Carmen estão deve parecer um lugar santo. É assim que o cliente ao adentrar aquele espaço já propício à sua ilusão, a toma como verdade e tem as mesmas reações emocionais daquele que se entrega à vida de contemplação. Todavia, na realidade não é simples assim, o sujeito religioso passa por longo período de preparação para

conseguir atingir esses estados emocionais. Por outro lado, devemos olhar para Carmen também que, ocupando o espaço do bordel como realidade ilusória, ela tem neste espaço, ao mesmo tempo, uma realidade real. Contudo, não deixa de tomar a realidade de fora como ilusória também, aquela que deseja como fuga de seu mundo. Quando ela se deixa entregar pelo que representa a santa, símbolo de pureza e bondade, ela tem em mente o contexto externo criado culturalmente no qual as pessoas tomam a santa como meio de ascender ao céu criado pelas religiões. Neste sentido, pode-se dizer que se instaura uma a-topia, isto é, um lugar sem lugar, já que se dá enquanto uma vivência/experiência fantasiosa da personagem.

Quando buscamos sentido para o personagem de Carmen e do cliente, percebemos que Jean Genet mistura os espaços tanto do ponto de vista físico quanto psicológico. O bordel é um espaço real cuja função é criar ilusão e dentro dele se criam espaços ilusórios que dialogam com os espaços reais. Do ponto de vista da função sujeito, o cliente coloca-se como devoto dentro de um espaço profano criado pela sua imaginação e ali encontra o êxtase tão desejado ao se deparar com a imagem da santa. Por outro lado, Carmen como prostituta realiza seu desejo de ser uma pessoa pura aos olhos do mundo. Fantasiada de santa, ela encontra-se como sujeito comum, na função de mulher como tantas outras, pois afirma “ao mesmo tempo soberana e boa, maternal e tão feminina”, (GENET, 1976, p.68). Os adjetivos que utiliza para descrever-se são aqueles culturalmente designados para a mulher dessa época. Aqui compreendemos quando Foucault afirma que o sujeito cria os espaços e nele toma uma posição. O espaço dá sentido à função que o sujeito ocupa naquele momento. E Carmen desempenha muitas funções nesse lugar - de santa porque provoca o êxtase no cliente como figura irreal, de mãe ao ser maternal e bondosa porque o acolhe como é a representação simbólica da santa e mesmo de uma mãe, mas também de prostituta, pois ao fim deita-se com o cliente.

De modo geral, poderíamos abordar dentro desses princípios que buscam definir os espaços construídos pelos sujeitos os demais quadros da peça de Genet, pois todos os sujeitos que ali estão, ocupam-no como espaço ilusório, como função de prazer e, de certa forma, de poder.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O balcão nos oferece um panorama das relações espaciais que se estabelecem no interior do bordel e seus mecanismos de funcionamento porque de acordo com Foucault o sujeito cria os espaços e nele toma um posicionamento. O bordel agrega diferentes espaços em um mesmo lugar. É heterotopia e utopia ao mesmo tempo, pois ocupa um lugar na sociedade que o criou e, por outro lado dispõe em seu interior de espaços utópicos que existem à medida que os sujeitos os colocam em funcionamento, isto é, como local de prazer e fantasias cada espaço cumpre uma função de acordo com o sujeito que o imagina, sendo que madame Irma, a dona do

bordel, dá-lhe a forma, inclusive para ela mesma como vimos no fragmento anterior.

Todavia, como afirma Foucault, (2001, p. 214) todos estão numa relação espacial: o “Espaço no qual vivemos, que nos conduz para fora de nós mesmos”, [...] nós não vivemos numa espécie de vazio dentro do qual poderíamos colocar os indivíduos e coisas”. Desse modo, não há como isolar os sujeitos. Os frequentadores do bordel são produtos daquele meio e também contribuem para sua permanência. Os sujeitos não ficam em confinamento espaciais de modo a isolar-se totalmente. Mesmo havendo algumas regras definidas para se frequentar os espaços, mantém-se uma relação entre eles, de certo modo interpenetram-se pela função que o sujeito ali desempenha.

Jean Genet, ao justapor e entrecruzar os espaços de utopia e heterotopia dá sentido maior às funções que o indivíduo desempenha na sociedade. Tanto um quanto o outro, tornam-se real porque é o mesmo sujeito que se desvela, por meio das fantasias psicológicas e concretas – vestimentas, nos diferentes espaços que compõe a sociedade. O bordel, enquanto espaço de prazer e, neste caso de poder também, propicia que o sujeito deseje e realize o desejo de ocupar a sociedade ocultando-se ou ainda misturando-se à massa de sujeito comum, este sujeito que mesmo tendo a ilusão do poder pelo prazer, são sujeitos solitários. Então, o bordel configurado como este espaço que se dá entre a utopia e a heterotopia, entre a ilusão e a realidade, permite que modos de subjetivação instaurem dizeres sobre sujeitos e, ao mesmo tempo sobre a sociedade.

REFERÊNCIA

FOUCAULT, Michel. “Verdade e poder”. In: **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993. (Org. e trad. de Roberto Machado), p.1-14.

____. “O olho do poder”. In: **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993. (Org. e trad. de Roberto Machado), p.209-227.

____. Outros espaços. In: Manoel B. da Motta (Org). **Michel Foucault. Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Coleção Ditos & Escritos III. Trad. Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense, 2001, p. 410-422.

____. **Estratégias, poder – saber**. 2. ed. (Manoel Barros da Mota, Org.) Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 223-265.

GENET, Jean. **Le balcon**. Paris: Gallimard, 2005.

____. **O balcão**. Trad. Jacqueline Castro e Martim Gonçalves. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

HUBERT, Marie-Claude. **Le théâtre**. Paris: Armand Colin, 2003.

PAVIS, Patrice. **Dicionário do teatro**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o teatro contemporâneo**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SARGENTINI, Vanice M. O. “Dispositivo: um aporte metodológico para o estudo do discurso”. In: SOUZA, K. M. de e PIRES, H. (org) **Dispositivos de poder/saberem Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, Goiânia: UFG, 2015.

ESTUDO DA NARRATIVA ROSIANA EM “DÃO-LALALÃO”

Jacqueline de Sousa Miranda
Sílvio Augusto de Oliveira Holanda

Este artigo é um desdobramento de um relatório final de um plano de pesquisa de PIBIC, intitulado “Estudo da narrativa rosiana em ‘Dão-Lalalão’”, voltado para o estudo da narrativa “Dão-Lalalão”, pertencente ao ciclo novelesco *Corpo de baile* (1956), de Guimarães Rosa (1908-1967), constituído, inicialmente, de sete narrativas, divididas em dois volumes, posteriormente tripartidos e intitulados individualmente, sendo a obra “Dão-lalalão” integrante do volume *Noites do Sertão* (1965).

Em “Dão-lalalão”, o leitor acompanha a viagem de Soropita, um ex-boiadeiro que se assentou num vilarejo no interior do sertão, que, aos poucos, durante o regresso para sua casa, entregando-se a um estado de sonolência, na qual as fronteiras entre a memória e a imaginação são ofuscadas. No decorrer do trajeto, o protagonista, um homem de sentidos muito aguçados, deixa-se levar pelas suas memórias, e, assim, numa espécie de fluxo entre o monólogo interior da personagem e a voz do narrador, a trama da novela é tecida, revelando o passado do vaqueiro, a origem

das cicatrizes de tiros tomados pelo corpo, a vida de boiadeiro, e, principalmente, a estória de amor com Doralda, uma ex-meretriz de Montes Claros, que se tornou sua esposa. O passado dos dois é o ponto de tensão da narrativa, o durante boa parte da obra o vaqueiro preocupa-se em esconder ou até mesmo esquecer a origem de ambos, temendo que os outros percam o respeito e passem a ameaçar a reputação que construiu, mesmo tendo casado conforme a lei civil. No entanto, a determinação de Soropita para apagar as memórias, contrariamente, faz com que as lembranças se reavivem com mais força, nos nomes antigos, na aparição de Dalberto, um amigo dos tempos de boiadas e bordéis, ou na imaginação do protagonista.

A partir da leitura do enredo, iniciou uma investigação para como a crítica se desenvolveu nos últimos anos. Já que durante muito tempo a crítica ficou restrita a analisar os aspectos Erótico e Psique, entretanto, esse projeto de pesquisa retomar a análise sobre a obra, mas diferente dos críticos anteriores, se tem o objetivo de se ler a obra com um olhar mais atual, investigando como sua recepção se deu na atualidade e como o crítico, hoje mais moderno, a interpretou. Nesse sentido, trabalhou-se com textos de Almeida no artigo

“A pulsão erótica do amor através dos sentidos: uma leitura de Dão-Lalalão” (2012) que analisa um olhar mais atual para interpretar a figura feminina na obra, na mesma temática Joeli Antunes (2013) em sua dissertação “Ascensão feminina em ‘Dão-Lalalão’: registros da modernidade no sertão rosiano” reforça a forte influência que o papel feminino mantém na obra fazendo uma pesquisa crítica entre os grandes pesquisadores de Rosa, filosofia e literatura. Além desses dois críticos, se analisou os primeiros críticos sobre a obra de Prado Jr (1968), que é considerado um pioneiro no estudo da obra “Dão-Lalalão”, o mesmo comenta a possibilidade dos protagonistas da narrativa rosiana se colocarem diante do seu destino, ao decifrar sua linguagem, seu enigma, e ao chegar ao fim de sua trajetória o sujeito consegue compreender seus dilemas. Já o texto de Maria Cristina Kuntz intitulado “Os devaneios de Soropita em Dão-Lalalão: uma abordagem psicanalítica” (2008) faz uma análise do personagem Soropita de Guimarães Rosa, em que se busca entender os devaneios do protagonista e como contribuiu para a construção da narrativa. Outro ponto importante da pesquisa é analisar outros aspectos não vistos ou não foram colocados em evidências pelos estudiosos rosianos, nesse caso, como os aspectos da narrativa contribuíram para a construção dos personagens e, posteriormente, da obra.

Essas premissas foram utilizadas como base para o desenvolvimento da pesquisa, o que nos possibilitou a elaboração de dois (3) textos no formato de comunicação, que buscaram dar conta da recepção crítica de “Dão-lalalão” assim como, por meio de um contexto de desenvolvimento de uma hermenêutica literária, analisar os fundamentos crítico-metodológicos utilizados pela crítica em suas diferentes propostas interpretativas e argumentativas a respeito da obra de Guimarães Rosa e, dessa maneira, constituir um viés estético-recepcional de leitura. Destacamos também a participação em dois (3) eventos de cunho acadêmico que proporcionaram um amadurecimento do trabalho que vem sendo desenvolvido e ajudaram a constituir novos horizontes de leitura, que servirão de base para a elaboração dos futuros trabalhos.

JUSTIFICATIVA

Lançada por Guimarães Rosa (1908-1967) no mesmo ano que Grande sertão: veredas (1956), Corpo de baile compõe-se de sete narrativas que, em 1964, sofreu tripartição, tendo, como desencadeamento, os títulos Manuelzão e Miguilim (1964), No Urubuquaquá, no Pinhém (1965) e Noites do sertão (1965). Apesar da divisão, todos os volumes devem ser lidos sob o viés de uma unidade temático-narrativa, na medida em que ocorre, entre outros aspectos, uma retomada de personagens. Nas palavras de Deise Lima, “Corpo de baile movimenta um caprichoso trançado de histórias, fazendo cada uma projetar uma teia de referências sobre as demais [...]” (LIMA, 2001, p. 18).

“Dão-Lalalão”, presente em Noites do Sertão, abarca o texto literário que

será alvo do exame a ser feito acerca dos personagens e o narrador na novela de Guimarães Rosa, que, de maneira particular, eleva o sertão à condição de palco-mundo, ao expressar as relações do homem com a sociedade em que vive. O conflito central da estória circula em torno da contraposição entre amor/pulsão, preconceito moral, social e racial.

Sobre a narrativa citada acima, “Dão-Lalalão”, o leitor acompanha a viagem de Soropita, um ex-boiadeiro que se assentou num vilarejo no interior do sertão, que aos poucos, durante o caminho, entregando-se a um estado de sonolência, onde as fronteiras entre a memória e a imaginação são ofuscadas. No decorrer do trajeto, o protagonista, um homem de sentidos muito aguçados, deixa-se levar pelas suas memórias, e, assim, numa espécie de mescla entre o monólogo interior da personagem e a voz do narrador, a trama da novela é tecida, revelando o passado do vaqueiro, a origem das cicatrizes de tiros tomados pelo corpo, a vida de boiadeiro, e, principalmente, a estória de amor com Doralda, uma ex-prostituta de Montes Claros que se tornou sua esposa. O passado dos dois é o ponto de tensão da narrativa, o tempo todo o vaqueiro preocupa-se em esconder a origem de ambos, temendo que os outros percam o respeito e passem a ameaçar a reputação que construiu, mesmo tendo casado conforme a lei civil. No entanto, a determinação de Soropita para apagar as memórias, contrariamente, faz com que as lembranças se reavivem com mais força, nos nomes antigos, na aparição de Dalberto, um amigo dos tempos de boiadas e bordéis, ou na imaginação do cavaleiro. O sertão imprime em Soropita sua lei, não se pode esquecer o passado, o que torna o protagonista um eterno devedor de explicações a si mesmo e aos outros, um devedor de segredos.

Na obra estudada, observa-se ainda um constante movimento de ir e vir. O percurso do homem consiste em ir de um lado para outro (do Andrequicé ao Æo), em um processo de deslocamento espacial, físico, muitas vezes sem saber qual direção seguir, durante o qual acompanhamos a trajetória de Soropita, a experimentar diferentes posições subjetivas, o passado distante se intercala com momentos atuais.

No que diz respeito às categorias de narrador e personagem, trabalharemos com a proposta inicial de Adorno. A voz do narrador na obra de Rosa será estudada com base no texto da teoria de “Posição do narrador no romance contemporâneo” de Theodor Adorno publicado em 1974. Adorno comenta, de forma reflexiva e a analítica, os romancistas e suas obras no século XIX até XX. Nas suas obras, o autor constrói uma tipologia sobre o romance e sus processos históricos, explicita como ocorreu o percurso e as transformações históricas que caracterizaram o caráter do narrador. Em “Dão-Lalalão”, o narrador se configura nos seguintes termos como um narrador contemporâneo, mediador, capaz de tirar o leitor do estado contemplativo e levá-lo à refletir sobre a narrativa e a relacioná-la com a realidade.

Esta abordagem centrada na narrativa foi também constatada em diversos trabalhos da recepção crítica de Guimarães Rosa, como os textos de Neila Menezes, “A memória em ‘Dão-Lalalão’: o ‘intertexto’ da narrativa rosiana”, de 2012, em que se

faz uma leitura da narrativa com base no estudo do narrador. No trabalho de Lenise Lucchese de 2011 intitulado “Eros e a poética do olhar na obra de Guimarães Rosa” em que há um capítulo dedicado ao narrador em “Dão-Lalalão” e como ele interfere na obra.

Na categoria de personagem, será trabalhado o teórico Antônio Candido na sua obra “A personagem da ficção” (1984), que o autor comenta as classificações de personagem segundo outros autores, dando exemplos e comentando os equívocos que as tipologias apresentam. O texto crítico que será usando é a dissertação de Paula Passarelli, *As personagens e suas histórias: uma leitura de três narrativas de Corpo de baile*, de Guimarães Rosa (2007).

OBJETIVOS

1 Analisar a recepção crítica da novela “Dão-Lalalão”, sobretudo entre 2007 e 2015;

2 Examinar os elementos da narrativa em questão, com ênfase nas categorias de personagem e narrador da referida obra;

3. Estudar o texto-base em que se evidenciem os objetivos propostos neste plano.

Principais etapas executadas no período visando ao alcance dos objetivos:

Leitura de textos referentes à recepção crítica de “Dão- lalalão” no intento de analisar as fundamentações teórico-metodológicas que têm sido apontadas pela crítica recente de Guimarães Rosa e que, de alguma maneira, possibilitaram novas leituras e interpretações que acabaram por contribuir ao longo do desenvolvimento das atividades previstas.

Leitura da bibliografia secundária, com destaque para os textos *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária* (1994) e “El lector como instancia de una nueva historia de la literatura” (1987), de Hans Robert Jauss, que proporcionaram um maior esclarecimento do amparo metodológico de nosso plano de atividades, sobretudo a respeito da noção de experiência estética e de horizonte, apresentadas pelo professor de Konstanz nos estudos da Estética da recepção.

Leitura crítica da obra *O dorso do tigre* (1969) de Benedito Nunes, onde autor trabalha com a proposta de que amor nas obras de Rosa estão relacionadas como algo divino e o erótico como mítico. No mesmo texto, Nunes comenta que em Dão-lalalão o amor carnal converte-se no espiritual, passando de um estado de carência a um estado de plenitude.

Apresentação da comunicação oral titulado “A construção do sensorial das personagens femininas na narrativa ‘Dão-lalalão’, de Guimarães Rosa” que tem

como objetivo analisar como que analisa a construção das personagens femininas rosiana (dando ênfase a figura de Doralda), com base em suas convivências com outros indivíduos, constituindo relações sociais de fundamental importância para a maturidade psicológica de cada personagem inserido na narrativa.

Apresentação da comunicação oral titulado “O contador de histórias: O narrador em ‘Dão-lalalão’” com base no teórico Theodor Adorno (1978) com o objetivo de analisar como o narrador se desenvolve na obra e como a crítica leu e recebeu a obra, levando em consideração, como os assuntos abordados na novela foram tratados pelos críticos como foco narrador contador de *estórias*.

Apresentação da comunicação oral titulada “Estudo da narrativa rosiana em ‘Dão-lalalão’” com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa e o grupo de pesquisa, os métodos desenvolvidos e os resultados obtidos até o momento.

Redação de três (3) textos apresentados na forma de comunicação oral, sendo um publicado em anais, que procuram dar conta da multiplicidade de leituras produzidas pela crítica rosiana, enfocando as lacunas críticas e as possibilidades de interpretação que permitem novas leituras de “Dão-lalalão”.

MATERIAIS E MÉTODOS

Com apoio em uma pesquisa de caráter bibliográfico, busca-se examinar os textos críticos e literários do corpus segundo o método estético-recepcional formulado, sobretudo, por Jauss em *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária* (1994) e em “El lector como instancia de una nueva historia de la literatura” (1987). Por meio de um trabalho analítico e interpretativo, procuramos traçar as principais orientações crítico-teóricas relacionadas ao corpus apresentado e verificar até que ponto a recente crítica rosiana tem apenas reproduzido as leituras já consagradas dos estudiosos da obra de Guimarães Rosa, além de examinar em que aspectos houve avanços na interpretação do texto, dessa forma ampliando o horizonte de expectativas do leitor.

Fica clara, então, a importância da participação do expectador enquanto sujeito ativo no processo de leitura. O prazer estético se efetua justamente na oscilação entre a contemplação e a manifestação experimentadora, logo, o papel do leitor não deve se limitar a simples receptor da obra literária, pois sua atividade inventiva, criadora e doadora de significação é parte integrante da tríade hermenêutica de que nos fala Jauss (compreender, interpretar e aplicar).

Assim, o leitor, como parte fundamental da efetivação da obra literária, tem considerável importância, no sentido de que a nossa interpretação ao longo dos trabalhos desenvolvidos em torno da novela selecionada de *Corpo de baile*, especificamente, tem embasamento preponderante na tríade autor, obra, leitor. “A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que

se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (JAUSS, 1994, p.25)

Por ser uma pesquisa de caráter bibliográfico, este plano, em síntese, se centra na leitura de “Dão-Lalalão” e em alguns intérpretes como Theodor Adorno (1978) e, principalmente, Benedito Nunes (1976) e Antonio Candido (1984). Quanto a este último, analisaremos a obra “A personagem da ficção”, com o viés da caracterização dos personagens rosianos. Voltando à noção de narrador, Adorno, em “Posição do narrador no romance contemporâneo” (1974), observa que, em meio a um “mundo administrado”, em que prevalecem as mídias informacionais como meio principal de obter-se conhecimento de mundo, a literatura acabaria por ser recebida com impaciência e ceticismo pelo leitor moderno, ressaltando que, para fincar sua presença, “o romance precisaria se concentrar naquilo de que não é possível dar conta por meio do relato” (ADORNO, 1974. p. 56). O leitor contemporâneo deseja um olhar mais realístico do narrador, não só quer ler, mas participar da história. Voltando à noção de narrador, que será examinada como um dos objetivos centrais do plano, cumpre destacar o texto-base intitulado “A personagem da ficção”, na qual Candido comenta que o personagem, junto com o narrador propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Nesse sentido, o leitor constrói na sua mente a visão sobre o mundo narrado e por consequência, acaba levando sua interpretação para o mundo real. Desse modo, o plano trabalhará esses dois aspectos da narrativa no decorrer da análise do texto literário.

Preveem-se as seguintes etapas metodológicas com o intuito de dinamizar o processo de estudo e análise da obra, tornando a produção de textos acerca da pesquisa voltada à narrativa mais eficiente e enfocada em seguir os objetivos do plano, ordenadas cronologicamente segundo as necessidades da produção:

1. Levantamento bibliográfico dos autores que contribuíram para a recepção crítica de “Dão-Lalalão”. O levantamento será utilizando o periódicos Capes ou as ferramentas de busca da Internet, livros na biblioteca e participação em eventos;
2. Leitura e fichamento de textos críticos e teóricos voltados à evolução dos estudos de “Dão-Lalalão”. Com o fichamento se terá uma melhor fixação do que está sendo lido, esse processo pode levar uma (1) semana para um artigo até duas (2) para a leitura e fichamento completo de uma dissertação ou tese. Os livros requerem mais tempo, três (3) semanas. No término do fichamento, será analisado o que foi destacado juntamente com o orientador e os pontos mais importantes serão discutidos;
3. Produção de textos sobre os estudos e análises voltados à referida narrativa. Depois de cumprir as etapas anteriores, será apto para a produção do novo texto. No período de uma (1) semana, serão apresentando diariamente laudas com o que fora escrito para o orientador. Os temas será de acordo com o que será definido em conjunto com o orientador.

RESULTADOS

No período que corresponde a fevereiro de 2017 a julho de 2017 foram produzidos três textos (03) em formato de comunicação oral, que procuraram cumprir os objetivos proposto pelo plano de atividades. O texto apresentado em formato de comunicação oral foi intitulado “A construção do sensorial das personagens femininas na narrativa ‘Dão-lalalão’, de Guimarães Rosa” que procurou dar conta do segundo objetivo deste plano, consistindo na análise da recepção crítica da novela apresentado no formato oral no XIX Encontro Paraense dos Estudantes de Letras e XVI Encontro regional dos Estudantes de Letras-Norte, 2017.

Os objetivos da nova pesquisa é retomar como o público crítico recebeu a obra, principalmente, no momento em que o mundo está passando por mudança, uma delas é o papel da mulher. A figura da prostituta e de um jagunço ainda não é muito aceita, entretanto, já é tolerada, com essa visão mais atual, tenta-se analisar a relação amorosa entre os protagonistas.

A novela possui um histórico recepcional restrito, a primeira notícia sobre a obra é de um crítico português, António Cirurgião, em “Simbolismo religioso em Dão-Lalalão”, de 1972, trabalhou com uma leitura religiosa sobre a obra de Guimarães Rosa, outro nome é o de Heloísa Araújo. No decorrer dos anos, poucos foram os títulos sobre “Dão-Lalalão”, no entanto, a recepção atual da novela ganhou força com o trabalho de Luiz Roncari, em “O cão do sertão” (2007), que discute a narrativa sob uma perspectiva histórica entrelaçada ao exame da dimensão simbólica do texto, e com a publicação digital de dissertações e teses acadêmicas. O objetivo dessa comunicação é analisar como a critica atual lê essa obra, usando as novas teorias e a visão mais liberal da sociedade atual.

O texto que foi destacado é o de Verucci (2012) que elaborou um artigo com título “A pulsão erótica do amor através dos sentidos: uma leitura de Dão-Lalalão” (2012). Primeiramente a autora explica o amor é desenvolvido no decorrer da narrativa, comentando que “é um dos temas constantes na prosa escrita pelo mineiro João Guimarães Rosa”.

No decorrer do texto a autora comenta que apesar da mudança na vida de Doralda, é ela quem torna relacionamento com Soropita firme, pois mantém aceso o fogo da paixão, através do seu apelo erótico. Nesse sentido, o desejo, a atração sexual e o amor são os alicerces do casamento dos protagonistas. Tudo isso é devido à extrema sensualidade que ela conserva de Sucena (seu antigo nome de prostituta), sua face erótica. São essas características que mantêm Soropita sempre seduzido. Portanto, Doralda é o amor e também o prazer.

É a partir daí que os sentidos das personagens paulatinamente vão se mostrando significativos para a compreensão do erotismo presente no enredo, que, de acordo com Lages (2002, p.59), é “permeado por sensações prazerosas, mediadas pelos

sentidos da audição, olfato e tato”, entre outros. Os sentidos são uns dos caminhos para se chegar a esse prazer. E para Soropita, a lembrança dessas sensações é o que o mais motiva chegar a casa, a sua esposa que o espera.

Almeida (2012) comenta que Doralda, logo, conserva as características de Eros. Cultiva paradoxalmente traços fisionômicos de uma menina e a sensualidade de uma mulher. Doralda é branca e apresenta uma face meiga e serena como uma criança. Na opinião de seu esposo, ela “parecia uma menina grande, menina ajuizada. Nunca estava amuada nem triste” (ROSA, 1969, p.260). É tanto que filhos, para eles, não faziam falta, já que “Doralda enchia a casa de alegrias”

A menção à grandeza dos brincos ressalta o alto poder atrativo e sedutor de Doralda. Ela usa assessorios de longo tamanho em comparação à sua forte sensualidade e personalidade. As orelhas a mostra demonstram que ela não tem nada a esconder sobre o seu passado. E o seu requebrado, para quem o vê, é uma dança, que desperta no apreciador vontade de entrar no ritmo dela, a bailarina de Eros, na dança do amor. Esses movimentos presentes no seu modo de andar evidenciam a sua feminilidade.

Em certo momento do texto, o autor divide o artigo segundo os sentidos: olfato, paladar, tato, visão e adição, onde explora cada um dos sentidos, já que, durante a narrativa, Soropita usa os mesmos para se recordar melhor de sua amada. “Soropita entrega-se ao ruminar das sensações que lhe advêm do campo. [...] Os perfumes das flores, arbustos e ervas, o voo dos pássaros, os campos de milho, os canaviais, os riachos e tantas outras cenas cotidianas do sertão” (ARAÚJO, 2012). Percebe-se que as lembranças demonstram como o amor erótico manifesta-se através de cada um dos sentidos das personagens.

Segundo postula Branco (1985, p. 68), “a comunicação que se estabelece entre a obra de arte e o leitor/ espectador é nitidamente erótica”. Para a autora, o prazer inicial diante de uma obra de arte não é totalmente racional, sendo assim, o primeiro contato entre ambos é sempre sensual. Ela justifica, afirmando que a obra de arte, a priori, tem o poder de agradar, desagradar, “tocar”, “conectar” ou ser indiferente ao leitor.

Já o segundo trabalho intitula-se “O contador de estórias: O narrador em ‘Dão-lalalão’” Apresentação oral e participação como ouvinte no XX Fórum Paraense de Letras. Para uma melhor compreensão da voz do narrador na prosa rosiana, utilizaremos a teoria de Theodor Adorno (1903-1969), que comenta “a posição do narrador no romance contemporâneo” em *Notas de Literatura I* (2003), que enfatiza o movimento de ir e vir, de adentrar na subjetividade do protagonista para logo depois se distanciar. “No romance tradicional, essa distância era fixa. Agora ela varia como as posições da câmera no cinema: o leitor ora é deixado de lado fora, ora guiado pelo comentário até o placo, os bastidores e a casa de máquinas.” (ADORNO, 2003, p. 61).

Adorno comenta, de forma reflexiva e a analítica, as produções literárias dos

romancistas entre o século XIX e o XX. Nas suas obras, o autor constrói uma tipologia sobre o romance e seus processos históricos, explicita como ocorreu o percurso e as transformações históricas que caracterizaram o caráter do narrador. Em “Dão-Lalalão”, o narrador se configura nos seguintes termos como um narrador contemporâneo, mediador, capaz de tirar o leitor do estado contemplativo e levá-lo a refletir sobre a narrativa e a relacioná-la com a realidade.

A forma como o narrador rosiano eleva as paredes ficcionais da narrativa revela um elaborado processo narrativo de instalação, sensações e modos de percepção do acontecimento na descrição das imagens. Os recursos para a construção do enredo vão desde o engenhoso prolongamento das descrições e dos detalhes espaços-temporais até a reformulação da geografia cenográfica nos próprios personagens.

O papel e a função dos personagens na voz do narrador rosiano se fundem a outros elementos narrativos, no espaço e no tempo; são personagens que não apenas habitam um espaço, um tempo, ou realizam uma ação, mas muitas vezes se ocupam dessas categorias fundindo-se de tal modo ao ambiente que acabam por criar uma construção literária de fundamental importância para seus respectivos crescimentos na narrativa. Cada característica está construída na relação a “ser” e a “estar” no mundo, no qual o sujeito e o objeto desenvolvem uma relação intrínseca entre si.

Os personagens da obra rosiana são parte integrante de um mesmo universo ficcional, possuindo características que confirmam íntimas semelhanças entre si, cuja estética e aproximação advém do modo como o narrador cria estratégias do desenvolvimento psicológico de cada personagem por meio da linguagem. O desempenho autoral com que Guimarães Rosa cria seu universo literário permite-nos pensar nas clássicas categorias de personagem, ação, espaço e tempo dentro de um conjunto de relações alegóricas, através das quais é exigida por parte do leitor também uma leitura atenta do texto.

Guimarães Rosa retrata em suas narrativas diferentes tipos sociais, jagunços, loucos, eremitas, andarilhos, exploradores, crianças, ciganos, que são base para seus romances e questionamentos, dando-lhe voz. A figura do jagunço é recorrente em suas narrativas, talvez seja, por seu papel importante na dinâmica sertaneja – protetor, fora-da-lei, errante, até mesmo herói; Riobaldo de *Grande sertão: veredas* (1956) é um exemplo; mas é em *Corpo de baile* que vemos como o movimento define uma narrativa, como em *Dão-Lalalão* (1965), na qual temos um protagonista que usa o deslocamento para buscar sua mudança na escala social.

Soropita, protagonista de “Dão-Lalalão”, é um ex-jagunço, famoso por sua valentia, casado com uma ex-prostituta, Doralda, que trabalhou em Monte Claros. Ambos tentam esconder seus passados se estabelecendo em uma fazenda e levando uma vida de fazendeiros. Essa saída de Monte Claros para o ão é importante para o casal, sendo não só uma mudança de espaço mais de estilo de vida, ao atravessarem o sertão, deixam para trás suas vidas pregressa e iniciam uma nova.

À medida que vai ganhando a confiança dos moradores do novo vilarejo, Soropita também conquista seu lugar de respeito na sociedade, agora como comerciante. Mesmo vivendo fixamente no novo ambiente, o protagonista ainda vive em movimento, trânsito constante entre o vilarejo e Andrequicé, um percurso que faz constantemente para repassar as notícias da radio novela a sua nova comunidade no Ño.

Mas essa nova vida fixa de Soropita é colocada em prova quando encontra um velho amigo, Dalberto. A figura de seu amigo com suas tropas de vaqueiros faz o protagonista lembrar-se de seu passado como jagunço, causando uma ameaça a sua nova vida, já que o passado parece sempre estar ameaçando o presente do personagem. Ou medo de Soropita, é que descubram não só seu passado violento, mas o de sua esposa também.

A solução para evitar as reminiscências de um amor que nunca será correspondido, atrelado à sua busca incessante por sabedoria, acaba fazendo que Lelio chegue à fazenda do Pinhém depositando seu anseio por mudanças na busca de um sentimento que o faça se sentir vivo e realizado, que possa dar um novo sentido à sua vida, com o protagonista depositando este desejo na busca de um amor que preencha o vazio que carrega consigo e de uma maior compreensão sobre si, encontrada, sobretudo, ao conhecer Rosalina, uma sábia senhora residente na fazenda do Pinhém, que se afeiçoa rapidamente ao vaqueiro.

Ronaldes de Melo e Souza em “Eros e psiquê em “Lão-Dalalão (Dão-Lalalão)”, comenta que Lina e Doralda se orientam como protagonistas do drama de iniciação nos mistérios do amor. Ambas desempenham a função hierática de iniciar os parceiros masculinos no magistério erótico. Soropita encontra a solução para os seus tormentos na viagem para outra região, na tentativa de impedir que, tanto o seu passado quanto o de sua esposa, de alguma forma retorne para assolar a vida dos dois. Desta maneira a viagem acaba se tornando mais uma vez a chave de um novo início para o personagem.

A narrativa indiscutivelmente apresenta muita semelhança entre si, tanto na construção dos protagonistas quanto na relação entrelaçada dos elementos narrativos, em que o espaço abarca uma visão psicológica do tempo, entrecruzando passado e presente como alicerce para a construção psicológica de seus personagens por meio de reminiscências e mudanças do futuro.

Apresentação oral na II Jornada de iniciação científica e acadêmica, “Estudo da narrativa rosiana em ‘Dão-lalalão’”, Estácio. Essa comunicação oral teve como objetivo apresentar todos os resultados obtidos no plano de pesquisa do ano passado, dando ênfase, ao texto que foi publicado nos anais da IX Jornada de Pós-Graduação da FIBRA foi intitulado “Uma interpretação do personagem Doralda em ‘Dão-lalalão’, de Guimarães Rosa” que procurou dar conta do segundo objetivo deste plano, consistindo no estudo dos elementos narrativos com foco nos personagens e narrador.

Esta pesquisa tem como objetivo interpretar da personagem feminina, Doralda,

da novela “Dão-lalalão” faz parte do livro *Noites do sertão* (1965) pertencente a *Corpo de baile* (1956). Usamos para o estudo o texto teórico *A mulher escrita* (1989/2004), de Lucia Castello Branco (1955). Este livro se dedica ao estudo da imagem feminina e da problemática da representação da mulher, sempre pelo olhar masculino, por meio da história da análise e da literatura.

A obra de Lucia Castello Branco (1965) é uma coletânea de pequenos ensaios em colaboração com Ruth Silviano Brandão dividida em duas partes, na primeira do livro, intitulada “A mulher escrita” que foi escrito por Ruth Brandão, comenta sobre como a mulher foi apresentada pela visão masculina atrás do tempo. Para a autora, os registros masculinos não condizem com a mulher da vida real, sendo retratada como uma personagem de um sonho alheio.

O foco deste plano foi a análise das personagens que transgredem essa figuração de mulher submissa, são figuras femininas fortes que usam sua sexualidade para conquistar sua liberdade como a esposa da protagonista da obra “Dão-lalalão”. Na obra, Guimarães Rosa (1908-1967) apresenta um casal, Soropita, que deseja ser “coronel do ão” e de sua esposa, Doralda, que é retratada na obra como uma mulher corajosa, astuta e carismática. Ela é respeitada e admirada pelos moradores do ão.

No começo da novela, Soropita, ex-jagunço, está voltando para o vilarejo em que mora com a esposa, após fazem compras, conversar e ouvir a radionovela em Andrequicé, quando chegar a seu lugarejo, irá contar tudo o que ouviu e entregar os produtos que comprou.

Percebe-se que, na narrativa “Dão-lalalão”, é desenvolvida em um mundo tradicional, com o patriarcalismo imperando, entretanto, a novela traz questões sobre a modernidade que está chegando ao sertão, em que vemos novas ideias e comportamentos sendo apresentados ao ambiente doméstico, abalando as estruturas do tradicional e promovendo alterações nas vidas das personagens. Vemos essa modernidade sendo colocada no sertão rosiano no momento que Doralda assume um papel de mulher e não apenas de dona de casa, adquirindo condutas e posturas que não são da sociedade patriarcal, nesse sentido, ela acaba transformando as relações no âmbito sertanejo.

Uma análise mais aprofundada em Doralda, percebemos que a personagem desenvolveu um certo poder em relação a Soropita e aos moradores do ão por meio de artimanhas e algumas atitudes como: apresentando-se sempre de bom humor, sendo amável, quando necessário, demonstra indiferença, elogiando sempre, sendo audaciosa e desembaraçada, não tendo receio em dirigir palavras aos homens, ocupando não só o espaço físico do lar, mas também os pensamentos do marido, tendo autonomia sobre suas ações, mesmo vivendo dentro de uma sociedade tradicionalista e conservadora, assume o controle da sua vida e do seu corpo. No texto de Ruth Brandão, vemos um comentário de como a mulher patriarcal se comportava e que vai de encontro com as atitudes de Doralda que “não se encafuava, na cozinha ou em quintal, nem se desmazelava, como outras, mesmo pouquinho tempo depois

de casadas, costumavam ser” (ROSA, 1988, p. 17).

Sendo assim, Doralda agia em prol dos seus interesses, conquistar o respeito dos moradores do ão, ignorando as regras da sociedade patriacalista, colocando o sistema de lado para lutar pelo que deseja. Percebemos que, atrás desta, os valores da sociedade são flexíveis para as mulheres fortes. Mediante a personagem vemos como o sertão reagiu aos hábitos normais da cidade. Doralda é a modernidade que se instala no mundo sertanejo e o transforma lentamente (BORGES & CAMARGO, 2011).

Em “Dão-lalalão” temos uma nova perceptiva da construção de um núcleo familiar, um casal em que pensa em seus desejos e aproveita ao máximo um do outro sem pretensões de ter filhos, estrutura que vai de encontro com a família tradicional sertaneja, muitas vezes a esposa era infeliz e marido insatisfeito rodeados de filhos. Essa nova ordem social da família é que marca a modernização do sertão.

Doralda é um exemplo de mulher que foi figurada por um escritor homem, mas que não foi retratada como fantoche para seu marido, a protagonista é uma mulher com desejos e que cresce junto com o amado, não vive em casa pálida e submissa, ela vai à rua e conquista a todos com sua simpatia, nesse sentido, vemos em Doralda a personificação do espírito da mulher brasileira, dando um novo significado ao papel da mulher na estrutura social em que está inserida.

CONCLUSÃO

Fundamentando-se nas discussões em torno de uma Hermenêutica Literária emergente, as atividades de pesquisa realizadas no período correspondente a este relatório voltaram-se não só para o exame da recepção crítica da novela “Dão-Lalalão” e “Buriti”, como também procuraram elaborar propostas de leitura ainda não exploradas pela crítica rosiana, entre as apresentações orais, destaco a apresentação oral no XIX Encontro Paraense dos Estudantes de Letras e XVI Encontro regional dos Estudantes de Letras-Norte, com o Título: “A construção do sensorial das personagens femininas na narrativa ‘Dão-lalalão’, de Guimarães Rosa” na UFPA-Campus Abaetetuba, que abordou como a crítica está lendo a novela de Rosa, levando em consideração como o leitor atual vê os personagens principais, nesse caso, as personagens femininas, Doralda e seu amor. Nesse texto, vemos como a crítica evoluiu bastante e está criando nossas terias sobre a obra, sem deixar de se apoiar nos grandes críticos que vieram antes, fora um texto que contribuirá bastante para o andamento da pesquisa.

Em outros anos a pesquisa se limitou ao exame da recepção crítica das narrativas rosianas, com o amadurecimento da experiência na iniciação científica, foi possível produzir resultados que não se atenham ao trabalho de resenha da crítica já produzida, mas projetem uma tentativa de construir uma interpretação da obra, baseada nas teorias referentes à relação entre recepção e obra artística. Uma vez que a recepção de “Dão-Lalalão” se tem resumido à perspectiva do erotismo

ou da temática do patriarcado ou psique do personagem principal, procuraram-se, no estudo do título selecionado, o espaço que permitiram a inserção de nossa contribuição à história recepcional de Guimarães Rosa, para tanto, nossa pesquisa pensou a obra e crítica rosiana como um todo hermenêutico, no qual a experiência estética é conduzida por uma integração entre a herança da tradição histórico-literária e o horizonte de expectativas do leitor, desse modo, a hermenêutica jaussiana não é entendida unicamente como ferramenta metodológica, mas como um modo de pensar a obra literária.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: *Notas de Literatura I*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: 34 Letras, 2003.

_____. *Teoria Estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1982.

ALMEIDA, V. D. A pulsão erótica do amor através dos sentidos: uma leitura de Dão-Lalalão. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 1., n. 1., 2012, p. 98- 108.

ARAÚJO, Elissandro Lopes de. O baile de Eros em “Dão-lalalão: o projeto estético da novela roseana. *Revista Científica da UFPA*, Belém, v. 6, n. 1, p. 1-16, jan. 2007.

_____. *O dever de segredos: experiência estética e recepção de “Dão-lalalão”, de Guimarães Rosa*. Belém, 2012. 100 p. Dissertação de Mestrado em Letras (Estudos Literários), Universidade Federal do Pará.

ARAÚJO, Heloisa Vilhena de. *A raiz da alma*. São Paulo: EDUSP, 1992, 178 p.

_____. Pisces: o casamento. In: *O roteiro de Deus*. São Paulo: Mandarim, 1996, p. 505-522.

ANTUNES, Joeli Teixeira. *Ascensão feminina em “Dão-Lalalão” [manuscrito] : registros da modernidade no sertão rosiano*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários/PPGL, 2013.

BORGES, Telma; CAMARGO, Fábio Figueiredo. Ícones de modernização no sertão rosiano: a mulher e a cidade. In: HOLANDA, Sívio Augusto de Oliveira. (Org.). *Imagens, arquivo e ficção em Guimarães Rosa*. Curitiba: CRV, 2011, v. 1, p. 99-110.

CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. 119 p.

CIRURGIÃO, António. Simbolismo religioso em *Dão-Lalalão* de Guimarães Rosa. *Ocidente*, Lisboa, v. 84, p. 145-157, 1973.

D'ANGELO, Biagio. “Dão-Lalalão”, a reescrita do desejo. *O eixo e a roda*, Belo Horizonte, 2006 .v. 12, p. 291-299

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma Introdução*. Tradução Waltensir Dutra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006;

EICHENBERG, Renata Cavalcanti. “Dão-Lalalão”: entre andanças poéticas. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Corpo de Baile*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 109-122.

FIGURELLI, Roberto. Hans Robert Jauss e a estética da recepção. *Letras*. Curitiba, n. 37, p. 265-85, 1988.

FORNAZARO, Antônio. *O tempo em Dão-Lalalão de João Guimarães Rosa*. Suplemento Literário de Minas Gerais, Belo Horizonte, 7 fev. 1976, ano XI, n. 490, p. 6-7.

JANUÁRIO, Simara Aparecida Ribeiro. *Do amor humano ao amor divino: correspondências entre “Dão-lalalão (o devente)” e A divina comédia*. 2011. 154p. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

JAUSS, Hans Robert. Limites et tâches d’une herméneutique littéraire. In: *Pour une herméneutique littéraire*. Trad. Maurice Jacob. Paris: Gallimard, 1982, p. 11-29.

_____. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994, 78 p.

_____. Tradição literária e consciência atual da modernidade. In: OLINTO, Heidrun Krieger (org.). *Histórias de literatura: as novas teorias alemãs*. São Paulo: Ática, 1996, p. 47-100.

_____. O texto poético na mudança de horizonte de leitura. Trad. Marion S. Hirschman. In: O texto poético na mudança de horizonte da leitura. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. v. 2, p. 305-358.

_____. “El lector como instancia de una nueva historia de la literatura”. Trad. Adelino Álvarez. In: *Estética de la recepción*. Madrid: Taurus, 1987. p. 59-85.

KUNTZ, Maria Cristina Vianna. *Os devaneios de Soropita em Dão-Lalalão: uma abordagem psicanalítica*. Revista da ANPOLL: 1908 – Machado de Assis e Guimarães: aspectos lingüísticos e literários. n. 2, v. 24, 2008. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/41/38>. Acesso em: em 03/08/2017, p. 229-242.

LUCCHESI, Lenise Maria de Souza. *Eros e a poética do olhar na obra de Guimarães Rosa*. 2011. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

MENESES, Adélia Bezerra de. “Dão-lalalão” de Guimarães Rosa ou “Cântico dos cânticos” do sertão: um sino e o seu badaladal. *Estudos Avançados*, São Paulo, 2008 v. 22, n. 64, p. 255-272.

MENEZES, Neila Nazaré Coêlho de Souza. *A memória em ‘Dão-Lalalão’: o ‘intertexto’ da narrativa rosiana*. IV Seminário Nacional Literatura e Cultura. São Cristóvão/SE: GELIC/UFS, 2012. p.1-16

NUNES, Benedito. O amor na obra de Guimarães Rosa. In: *O dorso do tigre*. São Paulo: Perspectiva, 1969, p. 143-179.

PASSARELLI, Paula. *As personagens e suas estórias: uma leitura de três narrativas de Corpo de Baile, de Guimarães Rosa*. 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo. São Paulo.

PRADO JR, Bento. O destino cifrado: linguagem e existencia em Guimarães Rosa. In: *Alguns ensaios*. São Paulo: Max Limonad, 1985, p. 201.

ROSA, João Guimarães. *Corpo de baile*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956. 2 v.

_____. *Manuelzão e Miguilim*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964. 202 p.

_____. *Noites do sertão*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965. 251 p.

_____. *No Urubùquaquá, no Pinhém: Corpo de baile*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1965. 204 p.

ROSA, Selestete Michels da. *Dão-Lalalão: regional e pós-moderno*. Revista Estação Literária, v. 1, p. 58-65, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EI>. Acesso em: 01/05/2016.

RONCARI, Luiz. *O cão do sertão*. São Paulo: UNESP, 2007, 301 p

SOUZA, Neila Nazaré Coêlho. A memória em “Dão-Lalalão”: O “intertexto” da narrativa rosiana. Anais...IV Seminário Nacional Literatura e Cultura. Sergipe: GELIC/UFS. 2012. p.1-16.

SOUZA, Ronaldo de Melo e. *Eros e Psiquê em “Lão-Dalalão (Dão-Lalalão)”* In: SOUZA, Ronaldo de Melo e. *A saga rosiana no sertão*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008. p. 20-30.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e História da literatura*. São Paulo: Ática, 1989. 124 p.

_____. (org.). *Corpo de Baile: romance, viagem e erotismo no sertão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

LETRAMENTOS EM TEMPO DA COMUNICAÇÃO UBÍQUA NAS VOZES DOS GRADUANDOS DE LETRAS NA MODALIDADE À DISTÂNCIA

Albina Pereira de Pinho Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso,
Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL)
Sinop – MT

Wendell Camilo Deposiano

Escola Estadual José Aparecido Ribeiro
Nova Mutum - MT

RESUMO: Sintoma do contexto cibercultural, a *M-learning* é uma modalidade de ensino que pode transpor tempo e espaço, que rompe com a própria dinâmica do modelo educacional empirista, em que todos devem realizar a mesma atividade, simultaneamente e no mesmo lugar. Inserir as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no contexto da *M-learning* implica profundas mudanças na concepção de educação, de conhecimento, de ser humano, de currículo, de avaliação da aprendizagem, de materiais didáticos e, sobretudo, nos modos de interação com os eventos de leitura e escrita em tempos da comunicação ubíqua. Posto isso, questiona-se: quais são os eventos de leitura e produção textual promovidos na formação dos graduandos do Curso de Letras na Modalidade *M-learning* ofertado em quatro instituições-polo de Educação *M-learning* situadas nas regiões norte e noroeste do estado de Mato Grosso? Como essas produções são mediadas pedagogicamente pelos agentes

letradores no processo de formação em tempos de comunicação ubíqua? Em face a esses questionamentos, a pesquisa tem como objetivo analisar os diferentes eventos de letramentos (leitura e escrita) promovidos na formação dos graduandos de Letras e, ao mesmo tempo, compreender as estratégias de mediação pedagógica promovidas nesse percurso dadas às inúmeras possibilidades de uso das TDIC nos atos de comunicação e produção. O estudo fundamenta-se no método de pesquisa qualitativa-interpretativista associada ao uso de questionários com perguntas objetivas e subjetivas, a fim de mapear os eventos de aprendizagem da leitura e escrita e como os agentes letradores fazem a mediação pedagógica em contexto formativo via *M-learning*.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos; *M-learning*; comunicação ubíqua.

LITERACIES IN TIME OF UBÍQUA COMMUNICATION IN THE VOICES OF LANGUAGE GRADUATES IN THE DISTANCE MODALITY

ABSTRACT: Symptom of the cybercultural context, M-learning is a teaching modality that can transpose time and space, which breaks with the very dynamics of the empiricist educational model, in which everyone must carry out the same activity simultaneously

and in the same place. The introduction of digital information and communication technologies (TDIC) in the context of M-learning implies profound changes in the conception of education, knowledge, human being, curriculum, appraisal of learning, teaching materials and, above all, interaction with reading and writing events in times of ubiquitous communication. Thus, it is questioned: what are the events of reading and textual production promoted in the training of graduates of the Course degree in languages in the M-learning Mode offered in four M-learning Education institutions located in the north and northwest regions of the state of Mato Grosso? How are these productions pedagogically mediated by the signaling agents in the formation process in times of ubiquitous communication? In the face of these questions, the research aims to analyze the different events of literacy (reading and writing) promoted in the training of undergraduate students and, at the same time, understand the strategies of pedagogical mediation promoted in this course given the numerous possibilities of use of TDIC in the acts of communication and production. The study is based on the method of qualitative-interpretative research associated with the use of questionnaires with objective and subjective questions, in order to map the learning events of reading and writing and how the agents do pedagogical mediation in formative context through M-learning.

KEYWORDS: Literacies; M-learning; ubiquitous communication.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a formação inicial dos professores da área de linguagem passa por inúmeros desafios e, ao mesmo tempo, configura-se objetos de estudos de muitos pesquisadores.

As tão propaladas invenções científicas e tecnológicas têm provocado inúmeras modificações nos cenários sociais, culturais e, simultaneamente, nos contextos educacionais. Com isso, as práticas comunicativas sofreram modificações consideráveis ao longo do século XX e, mais notadamente neste século, dadas as múltiplas possibilidades de interatividade possibilitadas pelos recursos da *Web 2.0*.

Em face desse cenário, a formação de professores também é afetada na atualidade, mudam-se as práticas sociais, culturais e políticas e, por conseguinte, necessidades de mudanças são emanadas a partir das novas formas de se comunicar, buscar informações e produzir conhecimentos, principalmente, quando os eventos de letramentos são mediados em tempos de comunicação ubíqua.

Novos letramentos surgem em decorrência das novas demandas, visto a necessidade que as pessoas têm de assumir o protagonismo nas ações de formação. Nesse processo, novas práticas de mediação da leitura e escrita são necessárias, porque os textos não são apenas lineares, nem desprovidos de sentidos. Os textos digitais contemporâneos apresentam hibridismo de linguagens, são multiculturais e, sobretudo, são labirínticos, porque são produzidos em hipertextos com recursos da hipermídia, principalmente, as práticas de leitura e escrita personalizadas para as

ações de formação inicial em Educação a Distância (EAD).

Isso significa dizer que as propostas e ações de formação via EAD em tempos de comunicação ubíqua não se assemelham ou não deveriam se assemelhar com as práticas de formação convencionais que acontecem na modalidade presencial. Na EaD, fazem-se necessárias ações e eventos de letramentos que privilegiem o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) para potencializar novas formas de interagir com as práticas sociais em atenção às dinâmicas da diversidade de linguagens.

Essas mudanças afetaram diretamente as ações cotidianas das pessoas, especialmente, aquelas que têm relação direta com as práticas de linguagens. Na atualidade, há uma imensidade de suportes digitais que podem ser usadas para expressar ideias, experiências, conhecimentos e produzir textos multimodais e compartilhá-los com outras pessoas interessadas no mesmo assunto, como é o caso das práticas formativas ensejadas nas plataformas *online* utilizadas nos processos de formação via EaD.

Este texto encontra-se organizado em três seções. A primeira trata dos letramentos na formação de professores de Letras em tempos de comunicação ubíqua; a metodologia da pesquisa e os procedimentos de geração dos dados qualitativos constam na segunda seção; na terceira seção, apresentamos os dados empíricos e suas respectivas análises, as quais apontam que embora as universidades pesquisadas façam a mediação pedagógica com suporte das tecnologias digitais da informação e comunicação, não há indícios de que estejam formando o acadêmico para desenvolver as habilidades de leitura e escrita na Educação Básica, na perspectiva dos multiletramentos; nas considerações finais ponderamos que uma possibilidade é a elaboração de pesquisas voltadas para o conhecimento dos graduandos sobre TDIC para subsidiar projetos e práticas com foco em suas próprias aprendizagens e formação.

LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS EM TEMPOS DE COMUNICAÇÃO UBÍQUA

Cada vez mais, as céleres mudanças no âmbito da ciência e das tecnologias impulsionam as práticas comunicativas e as atividades da vida cotidiana das pessoas ao longo da história. Exemplos dessas transformações, especialmente no uso da linguagem e das práticas de comunicação, são as fotografias que antes eram dispostas em álbuns (suporte de papel), na atualidade, essas estão compartilhadas nas redes sociais da internet como *blogs*, *facebook*, entre outros suportes digitais; as comunicações a longa distância aconteciam, principalmente, via telefones, cartas, telegramas. Hoje, as ações comunicativas acontecem por meio de telefones e *e-mails*, todavia as práticas de comunicação intensificaram-se via redes sociais na internet (*whatsapp*, *facebook*, *blog*, *twitter*, *instagram*) que, por sua vez, demandam

usos específicos da linguagem.

Não somente as fotografias, mas outros gêneros de discurso convergiram para o computador, adquirindo uma natureza digital, além de se misturarem ainda mais, constituindo o processo de hibridização, o que modifica consideravelmente as práticas comunicativas na atualidade. Santaella (2013b), na introdução, aponta para o fato de que só a escola concebe as linguagens separadamente, uma vez que não se atenta para suas misturas.

Essas transformações produziram efeitos na produção de texto e na leitura, posto que surgiu uma infinidade de gêneros discursivos frutos da mistura de outros gêneros (hipertexto) e também da tecnologia (vlog, hipertexto), atualizações de outros como *email* que é a antiga carta, o *post*, o *sms* e o *twitte* são o novo bilhete com a velocidade instantânea do mundo contemporâneo, dentre outros.

Quanto à leitura, essa também sofreu metamorfoses, visto que a percepção humana é alterada com o surgimento da tecnologia. A floresta de signos que é a cidade vai alterar essa percepção, uma vez que para dar conta da leitura de inúmeros estímulos visuais e auditivos, os sentidos humanos vão se adaptando a eles. Até o século XIX, o olhar humano, por exemplo, estava acostumado a imagens estáticas. Com o processo de urbanização e consequente proliferação das linguagens, o indivíduo foi alterando sua percepção e cognição, tanto que o ser humano contemporâneo foi preparado para lidar com a velocidade, dinamicidade e alinearidade do ciberespaço com a leitura dos videoclipes no século XX, com sua sintaxe fragmentada, ritmo dinâmico. Dessa forma, o internauta, segundo Santaella (2013a, p. 278), constituiu “[...] uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle de sua presença e do seu entorno no seu espaço físico em que está situado”.

A referida pesquisadora salienta que a infinidade de conteúdos disponíveis no ciberespaço e seus caminhos labirínticos e a velocidade da informação demandam que o leitor seja inserido em vivências que possibilitem a apropriação de novas habilidades, como apregoa Santaella (2013a, p. 279):

[...] o tempo que corre ligeiro nas mensagens lidas nas redes desenvolve no usuário outros tipos de competências: a capacidade de enxergar os problemas de múltiplos pontos de vista, assimilar a informação e improvisar em resposta ao fluxo acelerado dos textos e imagens em um ambiente mutável. Ademais, a pluralidade e diversidade de mensagens facilmente acessíveis convidam à remixagem dos materiais culturais e mesmo científicos existentes.

Com efeito, o letramento enquanto uso social da escrita e da leitura se torna insuficiente. É necessário fazer uso de outros sistemas semióticos (*design*, dança, artesanato, filmes, jogos de computador, textos híbridos digitais, dentre outros). Nesse sentido, Rojo (2009, p. 107) propõe um novo conceito para responder às demandas do presente contexto, a saber, os letramentos multissemióticos.

Com isso, essas mudanças afetaram consideravelmente as práticas

comunicativas e o uso da linguagem (oral e escrita), motivo pelo qual as práticas de letramentos (no plural) entram e cena e exigem novas dinâmicas, cenários e práticas de linguagem em tempos da comunicação ubíqua mediada na formação de professores do curso de Letras na modalidade *M-learning*. Conforme Souza e Silva (*apud* SANTAELLA, 2013a, p.15):

O conceito de ubiquidade sozinho não inclui mobilidade, mas os aparelhos móveis podem ser considerados ubíquos a partir do momento em que podem ser encontrados e usados em qualquer lugar. Tecnicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente. Idealmente, essa conectividade é mantida independente do movimento ou da localização da entidade. Essa independência da necessidade de localização deve estar disponível em áreas muito grandes para um único meio com fio, como, por exemplo, um cabo ethernet. Evidentemente, a tecnologia sem fio proporciona maior ubiquidade do que é possível com os meios com fio, especialmente quando se dá em movimento. Além do mais, muitos servidores sem fio espalhados pelo ambiente permitem que o usuário se mova livremente pelo espaço físico sempre conectado.

A EaD é uma modalidade de educação instituída por ocasião da aprovação da Lei 9.394/96 que, por sua vez, determina em seu Art. 80 a obrigatoriedade de o poder público incentivar a formulação e implementação de programas na modalidade a distância. “[...]. Com a promulgação da Lei 9.394, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação a distância passou a ser considerada alternativa regular – e regulamentada – de prestação educacional aos brasileiros. [...]” (LOBO NETO, 2006, p. 402). Todavia, a regulamentação do artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que dispõe sobre a EaD se deu pelo Decreto 5.622/2005, o qual mediante a Portaria nº 301/98 institucionalizou os procedimentos para o efetivo credenciamento e autorização de instituições para ofertar curso de graduação no âmbito da EaD. Essa ação se constituiu como a primeira e importante etapa para inserção e consolidação da EaD no plano educacional brasileiro (LOBO NETO, 2006).

Essa ação do Ministério da Educação (MEC) regulamentou a política de oferta de cursos à distância pelas mais diferentes IES. Inúmeras instituições, sem as mínimas condições, tanto no que se refere à infraestrutura quanto ao quadro de professores qualificados para atuar nessa modalidade de ensino, encontram-se listadas no rol das que ofertam cursos de graduação nessa modalidade. Essa realidade é um dos fatores que têm reforçado mitos e preconceitos inerentes a formação de professores em EaD.

Ao tratar dos processos educativos na era digital, Santaella em *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação* afirma que ao longo da história, eles se apresentam de quatro formas, a saber, processos baseados na tecnologia do livro, educação a distância, *e-learning* e aprendizagem em ambientes virtuais e *m-learning* ou aprendizagem móvel. A primeira modalidade é a educação presencial, marcada pela transmissão de conteúdos sequencialmente. A EaD só se aplica ao processo educacional operado pelos meios de comunicação massivos como rádio, telecursos,

vídeos, dentre outros semelhantes, que seja processado a distância, cuja recepção da comunicação se dá de forma reativa.

A partir dos anos 1970 a 1980, a cultura do computador se instala e propicia a abolição da distância no processo de ensino-aprendizagem em mídias digitais. Assim, surge a *e-learning*, o modelo educacional que utiliza “[...] infraestruturas de *hardware* *software* educativos e as redes de comunicação *on line*” (SANTAELLA, 2013a, p. 297), instaurando os ambientes virtuais de aprendizagem e a interatividade entra em cena.

O último paradigma educacional, a *m-learning*, é a junção da *e-learning* com os equipamentos móveis e redes móveis, que possibilita a comunicação ubíqua. Através dos dispositivos móveis, o estudante pode acessar sua plataforma de aprendizagem a qualquer hora e lugar, compartilha o conhecimento, exerce protagonismo em sua aprendizagem com autonomia e exige muito mais um professor enquanto mediador do conhecimento em detrimento do transmissor de conteúdo. Este o paradigma educacional em que estão inseridos os graduandos do curso de Letras pesquisados.

MÉTODOS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para efetividade desse estudo reportamo-nos aos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa interpretativista. Bortoni-Ricardo (2008, p. 42) assevera que essa abordagem de investigação científica “[...] não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. [...]”.

Com base nessa concepção de pesquisa, a produção dos dados a campo deu-se por meio de questionário *online* com perguntas objetivas e subjetivas, a fim de mapear os eventos de leitura e escrita que os licenciandos de três instituições que ofertam o curso de Letras na modalidade EaD promovem no processo de formação docente desses futuros profissionais. Além disso, o questionário visou, ainda, mapear como acontecem as práticas de mediação pedagógicas das práticas de letramentos desses licenciandos em processo de formação inicial.

Dados os limites do uso do questionário, tivemos a devolução por parte de cinco pessoas que prontamente se dispuseram a participar e responder as questões dispostas nesse protocolo de pesquisa.

As cinco pessoas que participaram da pesquisa são do sexo feminino com idade entre 22 e 43 anos. Dentre essas, duas atua como docente, a primeira há oito anos exerce a profissão docente e a segunda exerce a docência há 3 anos, mas atualmente está na coordenação pedagógica da escola, uma vez que já é licenciada em Pedagogia; duas delas já atuaram como professora, entretanto, na atualidade, trabalham em outra área. Para efeito de preservar a real identidade das pessoas que colaboraram com a pesquisa, essas serão denominadas de Licenciandas A, B, C, D

e E.

As licenciandas que participaram da pesquisa são oriundas de quatro instituições-polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) situadas nas regiões norte e noroeste do estado de Mato Grosso. Dessas, apenas uma é de instituição pública, as demais são de instituições privadas.

Na seção seguinte, apresentamos os dados gerados pela pesquisa, bem como suas respectivas análises.

EVENTOS DE LETRAMENTOS NAS VOZES DAS GRADUANDAS VIA FORMAÇÃO EM EAD

Os eventos de letramentos promovidos pelas instituições formadoras são participação em fórum de discussão, práticas de estágio, leitura de livros e apostilas, produção e refacção de textos acadêmicos (pesquisa, artigos, resenha, resumo, entrevista), avaliações e trabalhos individuais e em grupo sem a utilização das normas técnicas e o rigor científico.

Das instituições pesquisadas, uma delas disponibiliza apostilas nas versões digitais e impressa; a outra, livros e artigos científicos.

As orientações para a produção de texto são realizadas por meio de vídeo aulas explicativas, textos orientativos, tutores à distância e presencial. Quando há a necessidade de reelaborar os textos produzidos, as graduandas, em sua maioria, recorrem a textos orientativos, *email* e telefone para tirar dúvidas.

A maioria das graduandas afirmou que sua instituição de ensino disponibiliza mais livros digitais do que impressos, mas há as duas versões. Com relação à produção de texto, o rol de gêneros discursivos produzidos no curso compreende resenha crítica, artigo científico, resumo, entrevista, monografia, trabalhos em grupo e individuais sem a utilização das normas técnicas e o rigor científico.

Artigo, pesquisas científicas e resenha crítica foram os gêneros discursivos promovidos pela instituição e considerados os mais importantes na formação, porque possibilita a familiarização do acadêmico com a teoria da área de conhecimento, promove a reflexão e torna o licenciando mais crítico em relação à leitura e a situações do dia a dia, conforme elucidam as narrativas a seguir:

Considero mais importante a resenha crítica, pois acredito que traz uma reflexão melhor a respeito do texto e da ideia do autor, tornando o resenhista em alguém mais opinativo e crítico tanto em gêneros discursivos quanto em decisões no dia a dia. (Graduanda A)

Uma graduanda citou o livro, mostrando um equívoco ao confundir gênero de discurso com suporte, evidenciando a fragilidade da compreensão dos conceitos, como retrata o excerto de sua narrativa:

Dentre os gêneros discursivos/textuais promovidos pela instituição, o mais importante é o livro acadêmico impresso, pois tenho a oportunidade de ler a obra inteira e aprimorar meus estudos sobre os autores. (Graduanda D)

É importante mencionar que a graduanda D não é nativa da era digital, tem o perfil da geração das tecnologias analógicas. Por isso ela demonstrou, também, dificuldades em operacionalizar as tecnologias digitais, segundo seu relato, a qual apontou falha por parte do tutor presencial em mediar seu acesso à plataforma virtual de sua universidade. Segundo Santaella (2009, p. 65), trata-se um usuário leigo, “aquele que já tem um conhecimento específico de algumas rotas e que vai se virando para encontrar outras. É aquele que examina a situação a cada passo e já sabe eliminar alternativas falsas e escolher as corretas”. Mas, provavelmente chegou a esse nível com muita dificuldade, pois era um usuário novata do ciberespaço, aquele que tem dificuldade em reconhecer os ícones, *links*, que conduzem ao referido espaço, assim como apresenta grande dificuldade de navegação.

Num país tão heterogêneo como o Brasil, é um desafio para as universidades promover os Multiletramentos, principalmente, na modalidade EaD.

Com referência ao papel que as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) exercem no processo de letramentos (leitura e escrita) realizado na formação docente, as participantes da pesquisa afirmaram que elas são importantes e um grande apoio em virtude do fato de facilitar o processo de alfabetização e letramento e contribuir para consolidar a cultura da escrita; de aproximar acadêmicos, professores e colegas; ademais, o uso das TDIC possibilita o letramento digital do acadêmico, como elucidam as narrativas seguintes.

As TDIC exercem o papel importante de aproximar o aluno e o professor, e também os demais colegas, através de chat, fórum de discussões, trabalho em grupo (TG), onde os alunos se relacionam por email e whatsapp. (Graduanda A)

Alfabetizar e letrar pessoas com o auxílio dos meios de comunicações está cada vez mais presente na ajuda a consolidar a cultura da escrita, sendo assim o seu papel é indispensável na formação de hoje a tecnologia facilita a cada dia mais o processo. (Graduanda B)

Com relação às situações de leitura e produção textual nas quais as TDIC são utilizadas como suporte na formação docente, as graduandas afirmaram que elas se dão a todo momento do processo de aprendizagem e quando realizam uma pesquisa. Das atividades de leitura e escrita (letramentos) que as graduandas vivenciaram na formação docente do curso de Letras, aquelas que conseguiram realizar nas atividades de estágio supervisionado ou na ação pedagógica com os estudantes em sala de aula foram a leitura de diferentes gêneros do discurso como uma receita e textos informativos e produção de texto publicitário.

A única graduanda que conseguiu implementar nas práticas de sala de aula (seja nos estágios ou em outra situação de ensino), contou-nos como isso aconteceu,

conforme ilustram suas narrativas:

Em uma das atividades de estágio que realizei em uma turma de EJA, escolhi trabalhar o gênero receita culinária, pois durante as observações percebi que os estudantes se interessavam muito por culinária. Como estava próximo ao Natal, planejei as atividades, partindo de três textos: uma receita de panetone, um texto sobre a origem do panetone e outro texto sobre instituições que oferecem cursos de graduação em gastronomia. Para as atividades utilizei revistas como material de suporte para que os estudantes elaborassem uma propaganda que oferecesse produtos para festividades de fim de ano. Os estudantes, apesar das dificuldades de produção textual, tiveram muita criatividade quanto as ideias e desenvolveram vários tipos de textos do gênero propaganda de produtos alimentícios. (Graduanda D)

No tocante à existência de limites na formação, em relação às práticas de leitura e produção textual (letramentos), a maioria disse que não houve, principalmente, em virtude de estarem no início da formação. Uma única alegou que o desconhecimento de como usar as ferramentas tecnológicas da plataforma digital no início do curso, mas que posteriormente foram transpostos. Outra apontou para a produção limitada de gêneros de discurso, ao produzir, sobretudo, resumo e resenha.

No entanto, as práticas de produção textual apenas alguns gêneros discursivos textuais, os trabalhos sempre foram muito parecidos, sempre era solicitado ou resumo, ou resenha de texto, não sendo oferecido uma variedade maior de produção. (Graduanda E)

Em continuidade, apresentamos excertos das narrativas de uma graduanda que concomitantemente ao curso de Letras faz Pedagogia. Essa reconhece os motivos de tais limites ao asseverar que:

Não houve limites porque tenho conhecimento em produção de texto e leitura. Mas enquanto graduanda em pedagogia houve várias dificuldades e falhas quanto à leitura, ao entendimento dos temas abordados a aplicar. Devido ao mau entendimento do assunto não explicado claramente não obtive sucesso nas avaliações adequadamente, embora houve caminhos para esclarecer por meio da tecnologia, mas o comodismo do ser humano é além do natural em busca do conhecimento, impedindo que as soluções dos problemas aconteçam. (Graduanda B)

Para superar os referidos limites, as participantes da pesquisa sugerem o uso contínuo das tecnologias digitais da informação e comunicação, uma vez que essas podem contribuir para superação das dificuldades com o uso dos recursos da informática; mais dedicação ao curso; gerir melhor o tempo; acesso direto a um professor para explicar o conteúdo, porque o tutor presencial não domina o conteúdo; o 0800 que dá acesso ao tutor à distância responsável nunca está disponível, por isso solicita que o licenciando procure o polo. Outrossim, solicitar à universidade a produção de vários gêneros de discurso como artigos, entrevistas, dentre outros gêneros acadêmicos.

Enquanto agentes letradores, as universidades nas quais as graduandas

estudam estão oportunizando uma série de eventos de letramento, assim como uma produção textual marcada pela produção de gêneros de discurso acadêmicos prevalecem. Pedagogicamente, a mediação da referida atividade produções textuais se mostra eficiente pela maioria, apesar de ser questionada por duas pesquisadas porque houve o despreparo de tutores em auxiliar a usar as tecnologias de acesso à plataforma virtual assim como na didática para a construção do conhecimento. Logo, os vários canais de comunicação mencionados pelos licenciados responsáveis pela interação professor-acadêmico se mostram um pouco frágeis, como atesta um dos relatos abaixo, ao abordar outros aspectos que julgaram importantes sobre o tema em questão:

Pela experiência que tive, considero muito importante o trabalho de tutores que dominem muito bem as ferramentas da informática, principalmente aquelas específicas dos cursos que trabalha, pois assim os estudantes poderão aprender mais com esse profissional. (Graduanda D)

Essa narrativa expressa a necessidade de que o usuário da internet tido como leigo tem de praticar a navegação no ciberespaço e na plataforma virtual, pois “quanto mais as operações momentâneas são utilizadas com sucesso, mais elas tendem a ser retidas pela memória de longa duração” (SANTAELLA, 2009, p. 71) para internalizar o esquema geral do processo. Sem essa condição fica problemática a prática dos multiletramentos e, conseqüentemente, sua atuação no ensino *M-learning*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de dados em análise aponta que os eventos de leitura e escrita promovidos na formação dos graduandos do Curso de Letras na modalidade à distância ofertado em quatro instituições-polo situadas nas regiões norte e noroeste do estado de Mato Grosso integra suportes analógicos e digitais, bem como gêneros de discursos acadêmicos.

As produções textuais são mediadas pedagogicamente pelos agentes letradores por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e pelos tutores presenciais.

Todavia a pesquisa não conseguiu dados que apontem para uma qualificação diferenciada que contribua para a formação dos professores para os multiletramentos, que impactem a construção de habilidades de leitura e escrita na Educação Básica.

Diante da demanda evidenciada, poder-se-ia propor uma pesquisa para investigar o perfil dos acadêmicos em termos de letramento e multiletramentos, com o objetivo de conhecer as necessidades de formação para atuar como profissional, que precisa ter desenvolvidas determinadas habilidades de leitura e de escrita. Esse estudo poderá servir de base para a construção de uma disciplina voltada para a inserção das TDIC na Educação como interfaces do meio digital para potencializar

os multiletramentos. O êxito do projeto depende da inclusão dos tutores no processo formação profissional continuada e de oferta de estágios supervisionados pelos tutores em escolas públicas para os futuros docentes.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LOBO NETO, Francisco J. da S. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. *In*: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.399-416.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 3. ed. 2009.

_____. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013a.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2013b.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LITERATURA E INTERATIVIDADE NO CIBERESPAÇO: A POÉTICA INTERATIVA DE ZACK MAGIEZI

Camila Santos de Almeida

Universidade Estadual de Goiás, Campos Belos-Goiás

Daniela Silva Braga

Universidade Estadual de Goiás, Campos Belos-Goiás

Maryna Garcia Wagner

Universidade Estadual de Goiás, Campos Belos-Goiás

Larissa Cardoso Beltrão

Universidade Estadual de Goiás, Campos Belos-Goiás

LITERATURE AND INTERACTIVITY IN CIBERESPAÇO: A POETIC INTERFACE FROM ZACK MAGIEZI

ABSTRACT: The present work aims to analyze the literature inserted in cyberspace, through the life and work of contemporary author Zack Magiezi. It is known how much poetry has taken and the author mentioned uses it to publish his works, so makes it instant, through hypertexts and it is possible to get direct contact with poetry on the internet. In this way, in this work we will make an analysis of how the contemporary writer Zack Magiezi has if it is related to the readers in the internet, and of how has been the proximity of the writer / reader before possibilities for interaction.

KEYWORDS: Cyberspace. Poetry. Hypertext.

RESUMO: O presente trabalho possui como objetivo analisar a literatura inserida no ciberespaço, através da vida e obra do autor contemporâneo Zack Magiezi. Sabe-se o quanto a poesia tem tomado forma na rede e o autor mencionado utiliza dela para publicação de seus trabalhos, assim a leitura se torna instantânea, através dos hipertextos e é possível obter contato direto com a poesia na internet. Desse modo, nesse trabalho faremos uma análise de como o escritor contemporâneo Zack Magiezi tem se relacionado com os leitores na internet, e de como tem sido a proximidade do escritor/ leitor diante dessas novas possibilidades de interação.

PALAVRAS-CHAVE: Ciberespaço. Poesia. Hipertexto.

1 | INTRODUÇÃO

É notório o quanto a tecnologia tem influenciado na vida de escritores e leitores, e a poesia, por ser um gênero curto e de fácil leitura, é publicada e lida diariamente, e ao ser lançada na internet em poucos segundos alcança um público inimaginável. Até um tempo atrás a melhor forma de se ter contato com a poesia era através dos livros, e até hoje isso continua sendo algo muito importante para o

leitor, porém, na atualidade este contato tem tomado forma no espaço cibernético possibilitando acesso ao leitor através de um simples click.

Através da modernidade e da evolução diária dos meios de comunicação, a literatura tem a possibilidade de alcançar lugares que não seriam possíveis antes, a propagação de inscritos literários através do ciberespaço multiplica o número de leitores diariamente, facilitando o acesso para quem lê e para quem escreve.

Sendo assim, o artigo em comento tem por finalidade evidenciar como se dá a relação entre escritor e leitor no ambiente virtual, e de como essas novas ferramentas de leitura tem contribuído para essa interação. Desse modo, sabe-se que essa comunicação é estabelecida através do surgimento do hipertexto e, por conseguinte, do hiperleitor dando formato à Literatura no Ciberespaço. Para tanto, com o objetivo de evidenciar essa relação entre escritor e (hiper) leitor no ciberespaço, o poeta Zack Magiezi e suas publicações serão os objetos de estudo desse trabalho.

2 | LITERATURA E HIPERTEXTO

Sofreram muitas influências de ordem sociocultural, política e econômica. Atualmente, no que diz respeito à leitura e escrita, temos o suporte virtual que vai muito além de uma simples folha impressa, vivemos o advento do ciberespaço. O (hiper) leitor pode acessar uma diversidade de textos sem manusear um livro impresso. Através de um click é possível conectar com o mundo da leitura, surgindo, desse processo, uma série de alternativas, tanto para o autor quanto para o leitor. Esse processo é definido como hipertexto, em que o escritor e o leitor possuem a possibilidade de interação diante da internet. Diante disso, é de suma relevância a definição de hipertexto, e Koch define como:

O hipertexto constitui um suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas. [...] O hipertexto é também uma forma de estruturação textual que faz do leitor, simultaneamente, um co-autor do texto, oferecendo-lhe a possibilidade de opção entre caminhos diversificados, de modo a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um tema. (KOCH, 2011, p. 63)

Sendo assim, o hipertexto é um conjunto de textos que são simultaneamente expostos na internet, ligados por links permitindo um acesso veloz. Ou seja, “o hipertexto seria, portanto, definido como uma coleção de informações multimodais disposta em rede para a navegação rápida e ‘intuitiva’” (LÉVY, 1996, p. 44). Esses elementos se encontram interconectados e são chamados de hiperlinks, assim os hiperlinks constituem o meio de expansão do hipertexto. Desse modo, as redes sociais estão recheadas de postagens literárias, e muitas vezes, pela dinamicidade do ciberespaço, essas publicações podem estar em linguagem verbal e não verbal.

3 | CIBERESPAÇO, CIBERCULTURA E CIBERLEITOR

Essa nova geração de nativos digitais é chamada de geração Z, dando origem ao ciberespaço e à cibercultura. O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p.17).

Em consequência da criação desse novo espaço de leitura, é formado o leitor digital, nomeado de ciberleitor. De tal modo, o leitor em tela é mais “ativo” que o leitor em papel: ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa. Na verdade, é somente na tela, ou em outros dispositivos interativos, que o leitor encontra a nova plasticidade do texto ou da imagem, uma vez que, como já mencionado, o texto em papel (ou o filme em película) forçosamente já está realizado por completo. A tela informática é uma nova “máquina de ler”, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular. Toda leitura em computador é uma edição montagem singular (LÉVY, 2011, p. 41).

4 | LETRAMENTO DIGITAL

São nítidas as mudanças advindas do avanço das tecnologias na vida das pessoas e, conseqüentemente, sobre as práticas de escrita, leitura e na geração de conhecimentos. E em Anais da III Semana de Línguas e Literaturas do Campus Campos Belos. UEG, 2017. p. 95-103. 98 meio a essas mudanças surge o conceito de letramento digital, que é nova forma de escrita e leitura no ciberespaço. Bagno afirma que esse:

(...) tipo de letramento é o letramento digital, uma vez que o computador se tornou um novo portador de textos (hipertextos), suscitando novos gêneros, novos comportamentos sociais referentes às práticas de uso da linguagem oral e escrita, e cobrando de nós, novas teorizações e novos modelos de interpretação dos fenômenos da linguagem. (BAGNO, 2002, p.56)

A partir da afirmação do autor, é perceptível que as práticas de leitura e escrita atualmente são mediadas pela tecnologia digital, o computador se torna um novo suporte para leitura e escrita digital. Entende-se que a tela é um espaço de escrita e interação entre escritor, texto e leitor. Com o letramento digital, o indivíduo tem

a possibilidade de aprendizado multiplicado, pois através das novas tecnologias a maneira de se comunicar e adquirir informação é algo inovador. Através de uma máquina é possível obter conhecimento de qualquer lugar, e a cada aba aberta é um novo aprendizado.

Para que isso se perpetue, é necessário que o indivíduo possua as habilidades com a internet, seja alfabetizado digitalmente para que assim ele possa saber lidar com o ambiente virtual. O ambiente tecnológico fornece ao leitor contemporâneo inúmeros formatos de textos, e oferece a ele várias possibilidades de leitura, fazendo com que o leitor passe a ser mais crítico. A partir do letramento digital, é configurada uma nova modalidade de leitor, a leitura na era digital passa a ser mais acessível, pois a literatura enquanto mercadoria há algum tempo era algo que estava fora do alcance de muitas pessoas, sendo usufruída somente pelas grandes massas. Porém, atualmente, no contexto virtual se tem disponível milhões de livros em formato Portable Document Format (PDF), onde é possível acessar de qualquer lugar sendo que na maioria das vezes é sem custo algum. Para afirmar, João Carlos Xavier diz que:

É assim o hipertexto. Com ele, ler o mundo tornou-se virtualmente possível, haja vista que sua natureza imaterial e faz ubíquo por permitir que seja acessado em qualquer parte do planeta, a qualquer hora do dia e por mais de um leitor simultaneamente. (XAVIER, 2010 apud SANTOS 2016 p. 4).

Considera-se que a leitura antes das mídias digitais era de difícil acesso, a leitura no seu modo inicial, ou seja, em obras impressas eram realizadas de maneira linear, e através dos dispositivos digitais o leitor possui a possibilidade de ampliar seu conhecimento através dos hiperlinks, proporcionando maior entendimento e compreensão do texto lido. Sendo assim, é perceptível o quanto autores utilizam desse espaço para publicação de seus textos, e antes mesmo de publicarem em livros impressos já são sucesso pela rede, e essas características são diariamente evidenciadas na poética de Zack Magiezi.

5 | A POÉTICA INTERATIVA DE ZACK MAGIEZI

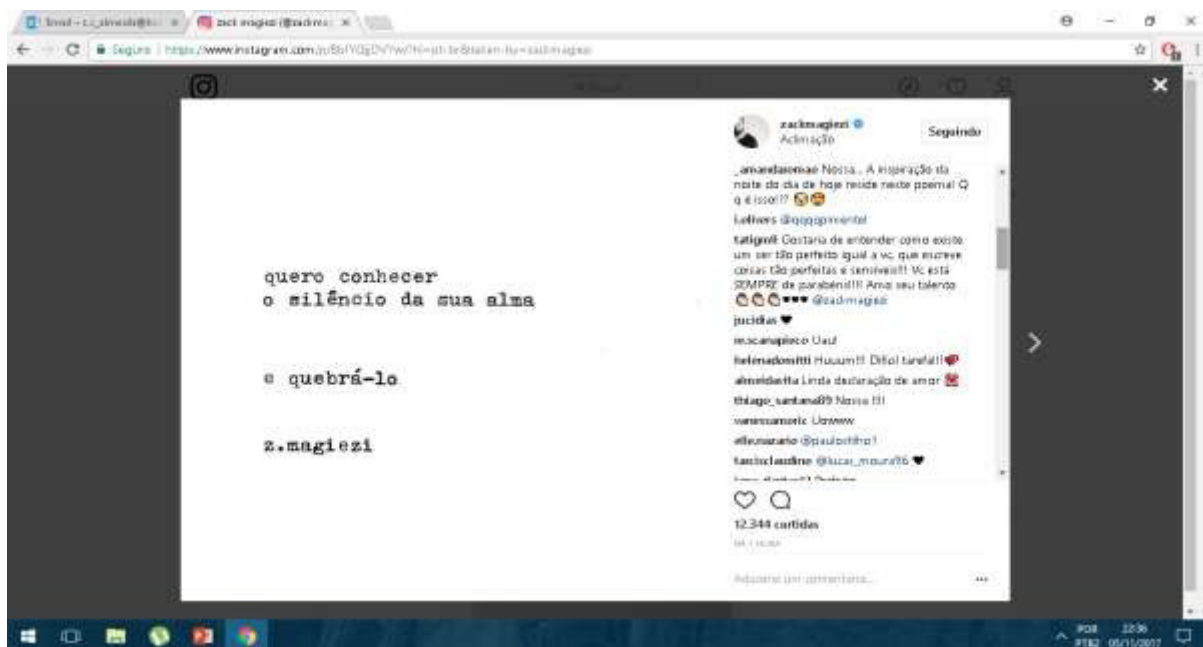
O poeta Isaias Magiezi Júnior, mais conhecido como Zack Magiezi, tem 35 anos e reside atualmente em São Paulo. Possui dois livros publicados e já está caminhando para a terceira publicação, e são eles: “Estranherismo” (2016), “Notas sobre ela” (2017) e “Textos que eu escrevi quando você partiu” (2018), que ainda está sendo vendido na pré-venda. Porém, antes mesmo da publicação de seus livros, o escritor já possuía vários poemas publicados em sua conta no *Instagram*, que conta com mais de 900 mil seguidores. O poeta já passou por várias áreas de estudo como Administração, História, Letras e Teologia. Entretanto, hoje a sua maior ocupação é escrever e fotografar.

Seu primeiro livro publicado se deu a partir de sua interação com os seus leitores

digitais, reunindo, assim, suas publicações e a transformado no “Estranheirismo”. Diferentemente da maioria dos escritores, Zack não iniciou sua jornada no mercado literário, primeiramente fez sucesso na internet para que depois pudesse vir para o mercado. A sua primeira obra poética é recheada de diversos temas, e todos possuem uma criatividade profunda: *Semântica*, *Sentimentos Legendados*, *Lembretes do existir*, *Glossário*, *diálogo*, *3x4*, *Causas mortis*, *Classificados*, *Relicário miúdos*, *Para o amor que vai chegar*, *Pensamentos no varal*, *Instruções para dizer eu te amo*, *Notícia*, *Sobre as coisas de dentro* e *Lembretes do existir*. Cada poema traz uma mensagem diferente, e é possível o leitor se identificar ao menos com uma. Sua segunda obra publicada é intitulada “Notas Sobre Ela”, e o livro segue uma ordem cronológica retratando as fases da vida da mulher. Na primeira ele retrata a infância, levando o leitor ao mundo das lembranças. A segunda parte é composta pela juventude, a terceira, pela fase adulta, na qual, segundo o próprio autor, é necessário “Fechar os olhos mergulhar dentro de si mesma e explorar um mundo novo” (MAGIEZI, 2017, p.53). Por fim, a última parte é revelada a fase da velhice, onde as pessoas queridas começam a partir, a mulher já é madura e ele ressalta que é nessa fase que a mulher necessita se sentir jovem.

É perceptível que o poeta possui uma grande bagagem literária, e que seus textos são resultados de suas leituras, pois como ele mesmo pontua, todo escritor é um grande leitor.

A interatividade do poeta com seus seguidores em sua rede social é algo que desperta atenção:



São milhares de comentários positivos e elogios, em que percebemos o quanto seus poemas tem alcançado mais e mais pessoas, e de como elas se identificam com cada texto publicado. É costume de o escritor também responder e curtir os comentários dos seus leitores, havendo uma proximidade e uma relação mais íntima

entre o leitor e o escritor.

Sendo assim, o autor consegue alcançar um leitor que é contemporâneo e influenciado pelas mídias digitais, e através de suas publicações no meio virtual, o poeta leva também ao seu público inspirações de clássicos da Literatura Brasileira. A exemplo disso, em sua própria produção existe uma relação entre a poética de Carlos Drummond de Andrade no poema “Quadrilha”:

João amava Teresa que
amava Raimundo Que amava
Maria que amava Joaquim
Que amava Lili
Que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos,
Tereza para o convento,
Raimundo morreu de desastre,
Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se
E Lili casou com J. Pinto
Fernandes Que não tinha
entrado na história.
(ANDRADE, 2012, p. 169)

Pode-se considerar o poema escrito por Zack Magiezi uma releitura contemporânea do poema de Drummond, onde é perceptível uma intertextualidade entre os dois poemas.

joão amava teresa que curtia todas as fotos de raimundo que acompanhava todos os posts de maria
que amava conversar no whatsapp com joaquim que achava perfeita a vida virtual de lili
que na verdade era uma solitária joão foi para os estados unidos teresa deletou a sua conta
raimundo criou um perfil fake para continuar seguidor maria foi bloqueada
joaquim se sentiu invisível
e lili parou de falsificar felicidade
que às vezes se encontra no mundo real (MAGIEZI, 2017, p. 11)

De tal modo, o autor consegue alcançar esse público que é totalmente influenciado pelas mídias sociais, que muitas das vezes nunca obteve contato com leituras do cânone literário e saber dessa relação a curiosidade será despertada. Assim também é possível professores trabalharem em sala de aula o cânone literário fazendo uma espécie de retrocesso, onde eles podem apresentar para seu aluno o poema do autor contemporâneo, e os próprios alunos irão se identificar com a escrita, e depois mostrar para eles de onde surgiu a inspiração daquele autor.

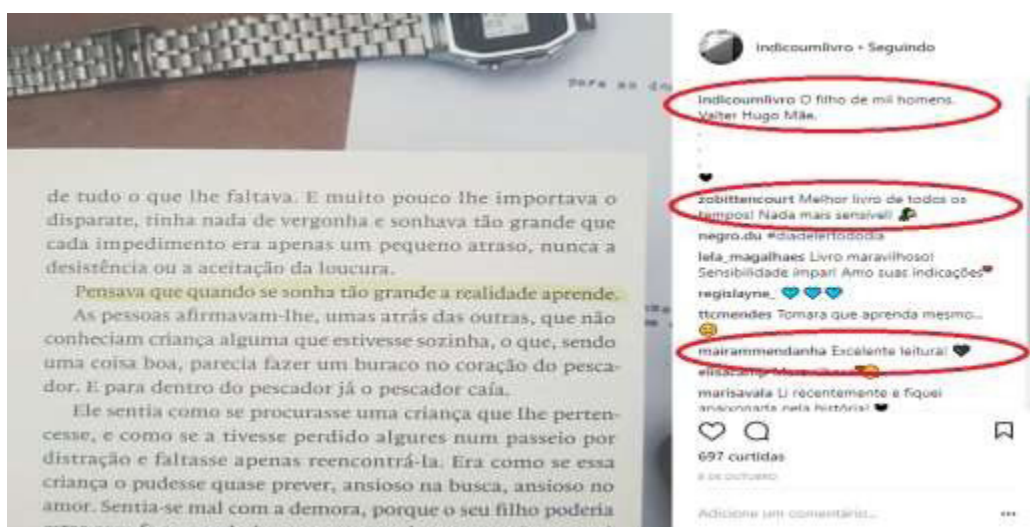
Sendo assim, o aluno poderá ter amor pela literatura, pois o que mais é visto são professores colocando seus alunos em caminhos onde eles não irão compreender de

fato o valor da literatura na vida humana.

Sendo o objetivo da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análises literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? (TODOROV, 2009, p. 92)

Dessa maneira, a literatura auxilia o homem a indagar sobre fatos simplórios, como até mesmo a sua vida cotidiana, e através desse despertar pode-se formar alunos interessados por literatura e por leitura de qualidade.

Em sua própria rede social o autor cita grandes obras que ele lê para que possa obter inspiração em suas publicações, entre eles estão: Charles Bukowski, Júlio Cortazar, Shopenhauer, dentre vários outros grandes autores. Para isso, além de seu perfil pessoal, o autor mantém outro perfil no *Instagram* chamado “indico um livro” onde compartilha diariamente de suas leituras, e o alcance é positivo diante de seus seguidores. Sendo assim, o autor faz com que seu público obtenha o hábito de leitura, e que além de ler os seus pequenos versos na internet, é de suma importância à leitura de grandes obras. Veja:



Também, pode-se perceber que, ao compartilhar seus gostos literários com seu público, o autor mantém mais uma forma de interação, isso faz com que o leitor se sinta próximo do escritor, podendo expressar suas opiniões diante de todo o seu processo de escrita, desde a inspiração até a criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Zack Magiezi é considerado um escritor da rede, faz uso da tecnologia para publicação de seus textos, permitindo que seus leitores acessem o seu material por meio do ciberespaço. Através da internet é possível que o autor mantenha uma interação com o seu público, fazendo com que ele acompanhe instantaneamente a

aceitação de seu trabalho.

Para que haja a formação do escritor e do leitor no ciberespaço, é necessário que os dois possuam o conhecimento do que é hipertexto e letramento digital, sendo assim, nesse artigo foi conceituado cada um deles para facilitar o entendimento do leitor. O autor Zack Magiezi utiliza dessas fontes para sua produção literária, e os seus textos são instantaneamente lidos por um grande público, que estão diariamente conectados na rede.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-19087 **Antologia poética**/ Carlos Drummond de Andrade; organizada pelo autor. – 1ªed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

ECO, Umberto. **Sobre algumas funções da literatura**. In: Sobre a literatura. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, **Desvendando os segredos do texto** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: ed. 34, 1999. MAGIEZI, Zack. **Estranherismo**. Rio de Janeiro, 6 ed., 2017.

MAGIEZI, Zack. **Notas sobre ela**. Zack Magiezi. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Berttrand Brasil, 2017.

TODOROV, Tzvetan: **A Literatura em perigo**/Rio de Janeiro; DIFEL,2009.

XAVIER, Carlos Antônio. **Leitura, texto e hipertexto**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; 2004.

XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e Gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180

MULHERES NOS ANOS DOURADOS: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DAS MULHERES, A PARTIR DO CORPO E DO TRABALHO, NA REVISTA JORNAL DAS MOÇAS, DA DÉCADA DE 50

Palmira Heine Alvarez

Universidade Estadual de Feira de Santana-Ba

Resumo: O presente artigo busca analisar, a partir da Revista Jornal das Moças que circulou de 1914 a 1965, as representações discursivas da mulher a partir de materialidades que falam sobre corpo e trabalho feminino. Para isso, iremos recorrer à teoria da Análise de Discurso de vertente pecheutiana, tomando de modo esporádico também algumas ideias de Foucault para falar da construção do corpo feminino nesse veículo. Os resultados apontam para a caracterização da mulher como o “outro”, como sujeita a regras de comportamento que a constituiriam como mulher respeitável, incidindo no modo de funcionamento da ideologia que naturaliza a submissão feminina ao homem.

PALAVRAS-CHAVE: mulher, revista, trabalho, corpo

**WOMEN IN THE GOLDEN YEARS:
DISCURSIVE REPRESENTATIONS OF
WOMEN, FROM THE BODY AND WORK, IN
THE JORNAL DAS MOÇAS MAGAZINE IN
THE DECADE OF 50**

ABSTRACT: This paper aims to analyze, from the Jornal das Moças' magazine that circulated in Brazil from 1914 to 1965, the discursive representations of women in materialities that

talk about body and work. For this, we will resort to the theory of Discourse Analysis by Michel Pêcheux using sporadically also some ideas of Michel Foucault to talk about the construction of the female body in this vehicle. The results point to the characterization of the woman subject to rules of behavior that would constitute her as a respectable woman, focusing on the way of functioning of the ideology that naturalizes female submission to man

KEYWORDS: woman, magazine, work, body

1 | INTRODUÇÃO

O referido artigo objetiva, a partir da análise de uma reportagem que circulou na década de 50 na Revista feminina Jornal das Moças, analisar o processo de construção discursiva da feminilidade, a partir da representação do corpo e do trabalho feminino, pra atender aos padrões estéticos da época.

A década de 50 do século XX foi um momento em que houve grande desenvolvimento econômico no Brasil, sendo um período conhecido como Anos dourados, momento em que as mulheres passaram a se inserir, ainda que timidamente, no mercado de trabalho. No entanto, apesar dessa inserção, era claro o modo de representação da mulher como “o outro” na constituição do sujeito mulher,

na construção do seu corpo, das relações entre mulher e trabalho a partir da obediência a padrões que a faziam ser uma mulher “de família” e não uma “mulher qualquer”. Este artigo tem como base a Análise de discurso de vertente pecheutiana, que considera a língua como sistema relativamente autônomo, sendo constituída intrinsecamente pela história e pela ideologia. Além disso, recorreremos esporadicamente a algumas ideias de Foucault para tratar da docilização e domesticação do corpo feminino.

2 | DE ONDE FALAMOS?

Surgida na década de sessenta do século XX, a Análise de Discurso de linha francesa, mais precisamente a vertente pecheutiana, pretendeu colocar para a linguística questões das quais ela tentava se esquivar, dentre elas, a questão do sentido e da historicidade como bases para a compreensão da linguagem, além de trazer à tona noções relativas ao sujeito e a ideologia.

Desse modo, é plausível afirmar que para Pêcheux, era necessário construir um dispositivo teórico/analítico que pudesse contribuir para uma “mudança de terreno” que fizesse “intervir conceitos exteriores à região da linguística atual”. (PÊCHEUX, 1997, p. 73). Ao se constituir a partir do final da década de 60, a AD materialista situa-se no pós-estruturalismo, redefinindo noções postuladas por Saussure e pelo materialismo, trazendo à tona a ideia de que o próprio sistema linguístico é constituído pela falha e equívoco, costurando a intrínseca relação entre língua e exterioridade.

A instituição da Análise de Discurso (AD) na França se constitui como um entremeio, envolvendo três diferentes regiões do conhecimento, quais sejam: o materialismo histórico: como a teoria das formações sociais e suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; a linguística: como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo, e também a teoria do discurso: como teoria da determinação histórica dos processos históricos. Além disso, alia alguns princípios da psicanálise, principalmente a noção de inconsciente, que será uma das bases para a constituição do sujeito.

Da teoria linguística, Pêcheux (1997) bebe na fonte estruturalista, recortando da mesma a teoria Saussuriana, buscando ampliá-la, a partir do questionamento da ideia de homogeneidade e autonomia completas da língua proposta por Saussure. Pêcheux reconhece que a língua é um sistema, dotado de regras próprias, mas, pautando-se, sobretudo, na teoria do valor postulada pelo mestre genebrino, afirma que o próprio sistema linguístico não é completamente autônomo, e que a questão do sentido não se resolve levando em conta apenas as regras de combinação e oposição entre os signos presentes no próprio sistema. Ao contrário: o sistema linguístico é, ele mesmo, sujeito ao equívoco, uma vez que o sentido das palavras pode sempre ser outro, sempre desliza, sendo sempre marcado pela metáfora. Daí a afirmação pecheutiana de que a língua “constitui o lugar material onde se realizam os efeitos de sentidos” (Pêcheux, Fuchs, 1997, p.172). Os sentidos

são gerados a partir do modo como os sujeitos são interpelados pela ideologia, pressupondo, assim, uma relação entre a língua e seu exterior. Assim, a língua é o veículo no qual se materializam os efeitos ideológicos, é a partir dela que os sujeitos se constituem como tais, interpelados pela ideologia.

Da teoria das ideologias, Pêcheux se debruça sobre a obra de Althusser, quando o referido teórico fala dos Aparelhos ideológicos do Estado, concebendo a ideologia como mola mestra da constituição dos sujeitos e dos sentidos. O autor se debruça sobre o materialismo histórico, retomando a noção de superestrutura ideológica. Ele não concebe a ideologia como simples conjunto de ideias, mas afirma que esta tem uma “materialidade específica”, e que tal materialidade está relacionada à materialidade econômica; É a ideologia que faz com que o sujeito, sem se dar conta disso, possa ocupar um determinado lugar na esfera dos grupos sociais vigentes.

Da psicanálise, a partir de uma releitura de Lacan, problematiza a noção de sujeito como constituído pelo inconsciente, deslocando a ideia cartesiana que concebia o sujeito como marcado pela consciência total. O inconsciente constitui o sujeito que não pode mais ser visto como sujeito onipotente, do “penso logo existo”, mas deve ser visto como marcado por vozes e discursos sociais que estão armazenados no inconsciente. O sujeito não se dá conta que está sendo marcado pelo inconsciente e acredita que é a origem do dizer. Pêcheux e Fuchs, desse modo, afirmam que a interpelação do indivíduo em sujeito se dá “de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção” (PECHEUX e FUCHS, 1997, p. 166).

O funcionamento da ideologia se dá a partir do interpelar do sujeito, ou seja, a partir do assujeitamento desse sujeito a uma determinada ideologia. Não existe discurso sem ideologia, pois não há uma relação direta entre realidade e linguagem, esta última é opaca e marcada por fatores de ordem ideológica. É a ideologia que constitui os elementos do discurso. Não existe sujeito fora da ideologia, pois, para se constituir como tal, é preciso ser desde sempre interpelado, desde sempre constituído por ela.

Sendo assim, a língua, compreendida à luz da discursividade não é um simples sistema formal, mas é, ao contrário disso, marcada de modo inexorável pela exterioridade que a constitui. Quando o sujeito enuncia, está em jogo uma gama de sentidos que não são originados nele, mas que são construídos historicamente, derivados do já-dito. A atividade discursiva pressupõe uma relação que não tem, de direito, início, uma vez que os enunciados se ligam sempre a enunciados anteriores, eles estão sempre em relação com o “já-la”, com o pré-construído.

O discurso sempre se conjuga a partir do já-dito, sendo constituído a partir do interdiscurso, que funciona como a base, o pano de fundo do processo discursivo, ou seja do que se chama de intradiscurso: o nível da formulação, o fio do discurso. Por interdiscurso se entende o conjunto do todo complexo com dominante (Pêcheux,

2009) de formações discursivas, ou seja, o conjunto de tudo o que já foi dito e esquecido que constitui a base da atividade discursiva. Assim, é possível afirmar que as formações discursivas derivam do interdiscurso e são dele dependentes, o que permite a compreensão da ideia pechetiana que todo discurso se conjuga a partir de um já-dito. Nas palavras de Pêcheux: o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, (PÊCHEUX, 1997, p.77)

Segundo as ideias pecheutianas, o sentido não está nas palavras nem nos sujeitos, mas deriva das posições ocupadas por tais sujeitos no discurso. Os sujeitos, apesar de terem ilusão de que são origem do dizer, efetivamente não o são. Ao contrário, os processos discursivos se realizam através sujeitos, mas esses não são responsáveis por criar intencionalmente sentidos, nem têm o poder de controlá-los. Os sentidos se realizam nos sujeitos porque se relacionam com a posição ideológica que os mesmos ocupam. Essa posição remete a uma inscrição ideológica que faz com que se diga de determinada forma ou de outra, que as palavras ditas signifiquem de determinado modo ou de outro. Os sujeitos não são os primeiros a dizerem algo, eles se submetem aos sentidos que já existem, mas também, podem ressignificar esses já-ditos, colocando-se no jogo polissêmico da linguagem.

Partindo-se do princípio de que os sentidos das expressões linguísticas são derivados das formações discursivas nas quais essas expressões se inserem, é possível inferir sobre os deslizamentos de sentidos da ideia de mulher moderna no corpus analisado, o que revela que o sistema linguístico não é completamente autônomo, e que entender a língua como sistema estritamente formal não é suficiente para explicitar as relações de sentido na língua. Pêcheux e Fuchs (1997, p. 169) já diziam que “o sentido de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe essa sequência como pertencente necessariamente a esta ou aquela formação discursiva”. Tal afirmação já revelava ideia pechetiana de que a língua é um sistema que não possui completa autonomia, pois é constitutivamente marcada pela história e pela ideologia. Os sentidos, portanto, não são preexistentes às estruturas linguísticas nem são presos às palavras. Assim, Pêcheux assevera que: [...] as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, (PÊCHEUX, 2009, p. 146-147).

Como já foi dito anteriormente, todo discurso é ideológico, porque não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Então, é possível afirmar que as propagandas, ou melhor, os gêneros publicitários veiculam ideologias diversas, funcionando como grandes instrumentos de difusão ideológica que têm como função “naturalizar” os sentidos e também homogeneizar as diferenças sociais, pretendendo vender, assim, aos seus pretensos consumidores, uma ideia de homogeneidade e associando a identidade do sujeito ao uso do produto vendido, às características e

sensações proporcionadas pelo mesmo.

Algumas ideias de Foucault (1987) também serão de interesse nesse artigo, principalmente as que dizem respeito aos processos de docilização e disciplinarização dos corpos. A partir da disciplinarização, o sujeito fica submetido a formas de controle do corpo, sendo tais formas submetidas a uma determinada norma que visa controlar os corpos e, conseqüentemente, controlar os sujeitos. Assim, através de exercícios de adestramento, o sujeito entra na normalidade e é discursivizado a partir de seu corpo.

Ao abordar a questão da disciplina, o referido autor chama a atenção para o fato de que é através dela que o corpo dos sujeitos é “fabricado”, tornando-se dócil e submisso às regras da sociedade. Assim, o modo de construção do corpo também faz parte da construção do sujeito no jogo das relações sociais de poder. Desse modo, são esmiuçadas regras, regulamentos, normas, que sofrem controle a partir de inspeções, a fim de fazer com que os corpos se adequem à normalidade. Segundo Foucault (1987) o controle do corpo implica uma coerção ininterrupta “que vela sobre os processos da atividade mais do que sobre seu resultado e se exerce sobre uma codificação que esquadrinha, ao máximo, o tempo, o espaço, os movimentos”. (FOUCAULT, 1987, p. 109).

A disciplinarização implica, então, o controle do corpo, dos gestos, dos movimentos e do espaço-tempo no qual os sujeitos se inserem. Segundo o que diz o próprio Foucault: os métodos de disciplinarização pressupõem “um controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças, e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p. 109).

A coerção é a base desse controle, uma vez que o sujeito é coagido a se adequar às normas pelo exercício e pelo controle dos gestos, a partir da adoção de técnicas de repetição e treinamento. Tais técnicas são adotadas por instituições diversas como escolas, oficinas, instituições militares, dentre outras.

A disciplina implica também uma adequação dos movimentos e gestos ao tempo, o que supõe treinamento, rotina, repetição. Segundo Foucault, um “corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica- uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro da ponta do pé à extremidade do indicador”. (FOUCAULT, 1987. p. 120).

A rotina, por sua vez, é obtida através da repetição de exercícios e regras para a execução de uma tarefa, pressupõe treinamento mecânico para a homogeneização dos corpos. Assim, os modos de agir, de realizar algo, a enumeração de passos e sua sequência de realização, são importantes para o estabelecimento da disciplina. Foucault (1987) afirma ainda que a disciplina fabrica sujeitos, adestrando-os. O adestramento é um modo de se exercer mais facilmente o poder, e, conseqüentemente, de dominar os sujeitos de modo mais efetivo. O sucesso do adestramento e da disciplina, então, depende de uma relação hierárquica e de sanções normalizadoras.

Aquele que não seguir as normas, sofre sanções, é excluído ou colocado à margem da sociedade. É a partir da sanção que os modos de coerção tornam-se visíveis para os sujeitos. São criadas, portanto, técnicas de vigilância e controle dos sujeitos, a fim de que se possa punir aquele que não se adequa ao processo de adestramento. Dessa forma, os sujeitos são construções derivadas das relações de poder que passam também pela domesticização dos corpos.

A partir do que foi abordado anteriormente, interessa-nos observar os diversos modos de construção discursiva da mulher na década de 50 na revista *Jornal das Moças*, observando o modo de funcionamento ideológico sobre a feminilidade e analisando o modo de construção dessa mulher, a partir da domesticização do seu corpo, principalmente no que se relaciona ao modo de andar. Para ser considerada uma “mulher de família”, era preciso controlar o corpo, os gestos, andar de determinado modo. Para isso, seria necessário treinamento a fim de aprender as técnicas “do bom andar”. Isso indica um funcionamento ideológico que coloca a mulher no seu devido lugar, classificando-as e excluindo-as. Essas questões serão analisadas mais adiante.

3 | A REVISTA COMO UM VEÍCULO IDEOLÓGICO

Partimos do princípio, nesse artigo, de que as revistas fazem parte dos Aparelhos Ideológicos do Estado, funcionando como um dos elementos dos Aparelhos ideológicos da informação. Althusser (1998) afirmava que os Aparelhos ideológicos do Estado funcionam prioritariamente pela ideologia, enquanto que os Aparelhos repressivos do Estado funcionam primordialmente pela violência. Assim, cabia aos Aparelhos ideológicos do estado a reprodução da ideologia dominante, que funcionava como uma espécie de “cimento social”, homogeneizando sujeitos.

As revistas femininas que circulavam na década de 50, não eram simples veículos de informação, mas funcionavam como veículos difusores de ideologias, sendo utilizadas na educação de mulheres da época. Essas revistas, inclusive a que estaremos analisando, o *Jornal das Moças*, traziam conselhos de moda, beleza, comportamento da mulher, propagandas de eletrodomésticos e móveis, dicas para ser uma boa mãe e uma boa dona de casa, conselhos para manter o casamento, receitas, novelas. A análise dos temas ali abordados já revela um posicionamento ideológico que constitui a feminilidade na época: o mundo feminino girava ao redor desses temas, considerados “adequados” para as mulheres. Não há discussão sobre questões políticas ou econômicas, apesar do Brasil estar passando por um grande período de desenvolvimento econômico e social, na década de 50, o chamado “anos dourados”.

Segundo Bassanezi (2008, p. 609), as revistas femininas funcionavam como: “conselheiras, fonte importante de informação e companheiras de lazer - a TV

ainda era incipiente no país -, as revistas influenciaram a realidade das mulheres de classe média de seu tempo (...). Sendo assim, os conselhos que traziam sobre comportamento, vida doméstica, maternidade, dentre outros, eram seguidos à risca por aquelas que queriam ser bem vistas socialmente. Surgida em 1914, a revista *Jornal das Moças* circulou até 1961, com edição semanal, dirigindo-se, principalmente às moças da classe média brasileira.

A representação feminina na época girava, então, sobre a representação da mulher como “rainha do lar”, sendo os temas relacionados ao mercado de trabalho (que elas começavam a ocupar) discutidos timidamente e ainda de maneira bastante superficial. Assim, a ideologia da mulher como essencialmente afeita ao lar, ao casamento e à maternidade era amplamente difundida nas revistas, em contraposição às representações masculinas, uma vez que os homens eram considerados como “chefes de família”, provedores, cabendo a eles o trabalho fora de casa e o sustento da família. Menções às diferenças entre homens e mulheres, atribuídas a fatores biológicos eram comuns nas revistas. Assim, apresentava-se a mulher como emotiva e sensível, sendo representada como “sexo frágil” e o homem como forte e viril, sendo representado como “sexo forte”, elemento que já revela um funcionamento ideológico de diferença natural entre homens e mulheres. Os conselhos de como se tornar uma mulher passavam pelo modo de se vestir, de agir no meio de homens, de se comportar em ambientes públicos e, até mesmo de andar, mas também há algumas reportagens sobre mulher e trabalho, na maioria das vezes, delegando à mulher o segundo plano nas relações fora do lar.

4 | O CORPO CONSTITUINDO A FEMINILIDADE NA REVISTA JORNAL DAS MOÇAS

A reportagem a seguir foi retirada da Revista *Jornal das Moças* de outubro de 1952. Nela, ensinava-se às mulheres como andar com elegância, a fim de se tornarem atraentes e bonitas. Regras do bom modo de andar eram detalhadas na reportagem, cuja autoria não é indicada, o que pressupõe que seja a voz da revista (de modo geral) falando. A reportagem está acompanhada da seguinte imagem:



Figura 1

Fonte: *Jornal das Moças* Outubro 1952

COMO ANDAR GRACIOSAMENTE

A elegância de uma mulher é marcada pela sua boa linha, harmonia de toalete e, também, muito especialmente, pelo seu modo de andar. A importância desse fato não deve escapar a nenhuma mulher.

Um andar gracioso exige uma facilidade de adaptação ao momento, um estado de espírito diferente, segundo aquele que anda a largas passadas ao ar livre envergando um tailleur esporte, ou uma pessoa que desliza sobre um assoalho encerado envergando um belo vestido de noite.

Para ter seus movimentos livres, uma mulher deve ter as pernas ágeis, os tornozelos leves, os pés em perfeito estado. Durante a toalete, você fará bem em esfregar os pés com uma escôva, a fim de ativar a circulação do sangue e desembaraçar a pele das células mortas.

Notando que a má circulação tem repercussões incômodas nos tornozelos e que o tratamento externo não é eficaz nestes casos, procure logo tomar as providências necessárias. As glândulas precisam de um tratamento especial que somente um médico pode fazer.

Esfregar pedra-pomes na pele dos pés é muito recomendável para evitar o engrossamento da epiderme, o qual se produz particularmente nos pés, no lado externo do calcanhar, na altura do contraforte do calçado.

A extremidade das unhas deve ter uma forma arredondada, nem muito longa, nem muito curta. São as unhas mal cortadas, mal limadas, que ficam encravadas. As massagens são muito boas, se forem feitas com um creme oleoso. Tome os pés entre o polegar e os quatro dedos da mão e, alternativamente, com uma das mãos, pois a outra deverá massagear o pé, passe os dedos sobre o tornozelo. Massageie igualmente o tornozelo e o calcanhar.

Exemplo 1

Fonte: Jornal das Moças, outubro de 1952

Iniciamos a análise pela reflexão sobre a figura 1. Nela aparece uma perna feminina, exposta aos cuidados estéticos em frente a um espelho de banheiro. Em primeiro lugar, cabe observarmos que nessas revistas, havia uma repetição, que indica uma importante regularidade na atribuição de sentidos sobre a mulher: a ligação entre a mulher e a estética. O modo de funcionamento discursivo que concebe a feminilidade na época, passa pela ligação direta entre a feminilidade e o cuidado com a estética, com a beleza. Cabe nos perguntarmos o porquê dessa preocupação ser sempre atrelada à mulher e não ao homem, no período analisado. Tal reflexão nos faz retomar os já-ditos sobre a mulher, já estampados em revistas de décadas anteriores de que à mulher cabia a preocupação com a estética a fim de se tornar atraente para o homem. Tal preocupação se dava, sobretudo, pelo fato de que o casamento era supervalorizado e, para atrair pretendentes aptos a serem seus futuros maridos, as mulheres precisavam se preocupar e cuidar da aparência.

A reportagem traz um tom de conselho e lista os passos que devem ser dados na direção de um andar elegante. O título da mesma já indica o objetivo ali presente: fornecer uma receita sobre como andar de modo gracioso, tornado-se, portanto, atraente. Podemos observar o funcionamento ideológico que constitui a representação da mulher em todo o texto, mas tal funcionamento se destaca logo no trecho inicial: “a elegância de uma mulher é marcada pela sua boa linha, harmonia de toalete e também pelo seu modo de andar. **A importância desse fato não deve escapar a nenhuma mulher.**” Chama a atenção no trecho, o uso do verbo deve, indicando uma ordem, da qual não se pode escapar. Tal verbo revela uma marca discursiva em relação ao sexo feminino, indicando o modo pelo qual é preciso agir para se tornar mulher, em outras palavras, para que alguém se constitua mulher, deve se preocupar com a estética. A não preocupação com elementos estéticos, excluiria, portanto, a

possibilidade de que alguém fosse “realmente” mulher. A mulher, para ser considerada mulher de verdade (disso não pode escapar), deve seguir os ensinamentos sobre o “andar bem” presentes na reportagem. É a ideologia que constitui, então, a mulher de verdade (indicando as coisas das quais ela não pode escapar), condicionando as mulheres a se colocarem na posição daquelas que fatalmente se preocupam com a estética. Retomando as idéias de Pêcheux (2009), a noção de mulher não equivale aqui, àquela que é representante do sexo feminino, apenas. O sentido de mulher é discursivizado, ganhando, então, outras nuances: a mulher não é apenas o ser humano do sexo feminino, mas é aquela que se preocupa com a beleza, que possui determinado modo de andar, que cuida dos problemas estéticos (como vemos na imagem, uma perna feminina, exposta aos cuidados estéticos, o que se repete na reportagem).

Para ser mulher, ou ao menos, para ser a mulher construída pela revista, fruto das posições ideológicas representadas por este veículo midiático, ela terá que andar “graciosamente”, o que a fará entrar no grupo das mulheres elegantes e belas. Retomamos aqui a ideia de Foucault (1987) sobre a domesticação do corpo, uma vez que para alcançar um andar gracioso, a mulher precisará seguir alguns passos, elencados na reportagem: “Para ter seus movimentos livres, uma mulher **deve ter as pernas ágeis, os tornozelos leves, os pés em perfeito estado**. Durante a toalete, **você fará bem em esfregar os pés com uma escova, a fim de ativar a circulação do sangue e desembaraçar a pele das células mortas.**”

Retomando as ideias de Foucault (1987) sobre a disciplina, notamos que há no trecho em destaque todo um ritual que deve ser seguido para alcançar o objetivo de ter um andar gracioso. O corpo é coagido a se tornar leve, os pés devem estar em perfeito estado. O comportamento também é moldado: é preciso esfregar os pés com uma escova, para evitar problemas de circulação. Há aí o atravessamento do discurso científico em relação à questão da manutenção de uma boa saúde, mas tal objetivo não é o primordial. A manutenção de uma boa circulação nos pés está à serviço da manutenção da estética, de um certo modo de andar. O uso dos verbos no imperativo indicam esse funcionamento da disciplina do corpo.

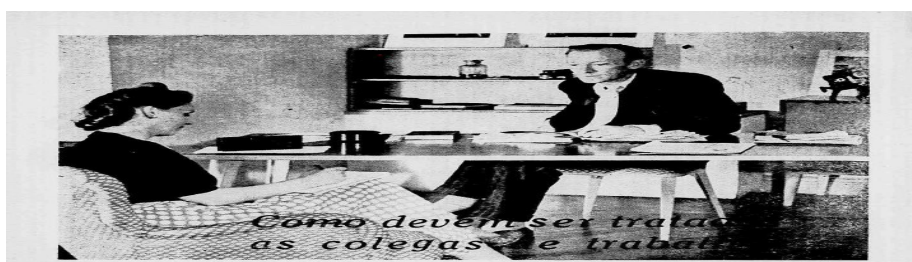
A tentativa de homogeneização do corpo, tornando-o padronizado, também é visível na última parte da reportagem no trecho que diz: “a extremidade das unhas deve ter um formato arredondado. Nem muito longa, nem muito curta.(...). tome os pés entre o polegar e os quatro dedos da mão e, alternativamente, com uma das mãos, pois a outra deverá massagear o pé, passe os dedos sobre o tornozelo. Massageie igualmente o tornozelo e o calcanhar.”

Ao estabelecer o formato das unhas e ao indicar os passos que devem ser atingidos para que se tenha um andar gracioso, percebemos o modo de construção do corpo feminino, a partir da coerção: a mulher que não possuir as unhas no formato indicado ou aquela que não fizer a massagem como explicitado na reportagem, sofrerá sanções: a de ser vista como uma mulher não elegante, feia, desajeitada,

estando fora da ideologia dominante sobre a beleza da época.

5 | MULHER E TRABALHO NO JORNAL DAS MOÇAS

Sabe-se que na década de 50, devido ao crescimento econômico do Brasil ocasionado pela industrialização, alguns postos de trabalho surgiram e foram aos poucos, sendo preenchidos por mulheres. Assim, mesmo que de forma ainda incipiente, era possível encontrar mulheres trabalhando como secretárias, professoras, enfermeiras, costureiras, dentre outras. Eram raros os casos em que se viam mulheres como chefes, principalmente porque, elas não eram aceitas ocupando posições de mando ou se destacando frente aos homens. Na reportagem a seguir, há a discussão sobre o modo como os homens devem tratar as mulheres no trabalho.



DE IGUAL PARA IGUAL OU CERIMONIOSAMENTE? —
A RESPOSTA DE UM FUNCIONÁRIO — QUANDO, ALÉM
DE COLEGAS, ELAS SÃO CHEFES...

LOUIS DEJUX (Especial para JORNAL DAS MOÇAS).

QUANDO as mulheres começaram a trabalhar em escritórios, lojas, fábricas, repartições públicas, hospitais e em todos os lugares até então privativos dos homens, surgiu um problema: como deveriam tratá-las os homens que trabalhassem ao seu lado? Como camaradas, ou companheiras de trabalho? Ou cerimoniosamente, como senhoras? Um jovem funcionário, respondendo, na ocasião, a uma enquete, declarou o seguinte, aliás, em opinião esposada por muitos homens:

— As colegas de trabalho são mulheres, antes de tudo, devendo ser tratadas como tais, embora com a camaradagem permitida entre pessoas que se estimam.

Pensa-se que as mulheres, quando galgam posição, devido à condição de seu sexo, atraem a animosidade dos homens que permanecem como seus subordinados. Há, é claro, algum caso de complexo gerado por essa situação, porém, há, também, muitos casos em que as mulheres, ocupando posição de mando, sabem portar-se com lbanza e tato suficientes para se fazerem estimadas, mesmo pelos subordinados barbados. Todavia, reconhece-se, as mulheres, como chefe, não têm vida muito cômoda. Há homens que se sentem denegridos, quando alguém do sexo oposto o deixa para trás, já não se dando o mesmo no caso dela ter herdado essa predominância; porém, se é conquistada por capacidade profissional, não deixa de ferirlos no íntimo. Assim, precisa-se reconhecer que, na base da igualdade profissional, a mulher, como chefe, enfrenta grande resistência de alguns subordinados. Há casos em que elas, com tato e prudência, se vêem forçadas a ceder um pouco de sua feminilidade, para se impor.

A reportagem inicia com uma imagem em que se retrata uma mulher num escritório, sentada do lado oposto do homem, anotando coisas em um caderno. A própria imagem já revela um funcionamento ideológico: o homem, retratado naturalmente como chefe, e a mulher, como auxiliar do mesmo, apesar de não estar mais no ambiente doméstico.

Há uma pergunta que será respondida no decorrer do texto: *Como devem ser tratadas as colegas de trabalho? De igual para igual ou cerimoniosamente?* Como já afirmamos antes, a ideologia se materializa no discurso e o analista do discurso, partindo da superfície linguística (sequências discursivas verbais e não verbais), deve chegar ao processo discursivo, observando, dentre outras coisas, o funcionamento

da ideologia. O fato de haver uma pergunta como essa, mostra, a partir de uma pista linguística (uma pergunta, uma possível dúvida de como devem ser tratadas as mulheres) que era incomum uma mulher dividir o espaço do trabalho com um homem, principalmente pela sua chegada recente ao mercado de trabalho. Isso também fica visível no uso da expressão quando no trecho *Quando as mulheres começaram a trabalhar em escritórios, lojas e fábricas... surgiu um problema...* A expressão quando indica que a inserção da mulher no mercado de trabalho ainda era novidade recente. A palavra problema indica o funcionamento da ideologia que coloca a entrada da mulher no mercado de trabalho como problemática para as relações de coleguismo entre homens e mulheres.

Num outro trecho, há o seguinte enunciado... *quando além de colegas, elas são chefes*, aparece mais uma vez a marca do funcionamento ideológico. A língua como veículo de materialização do discurso, não é indiferente à ideologia. Portanto, a partícula além, indica não apenas a soma de uma informação (é colega e é chefe), mas também um estranhamento em relação à condição de destaque da mulher que quebra uma barreira e vai além do esperado, ocupando a posição de chefia.

A pergunta colocada como mote para a reportagem é parcialmente respondida, no seguinte trecho, em que se coloca uma repostagem dada por um homem numa enquete: *As colegas de trabalho são mulheres antes de tudo, devendo ser tratadas como tais, embora com a camaradagem permitida entre pessoas que se estimam.*

Mais uma vez a língua traz as marcas do funcionamento ideológico, presentes na formação discursiva patriarcal, que coloca os sujeitos “nos seus devidos lugares”. A expressão *mulheres antes de tudo* mostra que, apesar de estarem num ambiente de trabalho, são mulheres e devem ser tratadas como tais. Tal trecho indica a diferenciação entre os gêneros, e os lugares diferentes ocupados pelas mulheres e homens. Embora possam ser tratadas com camaradagem, com certo coleguismo, as mulheres devem ser colocadas nos seus devidos lugares, não havendo igualdade de atuação entre elas e os homens, apesar de ocuparem o mesmo espaço físico destes. O funcionamento da ideologia indica então a diferenciação “natural” entre homens e mulheres, e os lugares diferentes ocupados pelos dois no mercado de trabalho, negando a condição de igualdade em relação ao gênero.

A partir dos exemplos analisados é possível inferir sobre os modos de construção de uma certa ideia de feminilidade dentro do Jornal das Moças na década de 50, seja esta ideia ora ligada à representação do corpo feminino, seja a mesma ora ligada à representação feminina na esfera do trabalho.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar a partir das materialidades analisadas, a construção da feminilidade na década de 50 passa pela docilização do corpo da mulher e

também pela inserção da mesma nos lugares “naturalizados” pela ideologia: a esfera doméstica, a casa, a cozinha. O cenário do casamento, com a ideia de que a mulher deve ser responsável por atrair um bom noivo, a partir do cultivo da vaidade e da beleza, mostra a construção ideológica de que o destino natural da mulher é o casamento e o lar. A representação da mulher no trabalho se dá com estranheza, o que pode ser visto a partir da própria pergunta do exemplo analisado: como devem ser tratadas as colegas de trabalho?, o que indica que aquele local (o do trabalho, fora da esfera doméstica) não era ainda um lugar natural para ser ocupado por mulheres.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado. Rio De Janeiro: Edições Graal, 1985.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. 2 ed. São Paulo, vol 2.: Difusão Européia de livros, 1967.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 5. ed. Petropolis: Vozes, 1987.

GADET, Françoise.; HAK, Tony. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et al., 2. ed., Campinas, SP: Unicamp, 1995.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. 3. ed., Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997, p. 61 - 105.

PÊCHEUX; Michel; FUCHS, Catherine . A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET; HAK (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. 3. ed., Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997, p. 163 -252

MULHERES SOB O OLHAR DOS ADOLESCENTES: UMA EXPERIÊNCIA COM FOTOGRAFIA E ARTE

Carla Carvalho

Universidade Regional de Blumenau – FURB.
Programa de Pós-Graduação em Educação
Blumenau – Santa Catarina

Helen Rose Leite Rodrigues de Souza

Universidade Regional de Blumenau – FURB.
Programa de Pós-Graduação em Educação
Blumenau – Santa Catarina

Rosana Clarice Coelho Wenderlich

Universidade Regional de Blumenau – FURB.
Programa de Pós-Graduação em Educação
Blumenau – Santa Catarina

RESUMO: Este artigo tem a finalidade de relatar a experiência com o projeto Mulheres Extraordinárias, realizado em 2017, durante as aulas de Arte, tendo a participação de 3 turmas de oitavo ano, em uma Escola Básica Municipal no município de Blumenau/SC. Mulheres Extraordinárias é uma proposta contemporânea que visa valorizar a mulher em suas atividades cotidianas, captando estes momentos por meio de registros fotográficos. O Projeto levou em consideração o estudo, a identificação e análise de fatores históricos em obras de arte que tratam da representação da mulher. Questões importantes ligadas a Lei Federal Nº 11.340 (Lei Maria da Penha), discriminação e violência contra a mulher incluindo fatores sociais referentes a realidade da mulher contemporânea também

foram abordados. A culminância do projeto se deu em uma roda de conversa com uma psicóloga, momento em que foi possibilitado aos estudantes expressarem seus anseios e em conjunto continuarem as observações a respeito da Exposição Fotográfica – Mulheres Extraordinárias realizada na escola. Durante a exposição a comunidade pode apreciar as fotografias produzidas pelos(as) estudantes e ao apreciar os registros fotográficos a comunidade pôde identificar-se nos mesmos, refletindo e vivenciando o registro de suas próprias atividades cotidianas. Portanto, para os(as) estudantes a produção fotográfica ampliou e ressignificou seus olhares para aquelas personagens que fazem parte do seu dia a dia.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Identidade. Fotografia.

WOMEN UNDER THE ADOLESCENTS 'LOOK: AN EXPERIENCE WITH PHOTOGRAPHY AND ART

ABSTRACT: The purpose of this article is to report the experience in the Extraordinary Women project, held in 2017, during Art classes, with the participation of three groups of eighth grade students, at a Municipal Primary School in the city of Blumenau, Santa Catarina, Brazil. Extraordinary Women is a contemporary proposal that seeks to value women in their daily

activities, capturing these moments through photographic records. The Project took into account the study, identification and analysis of historical factors in works of art that deal with the representation of women. Important issues related to Federal Law Number 11,340 (*Maria da Penha* Law), discrimination and violence against women including social factors related to the reality of contemporary women were also addressed. The culmination of the project took place in the conversation with a psychologist, allowing the students to express their wishes and together they continued the observations regarding the Photographic Exhibition - Extraordinary Women held at the school. During the exhibition, the community could appreciate the photographs produced by the students and while enjoying the photographic records, the community could identify themselves, reflecting and experiencing the recording of their own daily activities. Therefore, for the students, the photographic production enlarged and resignified their looks at those characters that are part of their daily lives..

KEYWORDS: Art. Identity. Photography.

1 | PALAVRAS INICIAIS

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.
(Conceição Evaristo, 2008)

Conceição Evaristo nos provoca a pensar sobre o ser mulher, o que constitui o feminino na relação com o contexto contemporâneo. O que faz um sujeito ser mulher? A lua fêmea não adormece, não descansa, e com isso, fica em vigília e se faz mulher na relação com seu tempo, seus contextos. Esse fragmento de um poema da escritora negra Conceição Evaristo nos move a pensar acerca do tema desse artigo: percepções e problematizações relacionadas ao cotidiano da mulher contemporânea. A arte e a formação estética são nossos aportes e lugares de diálogo e compreensão do processo aqui apresentado.

Este artigo é registro de uma pesquisa que se deu a partir de um projeto intitulado “Mulheres Extraordinárias”, realizado em 2017, na Escola Básica Municipal na cidade de Blumenau/SC. Desenvolvido entre os meses de março a junho, envolveu aproximadamente 105 alunos, de 3 turmas de oitavos anos, sendo 2 turmas no período matutino e 1 período vespertino.

As percepções e problematizações acerca do cotidiano da mulher contemporânea foram citados e vivenciadas por algumas alunas, dentro e fora da sala de aula, mas percebidos em especial nas aulas de Arte. Diante das problematizações percebidas e encontradas pelas estudantes destacam-se: padrões de beleza pré-estabelecidos

pela sociedade de consumo, a mulher como produto/objeto de desejo, conceitos históricos pactuados pela sociedade em relação ao comportamento da mulher, desde a rotina exaustiva de “mulheres reais” que na tentativa de vencer a agenda do dia a dia desdobram-se em dezenas e é neste momento que a percepção do título do projeto se faz presente.

As inquietações acerca da relação da mulher como produto/objeto de desejo e padrões de beleza pré-estabelecidos pela sociedade de consumo é perceptível em alguns comportamentos entre as próprias estudantes no ambiente escolar. Influenciadas por esses aspectos projetarão em muitos casos o futuro conforme mencionado por Costa:

Este mundo fantasioso que a mídia vende, repleto de pessoas lindas com corpos perfeitos, absolutamente bem-sucedidas em seus trabalhos e na vida pessoal, passa a ser o projeto de vida de um sem-número de mulheres. Elas perseguem esse modelo, não conseguem tê-lo, entram em depressão, e não percebem que o melhor é ir atrás do próprio projeto de vida, de sua história pessoal. E não perseguir o script da moda. (COSTA, 2004, p.19 e 20).

Portanto, fatores como estes mais uma vez evidenciam que a relação da elaboração da identidade se dá por meio das influências mútuas dos sujeitos com o meio social de convívio ou ao meio em que está inserido. Antes de adentrarmos as questões abordadas no projeto faz-se necessário refletir sobre o termo identidade abordado no mesmo. Ciampa (1987) considera a identidade um processo dinâmico, que representa e constitui o indivíduo - uma metamorfose. Esta identidade mutante e inacabada se constitui produto das relações entre o corpo e o mundo, a exemplo, a autoimagem elaborada a partir das relações estabelecidas nos grupos em que o (a) estudante convive.

Em função disto, sendo a escola um universo social dispar em relação ao ambiente familiar, possibilita novas interações, expandindo desta maneira seus conhecimentos a respeito de si e dos outros. É neste ambiente, farto em interações, que as estudantes poderão encontrar acolhida as suas particularidades, reconhecimento das diversidades, aceitando-as e respeitando-as, ao mesmo tempo em que coopera para a elaboração da unidade coletiva, beneficia a estruturação da identidade, bem como de uma autoimagem positiva ou não.

Alguns autores reforçam a ideia dentro das vivências no ambiente escolar da relação do ensino da arte com o desenvolvimento da identidade do indivíduo, conforme afirma Fusari e Ferraz quando:

A Educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total (...). Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (2001, p.19).

Foi neste intuito de “despertamento de consciência coletiva/individual” que o

projeto propôs no componente curricular de Artes a contextualização em relação a valorização da mulher em suas atividades cotidianas, permitindo desde um passeio histórico entre diversas obras de artes a diálogos atrelados a valores internos na tentativa de discutir a identidade com os (as) estudantes. Segundo Costa falar de valores internos hoje passa até a ser curioso. Quase ninguém comenta sobre a importância dos valores humanos, e de como eles é que podem, sim, revolucionar a vida de uma pessoa. O crescimento que se tem quando isso acontece é fabuloso. (2004, p.20).

2 | LUGAR DE MULHER É... LEITURA DE IMAGENS: A CAMINHO DA REFLEXÃO.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.
(Conceição Evaristo, 2008)

Nosso olhar é encharcado de marcas, de vivências do que somos e nos constituímos. Conceição Evaristo nos provoca em outro fragmento a pensarmos sobre o que povoa os olhos femininos, as lágrimas que se suspensas nas lembranças que as mulheres levam consigo para a noite que não adormece. Nosso intuito é pensar sensivelmente o feminino. Fomos ao tema mobilizados pelos estudantes que em diversos momentos trouxeram às aulas e em outros espaços da escola os temas vividos por mulheres de seus contextos e as jovens estudantes se colocaram nesses lugares e se perceberam nesses contextos.

Compreendemos que a formação sensível, a educação estética pode ser um espaço para essa discussão e as aulas de arte podem ser esse lugar de acolhimento, debate e poética. No processo de sensibilização do olhar, de perceber o que está por trás das manifestações visuais observamos diversificadas obras de arte em tempo e conceitos na tentativa de “alfabetizar” os (as) estudantes para tal reflexão conforme menciona Barbosa (1998, p.138). Reforçando essa opinião Fusari e Ferraz, afirmam que o ato de ver ao ser aprimorado permite-nos observar melhor o mundo, o ambiente, a natureza. Um bom observador, investigando detalhes, encontrará particularidades que poderão enriquecê-lo. (p.79, 2001).

Embora o projeto tenha iniciado pela leitura de imagem, esta não foi a única abordagem utilizada. Pautado em três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem (obra de arte) e a contextualização da arte, denominada “Proposta Triangular” (BARBOSA, 1998), envolve o processo de ensino da arte segundo Ana Mae Barbosa (2002, p. 32), assim “O que a arte na escola principalmente pretende é formar o

conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte”.

Inicialmente a leitura de imagens de obras de arte com a temática de mulheres em diferentes contextos históricos nortearam os questionamentos. Entre as obras de arte apreciadas podemos destacar: As três idades da Mulher (1905), de Gustav Klimt (Fig. 1), Senhora com a criança (1943), de Lasar Segall (Fig. 2), e Ghost (2007), de Kader Attia (Fig. 3).



Fig. 1. Obra As três idades da Mulher (1905) de Gustav Klimt

Fonte: <http://percebersentirconhecer.blogspot.com.br/2011/06/as-tres-idades-da-mulher-gustav-klimt.html>



Fig. 2. Senhora com criança (1943) Lasar Segall

Fonte: https://www.catalogodasartes.com.br/Lista_Obras_Biografia_Artista.asp?idArtista=316



Fig. 3. Ghost (2007), Kader Attia

Fonte: http://www.saatchigallery.com/artists/kader_attia.htm

As obras da artista Panmela Castro do projeto “Graffiti pelo Fim da Violência Doméstica” realizado no Rio de Janeiro e registros do blog “Beleza sem tamanho. com”, administrado pela fundadora Kalli Fonseca, também foram inseridos nestas leituras de imagens. Panmela Castro, formada em Pintura pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é criadora da chamada Rede Nami, a Rede Feminista de Arte Urbana que promove, entre outros projetos, oficinas de conscientização da Lei Maria da Penha em comunidades do Rio de Janeiro e busca através do Grafite a conscientização da violência contra a mulher. Já Kalli Fonseca aborda no blog questionamentos acerca dos padrões de beleza inseridos pela sociedade e pelas indústrias. A blogueira afirma ser militante do amor próprio em detrimento as questões corporais.

Apreciações de produções cinematográficas contribuíram ainda mais para as reflexões e debates realizados. O Curta-metragem Vida Maria, lançado no ano de 2006, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos e o filme SUFFRAGETTE (As Sufragistas), lançado em 2015 com direção de Sarah Gavron, ambos trazem à tona perspectivas pré-lançadas em relação as mulheres, como lugares de ocupação e direitos negados.

3 | ELAS ESTÃO AQUI! REFLEXÕES E O FAZER – FOTOGRAFIAS PRODUZIDAS

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
e outras meninas luas
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.
(Conceição Evaristo, 2008)

A vida é a vida, e as mulheres levam para suas noites suas lágrimas e suas experiências marcadas nos seus corpos, nas suas almas. Pensar e poetizar sobre essas vivências foi o mote de nossa provocação. Para além de ver a poéticas de outros artistas, nosso desejo foi registrar, foi poetizar com a câmara na mão. Talvez por um instante poder encontrar as meninas luas que podemos perceber na identidade das mulheres que nos cercam, assim como Conceição Evaristo faz com a palavra.

Assim, após as leituras de imagens e reflexões os (as) estudantes foram orientados a produção fotográfica, norteadas por alguns critérios específicos: fotografias realizadas em preto e branco, personagens femininos como protagonistas, os registros fotográficos captando atividades do cotidiano. As fotografias deveriam ser enviadas para um grupo de mídia social criado anteriormente em sala de aula incluindo todos

os(as) alunos (as), cada aluno(a) deveria solicitar o preenchimento da autorização do uso de imagem a cada personagem fotografada. Os (as) estudantes obtiveram um tempo hábil de mais ou menos uma semana para envio das produções. A proposta inicial partiu do coletivo, com uma adesão significativa de 95% dos estudantes na produção fotográfica.

As fotografias enviadas para o grupo de mídia social dentro do prazo estipulado, foram observadas e analisadas coletivamente em sala de aula. Aspectos e questões envolvendo o momento do registro fotográfico foram levantados. Alguns depoimentos dos(as) próprios(as) estudantes mencionaram a profunda reflexão acerca das fotografias produzidas: “nunca havia percebido o trabalho árduo que minha mãe realiza naquela máquina, em um ambiente onde a maioria é homens. Até sei aonde ela trabalha, mas não tinha noção da importância” citou um dos adolescentes após ter fotografado a mãe dentro da fábrica onde é funcionária, em um setor de predominância masculina. Uma das alunas ressalta: “minha mãe estava amamentando enquanto fazia artesanato”. Outro cita “nossa minha mãe faz muita coisa dentro daquela casa, ela não para!”, referindo-se ao trabalho doméstico registrado na fotografia. Aliás, tema recorrente em mais de 80% dos registros fotográficos realizados pelos(as) alunos(as).

Curiosamente a representação do trabalho doméstico como algo sem perspectiva e rotineiro retratado no curta-metragem *Vida Maria* (2006) é presenciada em grande número nas fotografias feitas pelo(as) alunos(as) fazendo jus mais uma vez ao clichê a “Vida imita a arte ou a arte imita a Vida” (Fig. 4).



Fig. 4. Detalhe fotografias produzidas pelos alunos (as). Evidência do trabalho doméstico

Fonte: Helen Rose L.R. de Souza

Segundo Simone de Beauvoir apud Machado e Lima (2012, p.21)

Poucas tarefas se parecem mais com a tortura de Sísifo além dos afazeres domésticos, com a sua interminável repetição: a limpeza torna-se suja, a sujeira é feita limpa, dia após dia. E além de cansativo e interminável, o trabalho doméstico

As fotografias após serem observadas foram reveladas em papel fotográfico, impressas em tamanhos 10x15cm, organizadas esteticamente sobre um suporte retangular branco dando origem a Exposição Fotográfica “Mulheres Extraordinárias” (Fig.5) exposta no ambiente escolar. Durante a exposição a comunidade pode apreciar as fotografias produzidas pelos(as) estudantes e ao apreciar os registros fotográficos a comunidade pôde identificar-se nos mesmos, refletindo e vivenciando o registro de suas próprias atividades cotidianas. Portanto, para os(as) estudantes a produção fotográfica ampliou e ressignificou seus olhares para aquelas personagens que fazem parte do seu dia a dia, citados nos depoimentos anteriormente.



Fig. 5. “Exposição fotográfica- Mulheres Extraordinárias” exposta em outro local do ambiente escolar.

Fonte: Helen Rose L.R. de Souza

As fotografias são mais do que registros, são lugares de olhar, são recortes de vivências e experiências marcadas e ressignificadas em cada corpo (Fig.6). Cada estudante fez uma escolha, teve uma intencionalidade registrada pelas lentes fotográficas na relação com a mulher escolhida. As mulheres observadas nos seus afazeres diários, nas suas lidas como a jornada ampliada no contexto familiar levam-nos a refletir sobre os olhares que se constituíram de maneira singular e sensível durante este processo fotográfico, trazendo à baila reflexões a cerca do lugar destinado a mulher e afirmando as quão extraordinárias são.



Fig. 6. Registro fotográfico de um estudante para a exposição “Mulheres extraordinárias

Fonte: Exposição Mulheres extraordinárias

4 | ENTRE ELAS E ELES: PONDERAÇÕES NA RODA DE CONVERSA COM A PSICÓLOGA

Costa afirma que “essas mulheres desconhecem a sua necessidade de reconhecimento interno e sua beleza interior” (2004, p. 21), partindo deste princípio foi organizada uma roda de conversas com a Psicóloga Eliane Marli Halla, formada em Psicologia Clínica e da Saúde e com especialização em Terapia Familiar Sistêmica pela Faculdade Luterana de Teologia, em 2014. Inicialmente em um ambiente reservado e preparado somente para elas, possibilitando a reflexão e o reconhecimento próprio (Fig.7). Pois, ainda segundo Costa:

Quando a pessoa se conhece e se apropria da sua história de vida, ela corre atrás dos seus sonhos e tem muito mais chances de ser feliz. Do outro jeito, sendo um clone apagado e mal produzido de um modelo vendido em grande escala, as chances de crescimento pessoal são muito pequenas. Ficam atreladas aos objetivos do outro, e não aos dela. E não dá para ser feliz querendo ser igualzinha à modelo ou à atriz global. A beleza acaba sendo apenas externa e não aflora do interior. (2004, p. 20)



Fig. 7. Roda de conversas com a psicóloga. Ambiente preparado para elas.

Fonte: Helen Rose L.R. de Souza

Juntando-se a nós posteriormente os meninos (Fig. 8), a roda de conversas abordou de maneira natural assuntos como violência contra a mulher relacionando a Lei Federal Nº 11.340 (Lei Maria da Penha) e padrões estéticos estabelecidos entre outros conceitos que se tornassem necessário no momento. A Lei Maria da Penha já havia sido colocada em pauta atrelada a leitura de imagens de obras da artista Panmela Castro com o tema o grafite na defesa da mulher (Fig.9).



Fig. 8. Roda de conversas com a psicóloga. Elas e Eles.

Foto: Helen Rose L.R. de Souza



Fig. 9. Grafite apreciado da artista Panmela Castro

Fonte: <https://www.annaramalho.com.br/graffiteira-panmela-castro-abre-exposicao-na-lapa/>

O momento proporcionado com a roda de conversas gerou experiências diferenciadas entre os(as) alunos(as) inclusive quando uma aluna em uma das turmas, solicitou um espaço de tempo da aula para a leitura de uma carta. A aluna não é natural da cidade, porém reside algum tempo na região, mas não o suficiente para quebrar as barreiras oriundas de uma colonização alemã. Na carta a aluna menciona o fato de ver os colegas como cópias de um padrão pré-estabelecido, buscando cada vez mais se enquadrar em um padrão que muitos não compreendem. Citou também o fato de ser incomodada por alguns pela função de não se “encaixar” no modelo. Relata ainda como é lutar contra a depressão e diz não se sentir envergonhada em assumir isto. Ao final da leitura da carta a turma está completamente atônita, sem pestanejar. Alguns se levantam e vem dar o suporte necessário a colega.

Fatores como este vem ao encontro com o que afirma Barbosa, em relação a arte na construção e mudança do indivíduo.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2011 pg.18).

5 | PROVOCAÇÕES QUE FICARAM DESSE PROCESSO.

A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico

Questões trabalhistas, direitos, afeto e poder em relação a mulher são alguns dos temas que precisam e devem continuar sendo discutidos com a sociedade. Assim como Conceição Evaristo, esses adolescentes passam a olhar para as mulheres que os rodeiam de outros jeitos. Não o meu nem o seu jeito, mas o que elaboraram na relação com o coletivo e os tocou nesse processo. Um fio invisível cose a rede das relações vividas nesse projeto.

O projeto permitiu que alguns conceitos fossem colocados em pauta. É perceptível em nosso país os resquícios históricos que envolvem a escravidão e o machismo. No entanto, nestes momentos de transição a arte contribuiu de forma efetiva na formação da identidade através de sua relação corpórea e com a gama de conceitos trazidos em sua contemporaneidade.

Compreender o cotidiano das mães, das avós, das mulheres que os/as rodeiam pode numa relação viva de poética por meio da fotografia pensar as suas vidas, as suas relações com o universo feminino e com isso suas identidades. O que nos mobilizou a registro foi perceber nos seus olhares e em suas vozes deslocamentos dos discursos padrões, trazendo à tona a relevância da arte na vida enquanto falavam das mulheres e dos registros dessas mulheres.

Tomamos a liberdade de fechar nosso texto com as palavras de uma literata que pensa a vida da mulher, da mulher de seu tempo, de sua cor negra que é invadida por olhar e nos provoca... talvez assim como Conceição Evaristo (2008) os estudantes ao verem as mulheres possam um dia perceber que a poesia os visitava e eles nem sabiam...

O olho do sol batia sobre as roupas do varal e mamãe sorria feliz.
Gotículas de água aspergindo a minha vida-menina balançavam ao vento.

Pequenas lágrimas dos lençóis.

Pedrinhas azuis, pedaços de anil, fiapos de nuvens solitárias caídas do céu eram encontradas ao redor das bacias e tinas das lavagens de roupa.

Tudo me causava uma comoção maior.

A poesia me visitava e eu nem sabia...

(Conceição Evaristo, 1996)

REFERÊNCIAS

Attia. K. **Ghost**. 2007. <http://www.saatchigallery.com/artists/kader_attia.htm> Acesso em: 29 set. 2017. 21:45

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998

_____. **A imagem no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 2002. 134 p

_____. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-25.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Brasília, 08 ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm#art46>. Acesso em: 24 maio 2019.

CASTRO, Panmela. **Projeto Graffiti pelo Fim da Violência Doméstica**. 2010. Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-03-15/o-grafite-na-defesa-da-mulher.html>>. Acesso em: 24 maio 2019.

COSTA, M. **Mulher: a conquista da liberdade e do prazer**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

CIAMPA, Antônio da C. (1987). **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008

EVARISTO, C. A noite não adormece nos olhos das mulheres. IN: Al Eleazar Fun et alii. **Cadernos Negros**. Poemas afro-brasileiros. v. 19. São Paulo: Quilombhoje/Anita Garibaldi, 1996.

FONSECA, Kalli. **Beleza sem tamanho.com**. Disponível em: <<http://belezasemtamanho.com/guest-post-minha-mulher-virou-obras-de-arte/>>. Acesso em: 24 maio 2019.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Klimt, G. **As três idades da Mulher**. 1905. <<http://percebersentirconhecer.blogspot.com.br/2011/06/as-tres-idades-da-mulher-gustav-klimt.html>> Acesso em: 29 set. 2017. 21:50

MACHADO, M. R. de A.; LIMA, M. Trabalho doméstico no Brasil: afetos desiguais e as interfaces de classe, raça e gênero. In. MASCARO, G. (Org.). **Doméstica**. [s.l.]. Desvia. 2012. p.20-28.

Segall, L. **Senhora com criança**. 1943.

<https://www.catalogodasartes.com.br/Lista_Obras_Biografia_Artista.asp?idArtista=316> Acesso em: 29 set. 2017. 21:55

SUFFRAGETTE. Direção de Sarah Gavron. Reino Unido: Pathé Film 4, 2015. P&B.

VIDA Maria - Curta-metragem. Direção de Márcio Ramos. Ceará: Viacg Produção Digital e Trio Filmes, 2006. P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4>. Acesso em: 24 maio 2019.

O PRÉ-CINEMA COMO RECURSO METODOLÓGICO DE INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Fabiane Costa Rego

Arte Educadora. Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes PROF-ARTES UFMA.

Especialista em Metodologia do Ensino de Arte.

E-mail: fabiane_criart@hotmail.com

Marcus Ramusyo de Almeida Brasil

Pós-Doutorado em Comunicação e Cultura (UFRJ). Pós-Doutorado em *Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (CLACSO & U. Manizales). Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP). Professor do IFMA na área: Comunicação / Fotografia e Multimídia. Coordenador do NUPPI (IFMA) - Núcleo de Pesquisa e Produção de Imagem.

E-mail: ramusyo@ifma.edu.br

RESUMO: O presente estudo analisa a possibilidade da utilização de aparatos utilizados no pré-cinema como forma de inserir as tecnologias na educação. Tem como objetivo refletir se as técnicas de animação por meio da construção de brinquedos ópticos utilizados no primeiro cinema podem estimular a criatividade e a expressividade de crianças, jovens e adolescentes, e, concomitante a isso inserir o conceito e o acesso às tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. A justificativa do trabalho centra-se na importância de incluir o cinema na sala de aula, proporcionando o

conhecimento de forma lúdica, pois através da arte o aprendizado se torna cada vez mais abrangente e com o auxílio de meios e recursos que estimulem a criação e reflexão é possível inserir as técnicas de animação no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ensinamentos multidisciplinares que irão aproximar os discentes às tecnologias por meio das narrativas visuais construídas no primeiro cinema. Ressaltamos, também, a importância deste trabalho para inserir o uso das tecnologias no espaço educativo, sendo uma ferramenta acessível em contraponto às dificuldades que encontramos em escolas com poucos recursos financeiros. Para tanto, foram realizadas pesquisas qualitativas e bibliográficas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Brinquedos ópticos. Primeiro cinema.

THE PRE-CINEMA AS A METHODOLOGICAL RESOURCE FOR THE INSERTION OF TECHNOLOGIES IN EDUCATION

ABSTRACT: The present study analyzes the possibility of the use of apparatuses used in the pre-cinema as a way of inserting the technologies in the education. It aims to reflect if the techniques of animation through the construction of optical toys used in the first cinema can stimulate the creativity and expressiveness of children, young people and adolescents, and, at the same time, to insert the concept and access to technologies

in the process of teaching and learning. The justification of the work focuses on the importance of including cinema in the classroom, providing the knowledge in a playful way, because through art learning becomes more and more comprehensive and with the aid of means and resources that stimulate the creation and reflection it is possible to insert the techniques of animation in the teaching-learning process, enabling multidisciplinary teachings that will bring students to the technologies through the visual narratives built in the first cinema. We also emphasize the importance of this work to insert the use of the technologies in the educational space, being an accessible tool in counterpoint to the difficulties that we find in schools with few financial resources. For that, qualitative and bibliographical research was carried out.

KEYWORDS: Teaching. Optical toys. First cinema.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo busca refletir se o pré-cinema pode ser um meio importante para inserir conceitos e ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Uma vez que, o ensino contemporâneo em seu currículo exige o domínio e a difusão de informações sobre o uso das tecnologias e suas diversas mídias como forma de se adequar às transformações da sociedade atual, e o cinema pode ser um importante aliado neste processo de educação e inclusão. Ressalta-se também a importância deste trabalho para incluir o uso das tecnologias no espaço educativo, sendo uma ferramenta acessível em contraponto às dificuldades que encontramos em instituições educativas com poucos recursos financeiros.

O estudo analisa a possibilidade de utilizar recursos visuais que podem ser experienciados de forma artesanal para melhor entender o funcionamento e o aperfeiçoamento do que hoje conhecemos como cinema, utilizando experimentos conhecidos como brinquedos ópticos, que permitirá o conhecimento de técnicas de animação por meio da construção de aparatos visuais utilizados no pré-cinema, aliando conhecimentos multidisciplinares com as tecnologias, observa-se que antes da consagração das salas de cinema, diversos estudos e tentativas de projetar imagens animadas foram realizados e com isso inúmeros aparelhos e seus criadores foram se destacando em relação ao pré-cinema. A esse aspecto, Mascarello (2006, p. 18) descreve que:

Não existiu um único descobridor do cinema, e os aparatos que a invenção envolve não surgiram repentinamente num único lugar. Uma conjunção de circunstâncias técnicas aconteceu quando, no final do século XIX, vários inventores passaram a mostrar os resultados de suas pesquisas na busca da projeção de imagens em movimento: o aperfeiçoamento nas técnicas fotográficas, a invenção do celulóide (o primeiro suporte fotográfico flexível, que permitia a passagem por câmaras e projetores) e a aplicação de técnicas de maior precisão na construção dos aparatos de projeção.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre a utilização dos aparatos do pré-cinema como recursos metodológicos de inserção das tecnologias na educação. A inclusão do cinema na educação vai além de observação, incluindo-se também a reflexão, conhecimentos multidisciplinares e a prática de criações artísticas por meio de diversas mídias e ferramentas comunicativas que podem se adequar aos diferentes níveis de recursos disponíveis nas escolas. Para este estudo buscou-se referenciais teóricos que abordam assuntos referentes a esta temática, tais como:

Carla Viana Coscarelli (org.) “Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar”, obra em que podemos ver um conjunto de informações sobre o pensar a educação e a informática, lançando novos olhares e metodologias sobre as mídias da tecnologia da informação e comunicação aplicadas na educação.

Aurora Ferreira, em “Arte, Tecnologia e Educação” aborda a necessidade de aliar a arte e a informática na educação como meio de facilitar o processo criativo.

José Manuel Moran, autor conceituado no âmbito da tecnologia e educação, destaca-se informações contidas em sua obra: “Novas tecnologias e mediação pedagógica”, que lança um olhar empreendedor sobre a mediação educativa, trazendo reflexão e discussão sobre qual é o papel do professor na atualidade.

2 | ARTE E TECNOLOGIA COMO RECURSO METODOLÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A arte e a tecnologia estão intimamente relacionadas uma vez que a arte é produzida de acordo com o aperfeiçoamento tecnológico de cada época na história da humanidade. O uso das tecnologias no cotidiano das pessoas sempre esteve presente no mais remoto tempo, até mesmo como forma de garantir a sobrevivência das espécies, acontece desde a pré-história com o aprimoramento de técnicas na utilização de matérias-primas e na fabricação de objetos, e que a todo o momento se aperfeiçoa no sentido técnico e estético.

E nesse sentido, a Arte como área do conhecimento, necessita de meios para desenvolver e estimular os seus saberes. Por meio da tecnologia a educação vem contribuir de forma significativa, pois, segundo Ferreira, (2008, p.19) “a arte abrange desde o artesanato até a arte tecnológica. Observa-se que a tecnologia está presente na música, no teatro, na dança, na escultura, na pintura”; e assim, permite-se desenvolver diversos saberes e técnicas, uma vez que, a arte é um componente de desenvolvimento e aprimoramento das transformações tecnológicas assim como também, Ferreira, (2008, p. 20), afirma que “a arte é uma necessidade fundamental do ser humano, existente durante todo o percurso histórico em todas as partes do mundo, retratando o modo de viver da sociedade.” Desta forma, nota-se que a educação contemporânea abrange o uso de recursos tecnológicos permitindo a construção e reformulação dos saberes, onde a arte e a tecnologia são utilizadas

como importantes recursos metodológicos possíveis de serem utilizados em prol da educação multidisciplinar, inclusiva, crítica e desafiadora.

É possível estimular a aprendizagem, despertando nos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem os quatro pilares da educação do século XXI, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Segundo Delors (2001)

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 2001 p.89).

Apesar de avanços relacionados à área educativa, ainda há muito a se fazer em relação a isso, pois, de acordo com Coscarelli, (2006, p.48) “O uso que fazemos dos recursos tecnológicos depende do contexto educacional no qual estamos inseridos e depende das redes cotidianas de trabalho que vivenciamos”. No entanto, observa-se que por um lado existe uma reformulação das práticas de ensino que incentivam a qualidade do processo educativo amparado com o uso de diversos recursos e mídias tecnológicas, e por outro lado existe a falta do compromisso com as novas formas de construção e ampliação destes conhecimentos, existindo muitas vezes no ambiente educativo certo desestímulo por não possibilitar meios efetivos para que as referidas transformações educativas de fato aconteçam.

Assim, nota-se a necessidade de uma ação mais atuante e abrangente de políticas públicas que envolvem a qualidade educativa e como também a conscientização e reflexão de que esse fazer só é possível se construído coletivamente, através da transformação e ação de todos os sujeitos envolvidos no sistema de ensino/aprendizagem. Pois, o difícil não é elaborar projetos que incluam recursos tecnológicos de comunicação e informação, “o difícil é inovar as práticas pedagógicas cotidianas, romper com a lógica transmissiva e unidirecional e investir na constituição das redes colaborativas de aprendizagem.” (COSCARELLI, 2006, p.49) e assim através das novas tecnologias permitir a inclusão social, modificar certos perfis, reestruturar o fazer pedagógico e ampliar as possibilidades educativas, pois, de acordo com Moran:

A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. A escola é previsível demais [...] precisa partir de onde o aluno está [...] e construir um currículo que dialogue continuamente com a vida, com o cotidiano. A escola precisa cada vez mais incorporar o humano, a afetividade, a ética, mas também as tecnologias de pesquisa e comunicação em tempo real (MORAN, 2008).

Assim, a tecnologia e a arte utilizadas como metodologias de ensino e aprendizagem vêm construir e desenvolver o potencial humano e ampliar a inclusão

social, pois, de acordo com Ferreira, (2008, p.39). Com o passar do tempo a tecnologia passou a se desenvolver em prol da educação “foi sendo adaptada a área da ciência, inclusive a humana. Na atualidade, já encontramos hardwares e softwares sendo criados com fins educativos, e até o uso de e-book, que fornece conteúdos de um livro, o que tornou possível a educação digital.” Desta forma, pode-se ampliar as possibilidades e estratégias de ensino utilizadas no cotidiano escolar. Uma vez que, de acordo com o PCN (2001) “A instituição escolar deve oportunizar ao educando o contato tecnológico e científico. Os alunos devem ter acesso aos avanços tecnocientíficos que influenciam a sociedade, seja em forma de educação ou de cultura”. Ou seja, as estratégias de ensino e aprendizagem que utilizam diversas ferramentas e mídias tecnológicas permitem que o indivíduo interaja com a sociedade e com as produções científicas e culturais de diversos tempos e lugares, ampliando a sua visão de mundo.

Portanto, a escola torna-se uma importante mediadora de informações multidisciplinares tão importantes na formação plena do indivíduo, facilitando não só a aquisição de conhecimentos, mas, a ampliação destas informações a fim de utilizá-las em seu cotidiano e adaptá-las às transformações vivenciadas pela experiência do fazer e do conviver em sociedade.

3 | O PRÉ-CINEMA E SUAS TÉCNICAS DE ANIMAÇÃO COMO FORMA DE AMPLIAR O REPERTÓRIO, TECNOLÓGICO, CULTURAL, ARTÍSTICO E REFLEXIVO DOS DISCENTES.

Observamos a necessidade de transformação na forma em que são conduzidas as informações no espaço educativo, desta forma é necessário um trabalho efetivo da escola na intenção de mediar a amplitude informativa que inundam o cotidiano de nossos discentes e inserir a criticidade e a reflexão sobre o que eles utilizam e consomem no seu dia a dia.

Nota-se que muitas metodologias tornaram-se ultrapassadas e muitas vezes são impossibilitadas de concorrer com as mídias digitais, que conseguem apreender por mais tempo o interesse e a atenção dos alunos, pois, “perdemos tempo demais, aprendendo muito pouco, nos desmotivando continuamente. Tanto professores como alunos têm a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas.” Moran (2000, p.11).

A materialidade e a forma dos recursos educativos estão a cada dia se modificando e por isso, por mais que a construção de conhecimento utilize uma ampla dimensão de recursos tecnológicos, necessitará sempre da mediação do professor e como também, de compreender a atuação de cada componente que atuam na esfera educativa, como pressupõe Torres (2012, p. 323) “O que era antes centrado

em apenas textos impressos, apostilas ou livros, hoje, dá lugar a fontes eletrônicas, digitais e informatizadas. Deste modo, o aluno recebe fontes inesgotáveis para a sua aprendizagem.” Porém, é necessário compreender a atuação do professor e aluno diante deste cenário de constantes mudanças, de forma a permitir trocas mútuas de conhecimento. Ainda assim, inserir as referidas transformações metodológicas no âmbito educativo, não é uma tarefa fácil, trata-se de um grande desafio, uma vez que.

A chegada das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola evidencia desafios e problemas relacionados aos espaços e aos tempos que o uso das tecnologias novas e convencionais provoca nas práticas que ocorrem no cotidiano da escola. Para entendê-los e superá-los é fundamental reconhecer as potencialidades das tecnologias disponíveis e a realidade em que a escola se encontra inserida, identificando as características do trabalho pedagógico que nela se realizam, de seu corpo docente e discente, de sua comunidade interna e externa. (SILVA, 2012, p. 4)

Os saberes e fazeres da sociedade moderna reflete também em um novo tipo de comportamento que busca nas tecnologias e em novas mídias, diferentes formas de atuar e de se comunicar na sociedade. Antes a televisão era a maior fonte de informação e comunicação, ditando o comportamento do público, gostos e formas de expressar, com a chegada da internet e seus diversos softwares, foram ampliando a forma de como cada informação e ou manipulação atravessa as fronteiras humanas, e hoje esta modalidade midiática ganha ampla discussão entre pais, professores e especialistas que passaram a refletir sobre a importância e consequências que o uso destas ferramentas traz para a comunidade escolar.

Como forma de adentrar neste novo cenário em que a humanidade se encontra. É totalmente viável trazer as tecnologias, suas diversas mídias e softwares para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, pois o professor atua como mediador neste processo, capacitando e ampliando os olhares de seus alunados.

Nesse contexto, a utilização do cinema como estratégia de ensino e aprendizagem, vem de encontro com todas as transformações ocorridas na educação atual, inserindo de forma lúdica e participativa a inclusão do alunado em experiências e experimentos tecnológicos, sendo possível trabalhar e interagir com os alunos instigando a criatividade e o compromisso com a sua própria educação e com as transformações que a sua atuação na sociedade pode promover, pois, “o cinema, há muito deixou de ser apenas um produto artístico e passou a ser um meio de divulgação cultural, de hábitos e de costumes, tornando-se um produto comercial de grande importância na economia” (ZAGONEL, 2012, p.45). E desta forma, o pré-cinema e suas técnicas de animação podem contribuir para ampliar o repertório, tecnológico, cultural, artístico e reflexivo dos discentes. Pois, Vollu, afirma que:

[...] vários educadores apontam a importância da imagem em movimento (filmes e animações) para a educação. O cinema de animação como elemento educativo enfoca os objetivos do ensino da arte a partir de novas possibilidades e abordagens para se trabalhar a imagem. O desenvolvimento da linguagem artística se apropria

dos elementos das artes visuais, da linguagem da imagem em movimento e do conhecimento/domínio da tecnologia do cinema de animação. (VOLLU, 2006, p. 13)

Além disso, ajuda a trabalhar a interdisciplinaridade na educação, projetando experiências estéticas e científicas, buscando a capacitação do aluno para exercer sua autonomia, criticidade e cidadania, participando na produção de ferramentas utilizadas na construção de sua própria aprendizagem, como visto em Brasil:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de se assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (BRASIL, 2000, p.11)

As formas de desenvolvimento da linguagem cinematográfica, produzidas artesanalmente instigam os alunos a construir sua pesquisa em relação às técnicas de animação e a entender como se dá o processo de criação de imagens animadas, tão importante para o desenvolvimento do que hoje conhecemos como cinema e concomitante a isto, explorar diversos e inesgotáveis conhecimentos apreendidos na escola, ou seja, permite-se inserir conceitos interdisciplinares.

De acordo com os PCNEM (2000), a interdisciplinaridade é trabalhada como forma de articular os diversos saberes, ressaltando que “o desenvolvimento pessoal permeia a concepção dos componentes científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens” (BRASIL, 2000, p.19). A construção de aparatos técnicos utilizados no pré-cinema insere na prática o conceito sobre o que é tecnologia e como as ferramentas e técnicas da linguagem cinematográfica foram se aprimorando e passaram a ser utilizadas no cotidiano sob diversas perspectivas, tais como: de pesquisa, expressão artística, comunicação, econômica, tecnológica, ideológica, educativa, entre outras diversas modalidades. Uma vez que, “Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2003, p. 11). Tudo isso visa a ampliar o repertório tecnológico, cultural, artístico e reflexivo dos discentes.

4 | PRINCIPAIS BRINQUEDOS ÓPTICOS UTILIZADOS COMO PROPOSTA NA MEDIAÇÃO EDUCATIVA:

A busca pela criação de imagens em movimento sempre foi uma antiga vontade da humanidade, inicia-se na pré-história e acontece de forma plena com o desenvolvimento de aparatos construídos por meio de estudos originados da ciência óptica através do conhecimento sobre o efeito da persistência retiniana: fração de segundo em que a imagem permanece na retina, desta forma, diversos aparelhos e

brinquedos óticos foram desenvolvidos durante o século XIX, no período conhecido como Pré- Cinema ou Primeiro Cinema, assim, o cinema de animação por meio de seus experimentos ou brinquedos óticos possibilita inserir saberes e fazeres tecnológicos por meio de narrativas visuais construídas artesanalmente, sendo também uma ferramenta economicamente viável facilitando a inclusão de uma proposta pedagógica, tecnológica e de pesquisa no processo de ensino/aprendizagem.

E, decorrente a isto, apresento algumas possibilidades que podem ser utilizadas no fazer e no experimentar o cinema no âmbito educativo:

1. **Traumatrópio**, criado em 1824, segundo Rego (2014) este aparelho trata-se de um precursor da imagem animada, sendo por tanto inicialmente desenvolvido pelos estudos do físico inglês Sir John Herschel, sendo formado basicamente por um disco de papelão, onde um lado apresentava-se a figura de um pássaro e do outro lado a imagem de uma gaiola em cada extremidade do disco havia um fio que ao ser esticado girava trazendo à vista do espectador as duas imagens simultaneamente iludindo visualmente como se o pássaro estivesse preso na gaiola.

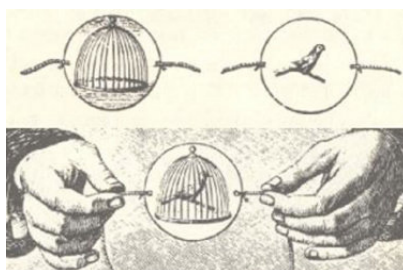


Fig. 1. Traumatropio

Fonte: <http://storify.com/CamiHernandezL/de-las-cuevas-de-altamira-al-ipad>

2. **Fenacitoscópio**: criado em 1833, pelo físico belga Joseph Antoine Plateau, que foi o primeiro a medir o tempo da persistência retiniana. Desta forma, comprovou que tanto o olho quanto o cérebro necessitam de um tempo de descanso entre as imagens e assim, descobriu com a utilização do aparelho que para o olho produzir uma imagem animada era necessário um número padrão de dezesseis imagens por segundo. Como descrito por Rego (2014) O aparelho consistia em um disco giratório com uma base fixa, que ao ser colocado de frente ao espelho e girado rapidamente as imagens executavam movimentos sucessivos e logo era possível ver uma tirinha de desenhos animados.



Fig. 2. Fenacitoscópio

Fonte: Disponível em: <<http://http://allclassics.blogspot.com.br>



Fig. 3. Fenacitoscópio, construído em ambiente educativo.

Fonte: Autores

3. **Zootropo ou Daedalum:** Durante o ano de 1834 surge o Zootropio ou Daedalum, brinquedo ótico de criação de William George Horner. Segundo a descrição de Rego (2014) seria basicamente um tambor giratório oco formado por pequenas aberturas intercaladas entre espaços na parte superior, o desenho é colocado na parte interna dos espaços e pode ser visto nas fendas opostas, ao girar o aparelho transmite imagens sucessivas em movimento cíclico.



Fig. 4. Crianças observando a animação através do Zootropio ou Daedalum

Fonte: Disponível em: <http://www.estufa.pt/animacaodesenhosanimados>.

4. **Flip Book:** Inicialmente chamado de “kinescópio” e depois de “folioscópio”, sendo mais conhecido como flip book, este aparato consiste em um bloquinho de desenho animado, para realizar o processo de animação, cada folha deve conter o mesmo desenho, só que com movimentos diferentes em cada página, mostrando uma sucessão de movimentos da figura desenhada. Esse aparato é muito versátil, prático e economicamente viável, veja o que descreve Magalhães.

Ele pode assumir vários formatos: Pode ser criado no cantinho de seus cadernos escolares, onde a maioria dos animadores profissionais fez as suas primeiras animações. Pode ser um produto editorial: em algumas livrarias, hoje podemos encontrar várias edições de flip books com diversos assuntos. É um cinema portátil, que cabe no bolso! E se você não puder encontrar na papelaria mais próxima um bloquinho bom para ser transformado em flip book. (MAGALHÃES, 2015, p.31)



Fig. 5. Imagem animada em Flip Book.

Fonte: <http://escolasinterculturaisdefronteira.blogspot.com.br>

Portanto, é notável que os diversos estudos e aparelhos inventados na tentativa de expor a dinâmica das imagens serviram de apoio para outras sucessivas invenções que estão sendo desenvolvidas até a contemporaneidade na intenção de aprimoramento da sétima arte. (Rego, 2014). Sendo possível, dessa maneira incluir a arte do cinema na sala de aula como forma de explorar diversos saberes da educação, através de uma metodologia que aproxima o alunado às experiências tecnológicas, de forma lúdica, participativa e ativa, podendo experimentar na prática o aprimoramento das técnicas de animação, existentes desde o primeiro cinema unindo conhecimentos interdisciplinares que fazem parte do currículo escolar, pois, um ensino que provoca a curiosidade, a motivação, a participação e a comunicação ativa dos discentes com a sociedade têm enorme chance de alcançar com êxito bons resultados.

De acordo com (MORAN, 2000, p.17-18) “Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador.” E assim ambos vão construindo e conduzindo o processo educativo democrático.

5 | METODOLOGIA

O presente trabalho refere-se a uma proposta pedagógica centrada na pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, pois, de acordo com Cervo, (2007, p. 60) “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações ou teses [...], buscando conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema.” E para isto, buscou-se documentos de natureza secundária, pois se trata de “informações colhidas em relatórios, livros, revistas, jornais e outras fontes impressas, magnéticas ou eletrônicas”. Cervo (op. cit., p. 60).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da tecnologia está presente no desenvolvimento de toda a civilização mundial, e o aprimoramento de suas ferramentas é indispensável e indissociável de todo o fazer humano, e no contexto educacional, não seria diferente, mas, em se tratando da realidade da educação brasileira, inserir o uso de tecnologias da informação e comunicação, e seus dispositivos midiáticos para mediar o conhecimento, ainda é um grande desafio a todos que articulam e promovem o processo de ensino e aprendizagem. E pensando nisto, o referido estudo tenta aproximar o alunado às tecnologias e multimídias atuais, pois, o fazer cinema em muitos momentos se apresenta distante de muitas pessoas, uma vez que, os aparatos que envolvem suas técnicas não se apresentam economicamente viáveis a certos indivíduos, e que mesmo assim, merecem ter contato com a educação tecnológica, como forma de garantir um ensino igualitário a todas as classes sociais.

O estudo comprova a necessidade de um novo olhar sobre a educação atual, onde os ensinamentos necessitam estar conectados às multimídias contemporâneas. Assim como também contribui lançando uma metodologia de inserção das tecnologias por meio das técnicas de animação utilizadas no pré-cinema, ao utilizar brinquedos ópticos, que podem ser construídos com materiais alternativos. Além de inserir conceitos sobre a tecnologia, os aparatos servem para estimular a criatividade e a expressividade dos alunos, e contribui para inserir conteúdos interdisciplinares por meio das diversas narrativas que o cinema de animação permite realizar, ao mesmo tempo que estimula o interesse e a motivação dos discentes pela pesquisa, inserindo essa nova geração na sociedade digital, mas de forma consciente, crítica, participativa e com autonomia para entender, dialogar e modificar a sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000.

CERVO, A. L.; SILVA, R.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall do Brasil, 2006.

COSCARELLI, Carla Viana. (org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Aurora. **Arte, tecnologia e educação**: as relações com a criatividade. São Paulo: Annablume, 2008.

MAGALHÃES. Marcos. **Cartilha Anima Escola**: Técnicas de animação para professores e alunos IDEIA I Rio de Janeiro I 2a edição I 2015.

MORAN, José Manuel, **Aprendizagem significativa**. Entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna, 01/08/2008. Disponível em: www.escola2000.org.br/comunique/entrevista/ver.ent.aspx?id=47. Acesso em: 10 nov 2016.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

REGO, Fabiane Costa. **A importância do trabalho dos operadores cinematográficos durante a evolução das salas de cinemas de São Luís do Maranhão**: um estudo sobre a trajetória dos projecionistas dos primórdios à contemporaneidade (1897 a 2014). 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)- UFMA- Universidade Federal do Maranhão, São Luís- MA, 2014.

SILVA, Marcos. **Tecnologias na escola**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 10 out 2016.

TORRES. Dulce de Almeida. **Tecnologia e educação a distância (ead)**: caminho sem retorno. In.Revista Intersaberes I vol. 7 n.14, p. 322 - 334ago. – dez. 2012 IISSN 1809-7286. Disponível em: <http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/327>. Acesso em: 12 dez 2016.

VOLLÚ, Fátima Cristina. **Novas Tecnologias e o Ensino das Artes Visuais**. UFRJ : Perspectiva Capiana. N.1, p.11-16, 2006. Disponível em: <http://www.cap.ufrj.br/perspectiva/n1/PERSPECTIVA%20-%20No1%20%20%20Artes%20Visuais.pdf>. Acesso em: 20 mar 2015.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Coleção Metodologia do Ensino de Artes, v.1. Intersaberes, 2012.

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO MUSICAL EM BOA VISTA – RR: PROJETO SONS DE MAKUNAIMA NAS SALAS DE AULAS

Marcos Vinícius Ferreira da Silva

Curso de Música – UFRR

Boa Vista – RR

Beatriz Taveira de Moura Teixeira

Curso de Música – UFRR

Boa Vista – RR

Celso Lima

Curso de Música – UFRR

Boa Vista – RR

Leila Adriana Baptaglin

Curso de Artes Visuais – UFRR

Boa Vista – RR

Rosangela Duarte

ABEM; FLADEM; UERR; UFRR

Boa Vista – RR

RESUMO: Esse trabalho é uma atualização das Práticas Docentes no Projeto Sons de Makunaima, desenvolvido no Curso de Música da Universidade Federal de Roraima (UFRR). A primeira turma de graduados formou cinco docentes em 2017. Desses, temos dois novos docentes que lecionam como professores substitutos no curso e, após a experiência deles como discentes e agora docentes, apresentamos algumas reflexões e resultados das práticas vivenciadas nas salas de aula. O objetivo foi analisar o ensino musical presentes na atual conjectura do ensino superior de música na UFRR, e na rede da educação

básica em Boa Vista – RR, principalmente nas três escolas polos que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID / 2018), subprojeto Artes: Música. O Projeto Sons de Makunaima agora faz parte do PIBID / Música, que também abarca a confecção de instrumentos com materiais alternativos, a partir do que é considerado sucata ou lixo. Após a lei 11.769/2008 que instituiu o ensino de música às escolas da rede da educação básica, apontamos à proposta da utilização de aparatos tecnológicos como ferramenta educacional, que oportunizou a inclusão de discentes sem conhecimento musical prévio e, pouco contato com a linguagem musical tradicional. A propositura foi realizada por meio da interdisciplinaridade, com as contribuições de uma das mentoras do curso, Rosangela Duarte. A metodologia empregada foi a pesquisa de campo, com a posterior coleta de dados e análise de conteúdo. Concluímos apresentando os resultados dessa experiência, como uma rota alternativa de aprendizagem ao ensino musical coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical. Materiais alternativos. Interdisciplinaridade. PIBID.

ABSTRACT: After a brief analysis of the musical education present in the basic education system of Brazilian school, as well as the current

conjecture in higher education in Boa Vista - RR, we present some experiences and results of the teaching practice in the Workshop of Rhythmic Bands. The activity has merged the sonority of conventional instruments with others produced by the students, with a viable cost for the application of music teaching to children, youth and adolescents. We expanded these experiences to the disciplines of Production of Didactic Material in Education I and II, which has culminated with the creation of the Sounds of Makunaima Project, which had included the production of musical instruments with alternative materials, from what is considered scrap or garbage. After the law 11.769/2008 that has instituted the music teaching to the schools of the basic education system, we indicate the proposal of the use of technological devices as educational tools, whose objective was to opportunize the inclusion of students without previous musical knowledge who do not have practice with the traditional musical language. The proposal was made through the interdisciplinarity between the Course of the Visual Arts and the Choral discipline, offered by the Music Course of UFRR. We conclude as a result of this work, the successful use of this experience as an alternative route of learning, being an alternative to the collective music teaching.

KEYWORDS: Musical education. Alternative materials. Interdisciplinarity. PIBID.

1 | INTRODUÇÃO

O Estado de Roraima está situado em uma tríplice fronteira (Brasil-Venezuela-Guiana), e com os Estados do Pará e do Amazonas. Conforme Oliveira e Duarte (2007, p. 360) “em 1943, era denominada de Boa Vista, capital do Território Federal do Rio Branco, que em 1962 foi mudado para Território Federal de Roraima”. É uma das Unidades Federativas criadas com a Constituição de 1988, juntamente com Acre, Tocantins e Mato Grosso do Sul.

A atual cidade de Boa Vista – RR apresenta uma população indígena e de migrantes de vários estados brasileiros, compondo um hibridismo cultural, onde cada migrante contribui e passa por esse processo, independente das suas origens e das diferenças que serão incorporadas durante o processo de hibridismo.

Desde meados de 2010, o agravamento da crise na Venezuela intensificou e, em outubro de 2013, surgiu o Curso de Música da UFRR, amparado na prerrogativa da lei 11.769/2008, que determinou a presença do ensino de música nas escolas da educação básica.

Considera-se como uma das missões do Curso de Música, a seguinte premissa proposta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC):

É nesse contexto que o curso de graduação em Música-Licenciatura da UFRR vem desempenhar a função de propiciar um espaço educativo no ensino superior para desenvolver competências na área da música, visando uma formação integral do futuro músico profissional e educador musical favorecendo o ensino, a pesquisa e a extensão, como disposto nesta proposta pedagógica. Além disso, é função da Universidade promover a formação de profissionais da área, uma vez que o ensino

Nesse sentido, questionamos se o perfil do egresso do curso em licenciatura em música contemplará as necessidades explicitadas na lei elencada acima? O curso deverá focar o performer, o intérprete, o educador musical? Ou cada um desses perfis? O que pensam os estudiosos que depararam com tal situação?

Difícilmente encontra-se uma escola que dedique parte do tempo curricular ao ensino da música voltado à prática instrumental. Quem absorve essa demanda em nosso País são as escolas voltadas para esse fim e ainda os remanescentes conservatórios. A formação do profissional que atua nesse segmento é bastante variada: a) egressos de cursos de licenciatura em música, com base musicopedagógica; b) oriundos de cursos de bacharelado em música, com treinamento a performance; c) músicos sem educação formal com carreiras bem-sucedidas ou não (KEBACH, 2013, p. 5).

Para melhor compreensão da missão de um curso de música no âmbito universitário e, a realidade a ser encontrada pelos novos professores oriundos das academias, Souza (2012) organizou no livro *Música na Escola, algumas ações para implementação da lei 11.769/08 na Rede de Ensino de Gramado – RS*. Tais experiências foram positivas nas escolas gaúchas, e outrossim, são apresentadas em outro livro da mesma autora, *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano* (2012), que apontou outras abordagens musicais, em contraponto ao ensino conservatorial.

Não existe somente uma maneira do fazer musical, há outras formas de ensinar música, pois a lei 11.769/2008 direcionou à universalização do ensino e desenvolvimento musical, respeitando a diversidade, o talento, a capacidade analítica, dentre outros fatores presentes nas manifestações artísticas. Todavia alguns sujeitos pensam que o ensino musical deverá focar somente para aqueles que trazem qualidades artísticas inatas, criando assim nas escolas novos “Beethovens ou Chiquinhas Gonzagas”, dentre outros célebres gênios musicais que poderíamos elencar.

O pesquisador Laraia (2011) adverte em *Cultura: um conceito antropológico* que:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo cumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. [...] Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. [...] Se tivesse nascido no Congo ao invés de uma Saxônia, não poderia Bach ter composto nem mesmo um fragmento de coral ou sonata, se bem que possamos confiar igualmente em que ele teria eclipsado os seus compatriotas em alguma espécie de música (LARIAIA, 2001, p. 44 - 45).

Desse modo, conforme o autor, devemos trazer mais educação e cultura à nossa juventude, que é a sociedade que se forma nas escolas e que infelizmente, está perdendo esse processo cumulativo de valores e conhecimentos, dentre outras definições. O educador deverá inseri-los no processo, não devendo afastá-los ou discriminá-los, pois:

Em outras palavras, não basta a natureza criar indivíduos altamente inteligentes, isto ela o faz com frequência, mas é necessário que coloque ao alcance desses indivíduos o material que lhes permita exercer a sua criatividade de uma maneira revolucionária (LARAIA, 2001, p. 45).

Nesse sentido, Jusamara *et. al.* (2012, p. 39) apontou no capítulo *Música, Juventude e Mídia: O que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem*, como o educador poderá aproveitar a tecnologia e os aparatos tecnológicos na sala de aula. A música midiática poderá aguçar o interesse na pluralidade de estilos musicais e, conseqüentemente, despertar o interesse para outras manifestações musicais, como a música de concerto, programática, histórica e popular. “Tal crítica da mídia não se constrói a partir de um olhar tudo isso é porcaria, vamos ouvir e tocar uma música boa” (SOUZA, 2012, p. 275).

Esse rótulo, estereótipo e dicotomia de música boa e ruim, verdadeira e falsa, dentre outros preconceitos disseminados por alguns sujeitos, não deve ser disseminado em nenhum sentido. É urgente tal desconstrução desse pensamento retrógrado, pois:

[os docentes] precisam ser capazes de construir e implementar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, aprofundando, cada vez mais, o compromisso da educação musical com a educação básica (PENNA, 2007, p. 6).

É importante ressaltar que, a educação básica “não é um espaço de especialização ou profissionalização em nenhuma das áreas de conhecimento” (DEL-BEN, 2009, p. 130), inclusive, em relação ao ensino de música. Porém, faz-se necessário formar professores que sejam educadores musicais, cuja atuação pedagógico-musical seja efetiva e útil no espaço escolar, valendo-se de “concepções atuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo (...) para proporcionarem aos seus alunos experiências musicais de maneira completa e significativa” (CERESER, 2004, p. 29).

Nesse sentido, apresentamos a seguir, as práticas docentes no ensino musical em Boa Vista – RR, desenvolvidas na UFRR. Reiteramos que por meio do PIBID / Música, o Projeto Sons de Makunaima, se faz presente nas salas de aulas das escolas polos do PIBID / Música na Capital, no qual percebemos o processo de hibridismo e aculturação, após o intenso fluxo de migrantes.

2 | OFICINA DO PIBID / MÚSICA 2018

A atual oferta do PIBID / 2018 na UFRR é fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), até janeiro de 2020. O título do subprojeto é *Fenômeno migratório: contribuições à educação musical nas escolas da rede pública em Boa Vista – RR*.

Asistematização da atual oferta, contemplam 24 bolsistas e 4 voluntários oriundos do Curso de Música, que estão alocados em três escolas polos, que elencamos:

- Colégio Militar Estadual Cel. Derly Luiz Vieira Borges,
- Colégio de Aplicação Paulo Freire (UFRR);
- Escola Estadual Monteiro Lobato;
- Bloco do Curso de Música da UFRR (Oficinas).

Cada escola polo possui um supervisor, que supervisiona até 10 pibidianos, além do coordenador de área, que impreterivelmente deverá ser um docente do Curso de Música. Nesse sentido o PIBID objetiva o aperfeiçoamento da formação de docentes na área da Música e, analisa o contexto do interculturalismo e hibridismo cultural, presentes nas escolas polos do PIBID, que acentuou tais urgências, após a alta demanda dos fluxos migratórios que atingem a cidade, desde meados de 2010.

Consideramos migrantes todos os cidadãos do mundo, pois para Hall (2006), as identidades culturais não são fixas, estão sempre nesse interstício, no entre-lugar, sempre em mutação e transição, retirando recursos das diversas tradições culturais, culminando com “os produtos desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns em um mundo globalizado” (HALL, 2006, p. 88). É um mundo sem barreiras, sem fronteiras, híbrido, de maneira que não há como definir qual é a cultura local daquela região.

A noção de hibridismo é importante para se entender a música popular brasileira e, sobretudo, o repertório discursivo da tradução e tradição artística. O híbrido torna-se componente fundamental para se derrubarem noções estanques sobre a cultura popular, que não se reduz ao que é único, mas tende a se mostrar por várias faces, não se expressando na busca da origem das coisas, nem na busca linear da história. Há múltiplas funções que movem o híbrido. Essa categoria rompe o conceito estável de identidade una (MORAES, 2009, p. 165 - 166).

Esse hibridismo é contínuo e gradativo, sendo aflorado desde a mais tenra idade, pois o ser humano é moldado conforme o ambiente que estiver inserido, a partir do contato com diversas culturas ou manifestações culturais. Essa construção de múltiplas faces e/ou identidades abarca os processos de endoculturação, aculturação e transculturação.

Laraia (2001) explanou acerca da endoculturação, que é um processo permanente de assimilação de valores e experiências, desde a infância até a idade adulta de uma pessoa ou mais pessoas, “dotada(s) apenas da capacidade ilimitada de obter conhecimento” (LARAIA, 2001, p. 15).

A transculturação remete a uma via de mão dupla, por meio da acomodação, diálogo e negociação entre as culturas, representando uma nova configuração cultural, as “comunidades cosmopolitas - marcadas por amplos processos de transculturação” (PRATT apud HALL, 2003, p. 67). Em tempos de globalização, é importante compreendermos um pouco desse mundo em mudança, híbrido, contraditório e como as culturas mesclam nesse contexto cultural, pois o “hibridismo é um processo, não

um estado” (BURKE, 2010, p. 50), nunca termina ou estará pronto.

Aculturação é o contato entre duas ou mais culturas onde, geralmente, o hibridismo entre elas, geralmente a cultura subordinada adota características da cultura dominante.

Assim sendo, a mudança que é inculcada pelo contato não representa um salto de um estado estático para um dinâmico, mas, antes, a passagem de uma espécie de mudança para outra. O contato, muitas vezes, estimula a mudança mais brusca, geral e rápida do que as forças internas (LARAIA, 2001, p. 50).

Nesse sentido, Boa Vista – RR recebeu um significativo quantitativo de migrantes em meados dos anos 1980, que foi o “boom” do garimpo e, desde 2010, é intensa a presença de venezuelanos, haitianos, cubanos, dentre outros migrantes. E consequentemente, as escolas não conseguem atender essa demanda.

O interesse pelo ensino musical é latente, todavia observamos *in loco* a preocupação dos participantes das atividades musicais, à aquisição de instrumentos musicais ou em dirimir essa urgência. Conforme relatos, as escolas do ensino fundamental ou da rede da educação básica não possuem instrumentos musicais para todos, ou quando possuem, encontram-se sucateados, desmotivando os interessados e quase impossibilitando o trabalho docente nas salas de aula.

No primeiro momento, encontramos uma resistência das pessoas que se diziam inatas para a aprendizagem musical, pois pensavam que não iriam estudar a leitura musical, ou seja, a terrível “partidura” que é um trocadilho da dureza em aprender a leitura da partitura, corroborando com:

[...] o desinteresse e um mal-estar dos discentes, por já terem passado por situações de aprendizagem musical, e as formas de contato com a partitura. [...] vejo nos colegas que já tiveram música e hoje têm grande preconceito com relação a algumas aprendizagens, como a partitura, por exemplo. Se eu tivesse participado de outra metodologia de aprendizagem de música talvez os tivesse com o mesmo sentimento (KEBACH, 2008, p. 255).

Durante as atividades teóricas e práticas, rompemos velhos paradigmas ao apresentar aparatos tecnológicos, desde aqueles que funcionam nos celulares, como os *softwares* musicais *GNU Solfege*, o *MuseScore* e *sites* com jogos musicais, alguns sem a necessidade da instalação na máquina, pois:

(...) é urgente e necessário o trabalho com os *softwares*, (...), pois o aluno muitas vezes não possui um bom solfejo e treina as músicas não obedecendo a duração correta das figuras, criando vícios e minimizando o impacto do aprendizado musical (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 20).

Silva e Rodrigues (2011) afirmam acerca das diversas possibilidades em utilizar a tecnologia como mediadora dos estudos musicais, independente do grau de conhecimento e instrução musical, pois os aparatos oferecem habilidades à compreensão perceptiva da notação musical. O francês Maurice Martenot desenvolveu os jogos *Martenot*, que contribuíram na forma do ensino musical, e seguindo o mesmo

princípio, não é de hoje que educadores da primeira e segunda geração dos métodos ativos utilizaram jogos para aguçar o processo ensino-aprendizagem.

Resolvido o temor da leitura rítmica, apresentamos as propostas de formações de bandas, que demonstrou a real possibilidade em desenvolver atividades abarcando outras concepções de sonoridades por meio dos materiais alternativos ou sons alternativos.

Entende-se por “sons alternativos” todo e qualquer som produzido ou propagado por objetos do cotidiano, pelo corpo e pela natureza, que ampliam as possibilidades de expressão musical para além dos sons de instrumentos musicais já existentes (CHIQUETO; ARALDI, 2008, p. 4).

O que pode ser lixo para alguns, nós visualizamos como potenciais instrumentos musicais. Outro ponto importante foi nortear aos participantes das Oficinas do PIBID, alguns dos pressupostos do ensino de música, pois:

a educação musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção da cidadania (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 181).

Pontuamos que a oferta do PIBID 2018, realizou diversas Oficinas e até apresentações culturais, que está ampliando o escopo do Projeto Sons de Makunaima. Temos em andamento um Coro dos alunos do PIBID / Música e uma Orquestra de Acordeons e Teclados, que são ramificações do projeto. No segundo semestre de 2019, pretendemos confeccionar novos instrumentos musicais com materiais alternativos, pois o que pode ser lixo para alguns, nós visualizamos como potenciais instrumentos musicais.

Um exemplo às “banda de latas”, “os Cabinhas” são conhecido, no Cariri, como a bandinha de lata da Fundação Casa Grande, ONG cultural com sede em Nova Olinda (CE). Os instrumentos utilizados pelas crianças são confeccionados com materiais reciclados. Produtor musical do grupo e integrante da primeira formação da banda, Aécio Diniz conta que os pequenos músicos têm liberdade para criar instrumentos e produzir seu próprio som (BANCO DO NORDESTE, 2015, p. 1).

Por meio de instrumentos tradicionais, como o pandeiro meia-lua, ganzá, cajón e triângulo, executamos células rítmicas ou grupos rítmicos que são utilizadas nas apresentações. Exemplificamos a apresentação em 21 de maio de 2019, realizada no *16º Fórum de gestores de ensino das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais*. Os links dos vídeos constam nas referências e, remetem à apresentação do Coro do PIBID / Música e da Orquestra de Acordeons e Teclados do Curso de Música da UFRR.

Conforme relatamos acerca do hibridismo e aculturação, latentes em um mundo globalizado, utilizamos um repertório dos artistas regionais, que articulam a musicalidade “local” com a de outras regiões. Silva (2017) utilizou a expressão “roraimados”, para esses migrantes, que remete-se às pessoas que nasceram em

outros estados, e posteriormente, estabeleceram domicílio em Roraima. Nesse sentido, tais estilos musicais poderão ser aplicados em músicas folclóricas e/ou tradicionais, além de composições de artistas roraimenses e roraimados.

3 | ORIGEM DO PROJETO SONS DE MAKUNAIMA NO CURSO DE MÚSICA

Entre 2015 e 2016 houve a oferta das disciplinas Produção de Material Didático em Educação I e II, sem a necessidade de pré-requisitos, fato que facilitou à possibilidade da interdisciplinaridade na UFRR com outros cursos. Para aguçar a criatividade, utilizamos diversos vídeos, que culminou com a confecção de instrumentos com materiais alternativos. Enquanto os discentes selecionavam a “matéria-prima” para produzir o material pedagógico proposto na disciplina.

No decorrer da disciplina, houve a necessidade de melhorar o visual dos instrumentos, convidamos para agregar conosco, a professora Leila Adriana Baptaglin, do curso de Artes Visuais, que trabalhou de forma interdisciplinar a questão da estética visual. E para a interpretação das obras, convidamos o professor Gustavo Frosi Benetti, do curso de música que propôs realizar as apresentações com os discentes da disciplina Canto, do Curso de Música. Podemos afirmar que os resultados foram excelentes, principalmente após o trabalho coletivo de forma multidisciplinar, que proporcionou interações entre os cursos, atendeu as demandas entre as disciplinas e a efetiva colaboração entre os discentes das três disciplinas envolvidas.

Com as apresentações agendadas, os discentes escolheram o nome para o Projeto “Sons de Makunaima”. Para algumas etnias indígenas, Makunaima foi (ou é) “um deus ou um guerreiro, mais próximo da representação humana” (ROCHA, 2007, p. 1). A presença desses elementos na cultura roraimense inspirou os discentes a associar os instrumentos com materiais alternativos, que remete a força da natureza que oferece “*in natura*” materiais para a confecção dos instrumentos, com a inteligência do *homo sapiens*, que manipula a natureza, moldando o meio ambiente, conforme seu bel prazer.

Criamos diversos instrumentos e, as performances foram além da expectativa docente. Reiteramos que o Projeto Sons de Makunaima, é alusivo ao mito indígena Makunaima e, que foi inspirador da obra literária Macunaíma, lançada em 1928 por Mário de Andrade.

Abaixo alguns dos instrumentos que desenvolvemos no Projeto Sons de Makunaima, antes da parceria com o Curso das Artes Visuais da UFRR:

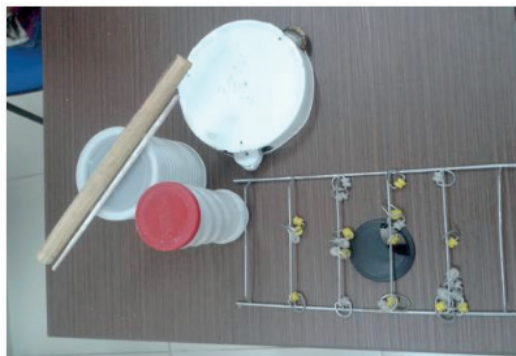


Figura 1

Fonte: Acervo do Curso de Música (2019).

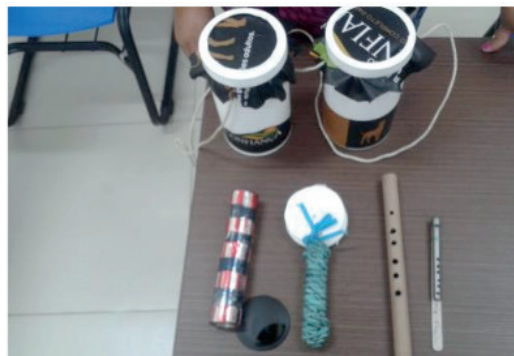


Figura 2

Fonte: Acervo do Curso de Música (2019).



Figura 3

Fonte: Acervo do Curso de Música (2019).



Figura 4

Fonte: Acervo do Curso de Música (2019).

Elencamos a seguir, os instrumentos confeccionados pelos discentes e que foram utilizados nas performances. A seguir, alguns dos instrumentos que desenvolvemos, após a parceria com o Curso das Artes Visuais da UFRR:



Figura 5

Fonte: Acervo do Curso de Música (2019).



Figura 6

Fonte: Acervo do Curso de Música (2019).



Figura 7

Fonte: Acervo do Curso de Música (2019).



Figura 8

Fonte: Acervo do Curso de Música (2019).



Figura 9

Fonte: Acervo do Curso de Música (2019).



Figura 10

Fonte: Acervo do Curso de Música (2019).

Elencamos a seguir, os instrumentos confeccionados pelos discentes e que foram utilizados nas performances. Foram utilizados praticamente os materiais que estavam descartados nas obras de ampliação da UFRR:

Trombone confeccionado com canos de PVC e garrafa PET; Flauta de PVC; Pandeiro montado com lata de goiabada e os guizos com tampas de bebidas; Ganzás com a junção de latas de refrigerante e inclusão de pedras e arroz; Claves com madeiras; Agogô a partir de uma lata de chocolate; Surdinho aproveitando uma lata de vedação para paredes; Queixada juntando peças e molas (SILVA; BAPTAGLIN, 2018, p. 126).

Os primeiros resultados foram apresentados no “Simpósio: alunos com deficiência e a evasão Universitária”, realizado em junho de 2016 no Auditório Alexandre Borges da UFRR, e no mês de julho no “INTERCOM 2016”, que segundo o organizador do evento, Prof. Dr. Vilso Santi foi “o maior evento de comunicação da região Norte”, conforme publicisado na Folha de Boa Vista (2016 apud SILVA; BAPTAGLIN, 2018, p. 125). Procuramos incluir no repertório músicas alusivas aos compositores de Roraima, cujo ajuntamento, eclodiu em um movimento cultural a partir de 1984, o Movimento Roraimeira.

No decorrer do projeto, também foram desenvolvidas atividades em consonância

com os Projetos de extensão Polo Arte na Escola e o Grupo de Pesquisa Musicologia na Amazônia (MusA), no decorrer de 2016 a 2018, aproveitando o centenário do samba, além dos trabalhos que estavam sendo realizados nos períodos seguintes.

3.1 Sons de Makunaima em Sala de Aula: Experiências Docentes

Ao assumir uma postura crítica e reflexiva, compete ao professor avaliar seu próprio processo de ensino e aprendizagem, afim de decidir, de forma coerente, os meios que lhe permitam alcançar seus objetivos pedagógicos dentro de uma realidade palpável, pois:

[...] se dominar **o que** se ensina não é suficiente para um verdadeiro processo educativo, o **como** – a que necessariamente tem de se articular – deve ser sempre encarado de modo dinâmico, e nunca como uma “receita” pronta. Aprendemos com as várias propostas pedagógicas em educação musical, mas aprendemos, antes de mais nada, com nossa prática concreta em sala de aula, num constante processo de questionamento, de reflexão e de busca (PENNA in MATEIRO; ILARI, 2012, p. 22).

Nesta contínua busca por melhoramentos em termos pedagógicos e materiais, é comum que o professor acabe por se deparar com a opção de utilizar, em sua prática docente, instrumentos musicais fabricados a partir de materiais reciclados bem como a elaboração sustentável de materiais pedagógicos que possam subsidiar seus processos metodológicos. Tais recursos se apresentam como uma eficiente estratégia de se potencializar o ensino de música nos mais diversos contextos.

A construção de instrumentos musicais propicia ao aluno a oportunidade de vivenciar o fazer musical instrumental, bem como, de significar seu aprendizado de forma mais efetiva à medida que ele não apenas se utiliza de tal instrumento, mas também pode construí-lo e concebe-lo com suas singularidades e afetos.

Partindo destes pressupostos, as disciplinas de Produção de Material Didático em Educação I e II, ofertadas pelo curso de Licenciatura em Música da UFRR, culminaram na realização do Projeto Sons de Makunaima, cuja proposta elencou a performance de um repertório regionalizado com a utilização destes instrumentos fabricados de forma sustentável, e ainda subsidiou, de forma direta, a prática docente dos professores de música formados por este curso cujas experiências serão relatadas a seguir.

3.1.1 Educação Básica: Relato da Prof.^a Beatriz Teixeira

Desde que iniciei minha carreira como professora de música, sempre tive a preocupação em ensinar música musicalmente (SWANWICK, 2003), de forma a evitar cair no comodismo de ministrar aulas “sobre música” ao invés de aulas “de música”, que na minha concepção se apresentam de maneiras distintas ao passo que no primeiro tipo de aula a linguagem musical é trabalhada com ênfase em aspectos conceituais, enquanto no segundo o aprendizado parte de uma experiência efetiva

do fazer musical.

Com isso, busquei embasar-me, principalmente, os métodos ativos que se “caracterizam-se pelo ensino musical a partir da prática, da vivência vocal, corporal e/ou instrumental, com encaminhamento posterior de análise e síntese para a construção de conceitos teóricos a respeito” (ÁVILA, 2010, p. 28).

No entanto, ao assumir a disciplina de música em 15 turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede privada de ensino, me deparei com uma série de problemáticas que dificultavam o processo pedagógico-musical naquele contexto, dentre elas, a ausência de recursos pedagógicos para a realização das aulas de música, bem como a carência de instrumentos musicais que pudessem ser utilizados de forma democrática.

A partir daí, fiz do canto e da percussão corporal práticas constantes no meu processo de ensino e aprendizagem, no entanto, para o desenvolvimento de determinados conteúdos, eu julgava necessária a utilização de outros instrumentos musicais, além de jogos e materiais complementares. Com base em minhas experiências adquiridas durante o curso de licenciatura em Música, e em especial a participação no Projeto Sons de Makunaima, passei a confeccionar jogos musicais, materiais complementares e pequenos instrumentos percussivos (em especial, idiofones) em quantidade suficiente para trabalhar com as turmas cheias.

Porém, destaco aqui que as experiências mais gratificantes foram aquelas em que os próprios alunos construíram seus instrumentos musicais, pois o valor e a importância que eles davam às suas obras eram expressos na prática musical e, como reflexo, potencializava-se o aprendizado de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

O trabalho de construção de instrumentos pode despertar a curiosidade e o interesse das crianças pelos instrumentos convencionais e desenvolver habilidades perceptivas em relação aos fenômenos acústicos e aos parâmetros do som. Além disso, esse trabalho também proporciona às crianças e jovens se perceberem como autores de um projeto, em todas as suas etapas: ideia, planejamento, execução, produção e utilização prática. Ao fazerem música com os instrumentos por eles mesmos construídos, os alunos têm ainda a oportunidade de agregar ao processo maior e mais amplo significado (ALMEIDA, 2014, p. 230).

Para além da necessidade material de ter instrumentos musicais para a prática em sala de aula, compreendi que o incentivo à construção de instrumentos faz com que o aluno entre contato com a produção sonora a partir da objetivação de aspectos físicos/ acústicos, com base organológica, além de propiciar a ele a oportunidade de ampliar sua percepção auditiva por meio da análise consciente dos parâmetros intencional na construção dos instrumentos.

Concluo que tal prática contribui de forma direta com importantes questões do seu aprendizado musical, além de permitir que a aula de música amplie suas linhas criativas, ao passo que estimula ainda mais a curiosidade, a pesquisa, a imaginação e a própria apropriação do fazer musical.

3.1.2 Educação Musical Especial: Relato do Prof. Celso Lima

Instrumentos que foram também utilizados na pesquisa, na época discente, aguçou o desenvolvimento de um trabalho de musicalização com uma criança portadora de necessidade especial, com a Síndrome de Moebius, trabalho esse que foi publicado pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

A proposta consistia em ajudar a criança a se expressar e despertar o desejo de se movimentar, utilizando os instrumentos e brinquedos musicais, construídos no projeto para auxiliar no processo de interação e confiança entre aluno-professor. Devido a sua necessidade especial, a criança não conseguia falar, andar, fazer movimentos finos e realizar expressões faciais.

Foi apresentado ao final de algumas semanas de trabalho, uma ótima relação e desenvolvimento da criança nas áreas esperadas, sendo até apresentado melhora no quadro clínico da criança.

apresentei a ela alguns brinquedos sonoros e enquanto tocava o violão e cantava pedia pra que ela me acompanha-se com os brinquedos fazendo o mesmo ritmo o qual estava fazendo ao violão e a nossa interação foi aumentando com o decorrer das semanas [...] enquanto eu tocava e cantava ela me acompanhava com palmas, com os brinquedos, dançando e até tentando solfejar emitindo alguns sons com sua voz (LIMA, 2016, p. 4).

Quando fiz parte do PIBID / Música, experimentei na prática os instrumentos produzidos no Projeto Sons de Makunaima, o que me ajudou em conquistar a atenção dos alunos, e assim, desenvolver uma aula com um aproveitamento excelente. Enquanto professor de Teoria e Percepção Musical, percebi a necessidade da utilização na sala de aula dos instrumentos construídos no Projeto, para realizar uma aula mais prática e dinâmica, assim não distanciando a teoria da prática.

Como resultado a aula ficou mais agradável e contribuiu no ensino- aprendizagem, e ajudou os discentes a internalizarem o assunto com mais facilidade. Reitero que eles tiveram a oportunidade de experimentar os instrumentos e suas sonoridades, desenvolvendo assim o interesse pelos mesmos, visto que são de fácil acesso, pois são construídos com materiais recicláveis e também se torna muito fácil aderir o projeto a escola que futuramente trabalharão.

4 | CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que as experiências apontadas neste trabalho, demonstrou que é possível e viável o ensino musical nas escolas. Não descartamos o “modelo” do ensino tradicional, porém inferimos às rotas alternativas à arte e educação. Propusemos abordagens que podem funcionar em determinadas situações e, poderão produzir algum resultado positivo. Reiteramos que o educador terá outra visão ao aplicar essa experiência, seja nas escolas da rede básica de ensino, ou em outras circunstâncias

e esferas.

Por outro lado, sabemos que a aquisição de instrumentos musicais tradicionais às escolas da rede básica costuma ser um gargalo, fato que inviabilizou ações anteriores, e que foram apontadas pelos discentes. A proposta da utilização dos materiais alternativos contemplará tanto crianças, jovens e adultos, e o educador, deverá sempre refletir acerca dos resultados da sua abordagem metodológica e prática.

Nesse sentido, os pensadores e idealizadores que sistematizaram os métodos ativos, procuraram oferecer alternativas ao ensino tradicional. A sustentabilidade, inclusão social, interdisciplinaridade no ensino musical que vem em encontro da lei 11.769/2008, e que incluiu a presença do ensino de música nas escolas da rede de educação básica, agregou tais apontamentos dos primeiros graduados do Curso de Música da UFRR e agora, docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Berenice de. **Música para crianças**: possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014. 240 p.

ÁVILA, Marli Batista. **A obra pedagógica de Heitor Villa-Lobos**: uma leitura atual de sua contribuição para a educação musical no Brasil. 2010. 381 f. Tese (doutorado em artes) – Escola de Comunicações e Artes, Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade de São Paulo USP, São Paulo, 2010.

BANCO DO NORDESTE: Banda de lata infantil, Os Cabinha se apresenta no CCBNB-Fortaleza. 04 dez. 2015. Disponível em: <http://www.bnb.gov.br/noticias/-/asset_publisher/x8xtPijhdmFZ/content/banda-de-lata-infantil-os-cabinha-se-apresenta-no-ccbnb-fortaleza/50120?inheritRedirect=false>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. Tradução Leila Souza Mendes. 3. ed. São Leopoldo: Unisinos, 2010. 116 p.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciados: o espaço escolar. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004.

CHIQUETO, Marcia Rosane; ARALDI, Juciane. **Sons Alternativos na Educação Musical Escolar**: Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental e Médio. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008. 60 p.

DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei n. 11.769/2008. **Música em Perspectiva**, v. 2, n. 1, p. 110-134, 2009.

FOLHA DE BOA VISTA: tudo pronto para o início do Intercom Norte 2016. 04 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.folhabv.com.br/noticia/Tudo-pronto-para-o-inicio-do-Intercom-Norte-2016/17887>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução: Adelaine La Guardia Resende et

al. SOVIK, Liv (org). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 434 p.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna. 2003. 192 p.

KEBACH, Patricia (org). **Expressão Musical na Educação infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. 146 p.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. **Musicalização Coletiva de Adultos**: O processo de cooperação nas produções musicais em grupo. 2008. 301 f. Tese (Doutorado em educação) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 117 p.

LIMA, Celso Henrique Vieira de. A importância da musicalização para crianças com necessidades especiais “síndrome de Moebius”. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2016, Boa Vista. **Anais...** Boa Vista: ABEM Norte, 2016. Cd-Rom.

MORAES, Jonas Rodrigues de. **Truce um triângulo no matulão [...] xote, maracatu e baião**: A musicalidade de Luiz Gonzaga na construção da “identidade” nordestina. 2009. 223 f. Dissertação (Mestrado em história social) - Curso de História Social, PUC/SP, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de; DUARTE, Rosangela (Org.). **Música e Educação em Roraima**. In: OLIVEIRA, Regina Cajazeira; Alda. . Salvador: P&A, 2007. p. 359-364.

PENNA, Maura. Conquistando espaços para a música nas escolas: a solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007. Cd-Rom

_____. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “ como ” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, p. 13- 24, 2012.

ROCHA, Janaina. Documentaristas de Roraima criam associação motivados pelo DOC TV. In: **Agência Brasil**: Empresa Brasileira de Comunicação. 22 abr. 2007. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2007-04-22/documentaristas-de-roraima-criam-associacao-motivados-pelo-doc-tv>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SILVA, Marcos Vinicius Ferreira da. **CTG Nova Querência**: Contribuições na construção da musicalidade em Boa Vista – RR. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em letras) - Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017.

SILVA, Marcos Vinicius Ferreira da; BAPTAGLIN, Leila Adriana. Processos educativos no ensino musical em Boa Vista – RR: Projeto Sons de Makunaima. In: MIGLIORINI, Jeanine Mafra (org). **Reflexões sobre a arte e seu ensino**. Ponta Grossa: Atena Editora. p. 119 - 130, 2018.

SILVA, Marcos Vinicius Ferreira da; RODRIGUES, Guilherme Gonçalves. **Música e Tecnologia**: O Uso da Tecnologia na Educação Musical. 2011. 55 f. TCC (Graduação em música) - Curso de Música, Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2011.

SOUZA, Jusamara (org). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2. Edição. Porto Alegre: Editora Sulinas, 2012. 287 p.

_____. **Música na escola**. Porto Alegre: Tomo Editorial. 2012. 128 p.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, editora: Moderna, 2003. 128 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **II Semana Acadêmica do curso de música**. 2015. Boa Vista, 2015. Disponível em: <<https://UFRR.br/sacm/>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

_____. Apresentação cultural do Coro do PIBID / Música e da Orquestra de Acordeons e Teclados do Curso de Música da UFRR: Hino Nacional Brasileiro. In: **16º Fórum de gestores de ensino das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais**. Boa Vista: Salão Nobre da UFRR. 21 mai. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CcHlpOc9qys>>. Acesso em 31 mai. 2019.

_____. Apresentação cultural do Coro do PIBID / Música e da Orquestra de Acordeons e Teclados do Curso de Música da UFRR: Hino do Estado de Roraima. In: **16º Fórum de gestores de ensino das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais**. Boa Vista: Salão Nobre da UFRR. 21 mai. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JvnWqVg1nCQ>>. Acesso em 31 mai. 2019.

_____. **Grupo de pesquisa Musicologia na Amazônia**. 2019. Disponível em: <<http://ufr.br/musa/>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

_____. **Programa Polo Arte na escola**. 2019. Disponível em: <<http://ufr.br/poloarte/>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música**, 2015. Boa Vista, 2015. Disponível em: <<http://ufr.br/musica>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

PROCESSOS CRIATIVOS E ARTIVISMOS FEMINISTAS ANTI-RACISTAS E DECOLONIAIS DE ASÈ

Laila Rosa

Universidade Federal da Bahia
Escola de Música/PPGMUS/PPGNEIM
Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Mulher
(NEIM/UFBA)
Feminaria Musical: grupo de pesquisa e
experimentos sonoros
Salvador - Bahia

Iuri Passos

Universidade Federal da Bahia
Projeto Rum Alagbè
Salvador - Bahia

Adeline Seixas

Projeto Rum Alagbè
Salvador - Bahia

Brenda Silva

Projeto Rum Alagbè
Salvador - Bahia

Daniela Penna

Universidade Federal da Bahia
Projeto Rum Alagbè
Salvador - Bahia

RESUMO: Apresentamos reflexões sobre nossa experiência de trocas e processos criativos para a gravação e posterior performance da trilha sonora autoral para o desfile Asè, de Carol Barreto, que através de seu trabalho de viés colaborativo, feminista e anti-racista,

vem atuando nacional e internacionalmente por uma estética e produção de conhecimento que desafiam padrões estabelecidos pela lógica capitalista do sexismo, do racismo e da branquitude no que se refere ao corpo, padrões de beleza e desqualificação teórica e política do campo da moda. O desejo que nos mobiliza é de compartilhamento musical, político, afetivo e de Asè.

PALAVRAS-CHAVE: Processos criativos – Ativismo feminista anti-racista- Decolonialidade

CREATIVE PROCESSES AND ANTI-RACISTS FEMINISTS ARTIVISMOS DECOLONIALS IN ASÈ

ABSTRACT: This paper focuses on creative processes related to our composition and performance for a Fashion Collection by Carol Barreto, designer and black feminist activist whose work is based on a collaborative and anti-racist approach in Bahia, Brazil and Worldwilde. Her work presents an aesthetics that challenges capitalist, sexist and whiteness related to embodiments and beauty patterns, including a theoretical and political depreciation of Fashion as knowledge. Our desire here is based on our desire of sharing music, politics (of affect), regarding the sacred Asè perspective.

KEYWORDS: Creative Processes – Feminist and Anti-racistArctivism - Decoloniality

1 | ABRINDO OS TRABALHOS: *LAROYÊ-MOJUBÁ!*

Apresentamos aqui um compartilhamento que nos é muito valioso, pois diz respeito a nossas implicações subjetivas (e portanto, igualmente políticas) em relação às dimensões do sagrado e do musical de matriz africana e autoral numa junção que é movida por e retroalimenta um ativismo feminista anti-racista, através da criação musical e da performance. Aqui estão nossas trajetórias diferenciadas (e desiguais) a partir dos marcadores sociais de gênero, raça, classe social e sexualidade que nos contemplam (branca, negra, classe média, classe média baixa, acadêmica, secundarista e heterossexual, num recorte geracional entre 16-40 anos) e que passeiam por corpos e subjetividades forjadas por histórias de vida igualmente distintas. Contudo, trazemos um encontro que se dá pela militância a partir da música e da etnomusicologia feminista anti-racista (WONG, 2006) no campo do Modativismo, como Carol Barreto reivindica sua atuação (BARRETO, 2016).

A estilista Carol Barreto, oriunda Recôncavo Baiano, sempre esteve atenta às temáticas relaciona das ao seu pertencimento e ancestralidade, expressando-as a partir de uma linguagem arrojada e futurista na tentativa de quebrar os estereótipos ligados à imagem das mulheres negras. (...) Professora de cursos de graduação e pós-graduação em Design de Moda e docente do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade da UFBA, a designer transita entre a atuação acadêmica, o trabalho criativo e a administração da marca que leva seu nome e pensamento político (REIS, 2016).

Para trilhar essa rota musical, política e humana, passeamos 1. pelo Projeto Rum Alagbè; 2. pela Coleção Asè, da Designer de Moda feminista negra Carol Barreto que, com seu trabalho que conceitua como Modativista, já ganhou as passarelas e espaços de debates feministas negros em Dakar, Paris, Angola, Toronto e Chicago e, por fim, 3. pela trilha sonora criada exclusivamente para a Coleção Asè, concebida e dirigida por Laila Rosa em colaboração com Iuri Passos (idealizador e coordenador do Projeto Rum Alagbè) e suas alunas Adeline Seixas, Brenda Silva e Daniela Penna, que culminou numa performance do Teatro Castro Alves, em dezembro de 2016, em Salvador, numa formação musical de voz, violino elétrico, bases pré-gravadas, atabaques e gã.

A ideia é refletir sobre como os processos criativos e as materialidades musicais presentes englobam as categorias teóricas e políticas de gênero, raça e religiosidade de matrizes africanas (candomblé e umbanda) enquanto categorias musicais, elaborando um ativismo feminista anti-racista, afinal, “raça é signo” (SEGATO, 2005) presente cotidianamente nas histórias de vida das pessoas negras e, sobretudo das mulheres negras, quando fazemos o recorte de gênero e classe social.

2 | RUM ALAGBÈ: “ELAS PODEM TOCAR ATABAQUE?”¹

Era uma vez um encontro de sábado onde meninas e mulheres iam aprender a tocar os sagrados (e interditos) atabaques no histórico e centenário Terreiro do Gantois², em Salvador, BA:

É manhã de sábado, por volta das 8:00 horas, a aula está marcada para começar as 8:30 horas, e elas sempre fazem questão de chegar mais cedo. Temos a necessidade de pegar os atabaques para levar para o local da aula. Essa rotina é feita todas as aulas e lá estão elas: os instrumentos de percussão já são pesados para os homens, porém esse motivo não as preocupa. Na maioria das vezes percebo que os meninos deixam os mais pesados para elas carregarem, embora isso tudo pareça um teste de resistência que elas conduzem com naturalidade e vontade de aprender. Essa garra faz parte da natureza dessas mulheres. Noto que elas estão determinadas e para mim elas são especiais. Isso mesmo, especiais, é assim que eu as chamo. Em todos os momentos fico pensando por que elas querem fazer parte deste contexto, sem ao menos ter a possibilidade de tocar nas festas? Qual seria a real motivação de dominar um instrumento que por mais 200 anos foi tocado só por homens. (Barros, 2016, p. 8).

Quem fala é Iuri Passos, mestrando em etnomusicologia da UFBA e Alagbè³ do Terreiro do Gantois, idealizador do projeto Rum Alagbè, que desde 2001 ensina os ritmos sagrados de matrizes africanas a crianças e jovens da comunidade, sem restrição de gênero, afinal, o mesmo, que cresceu no Terreiro, localizado no bairro da Federação, onde reside até os dias de hoje, reconhece que

As mulheres sempre tocaram no terreiro do Gantois, embora não fossem os atabaques: Mãe Menininha tinha uma cabaça que acompanhava ela nas festas, com esse instrumento ela puxava as músicas antes dos Alagbês começarem a tocar, dando o ritmo da cantiga. Egbomí⁴ Delza, por sua vez também seguia este mesmo exemplo com a cabaça, principalmente nas obrigações fúnebres, já egbomí Cidália fazia questão de ensinar os Alagbês mais novos tocando na cabaça ou no Gan. Desta forma, está mais do que provado a importância das mulheres no aprendizado dos músicos, na religião do candomblé. E é justamente dessa origem que provem o projeto Rum Alagbê, com a força das mulheres do Gantois. (Barros, 2016, p. 3)

1 Título do artigo de autoria de Iuri Passos (2016).

2 “O Terreiro Ilé Iyá Omí Asé Iyá masé, oriundo do Ilé Asé Airá Intilé (Candomblé da Barroquinha), conhecido popularmente como Terreiro do Gantois, foi fundado em 1849. O nome Gantois deve-se ao antigo proprietário do terreno, o traficante de escravos belga Édouard Gantois, que arrendou as terras a Maria Júlia da Conceição Nazareth, a fundadora do Candomblé do Alto do Gantois. O espaço encontra-se em uma área no alto de uma colina, inicialmente cercada por um bosque de difícil acesso, o qual servia inclusive para proteger o local da perseguição policial existente na época.” (Barros, 2016, p. 2).

3 “Alagbê significa mestre dos atabaques ou responsável pelos cantos e toques no Candomblé”. (Passos, 2016, p. 2)

4 “Egbomí é um adepto do candomblé que já cumpriu o período de iniciação (Iyao) na feitura de santo, já tendo feito a obrigação de sete anos, o duejê”. (Passos, 2016, p. 3)

O projeto Rum Alagbè tem surpreendido não somente a comunidade artística soteropolitana, mas, sobretudo, a comunidade religiosa do tradicional candomblé, na medida que tem formado meninas e mulheres percussionistas que dominam profundamente o universo dos atabaques e padrões rítmicos sagrados das 3 principais nações religiosas presentes na Bahia.⁵ Este não deixa de ser um aspecto intrigante para muita gente: a aproximação das mulheres ao universo percussivo sagrado de matriz africana (Barros, 2016, p. 6).⁶

Se retomarmos a constatação inicial de Iuri sobre os protagonismos musicais das mulheres no candomblé de modo geral e, na música, especificamente, podemos compreender, de um lado, como uma aproximação que não está normalmente acessível para as mesmas. Ao mesmo tempo, podemos pensar nesta aproximação, ainda que feita por jovens que não são do candomblé, como uma possibilidade de “retorno” para este protagonismo político e cultural, de algum modo, visto que boa parte é de jovens negras. Logo, o projeto elabora, através do ensino do atabaque, estratégias de um duplo enfrentamento por parte destas jovens: de gênero e racial, sobretudo, intrínsecas às estratégias comunitárias ancestrais, no âmbito dos terreiros de candomblé, historicamente liderado por mulheres negras na Bahia, sendo Mãe Menininha do Gantois, uma de suas lideranças de maior projeção.⁷

Funcionando como verdadeiras escolas, as comunidades-terreiros educam as novas gerações na cultura dos antepassados, na preservação da memória do grupo, na prática da solidariedade, da ajuda mútua, do respeito aos mais velhos, da tolerância religiosa e racial, da cura dos males do corpo e do espírito. (THEODORO, 1996, p. 70).

3 | COLEÇÃO ASÊ: “EU ABRO A NOSSA GIRA COM DEUS E NOSSA SENHORA...”⁸

Asê, em Yorubá, ou axé, em português ou Iorubá regionalizado, consiste num

5 1. Ainda que estejamos lidando com um contexto diaspórico afro-brasileiro, a divisão das matrizes africanas em 3 principais referências ou nações étnicas continuam sendo pertinentes, ainda que não se confirme uma descendência em termos de nacionalidade, e sim, em termos espirituais. Helena Theodoro (1996, p. 62) estabelece a seguinte classificação: “De maneira geral, podem ser apontadas como religiões negras: o culto Nagô (proveniente da Nigéria, implantado pelos Iorubás e seus descendentes, de língua Iorubá – chama as forças da natureza de orixás); O culto Jeje (proveniente do antigo Daomé, implantado por descendentes da família real do Abomey, pelo fon ou mina, de língua jeje – chama as forças da natureza de voduns); o culto Banto (proveniente de vários países: candomblé Congo, candomblé Angola, omolokô, candomblé de caboclo, umbanda, jarê, etc – chama as forças da natureza de inquices).”

6 É importante ressaltar que, embora Salvador e a Bahia como um todo, seja uma referência percussiva de projeção internacional, há uma forte invisibilização da atuação das percussionistas de modo geral. Com raras exceções de grupos exclusivamente formado por mulheres, o caso da Banda Didá, que pode ser considerada como a banda feminina do grupo Olodum, com mais de 20 anos de (r)existência. <https://www.facebook.com/bandadida/>

7 “Em fevereiro de 1894, no Centro Histórico de Salvador, nasceu Mãe Menininha do Gantois. Foi à quarta Iyalorixádo mencionado Terreiro e uma das mais conhecidas Iyalorixás brasileiras. Descendente de escravos africanos, ainda criança foi escolhida para cumprir com a sagrada missão de ser uma Iyalorixá, desenvolvendo um importante trabalho religioso e social.” (Barros, 2016, p. 2).

8 Ponto de abertura de Umbanda.

princípio teológico central que significa “fundamento” e pode ser compreendido, num sentido abrangente, como energia/força vital que está presente em praticamente toda a dimensão do sagrado no contexto do candomblé, da umbanda e demais religiões relacionadas às referências sagradas de matrizes africanas. Para Helena Theodoro,

A fé na religião é o grande apoio da mulher negra; seu axé. Sua atuação na comunidade se completa com sua força espiritual, trabalhada nas comunidades-terreiros que se apoiam na concepção de tradição nagô sobre o universo e as pessoas. (THEODORO, 1996, p. 61).

E é celebrando a fé na espiritualidade de matriz africana que abrimos nossa gira com um hino da Umbanda, pois Carol Barreto tem uma aproximação religiosa declarada com o universo da Umbanda e faz questão de tecer esse diálogo entre as diferentes referências de sagrado de matrizes africanas e afro-brasileiras no seu trabalho *Asè*, coleção que levou para as passarelas de Luanda (2016), com o mote que é ressaltado por Juci Reis (curadora da coleção), como uma coleção marcada pelo “Protagonismo das mulheres negras”(REIS, 2016).

A Coleção *Asè*, da designer Carol Barreto explora o universo estético e religioso das mulheres negras, conformando um olhar acerca da cultura popular e as relações de gênero e raça no Brasil. O tema central da coleção está relacionado aos “sujeitos protagonistas” e “grupos subalternizados” trazendo assim implicações diretas para a representação social e identidade. (...) Carol explica que: “A Coleção *Asè* vem para manifestar o protagonismo das mulheres negras nas religiões de matriz africana. Mulheres negras que nos espaços religiosos têm garantido o seu protagonismo e autonomia, diferentemente do lugar de subalternidade que muitas ocupam cotidianamente e que nos impõe a luta constante contra o racismo”.(REIS, 2016)

Pensamos no campo do sagrado como campo histórico, político e cultural de resistência e enfrentamento ao racismo, ao sexismo e lesbo-transfobias atravessadas pela colonialidade, pelo (trans)feminicídio e genocídio da população negra, debatidos no contexto baiano e nacional por Emanuelle AduniGoes (2016)⁹ e Diosmar Filho (2016), onde a violência e vulnerabilidade nos conduz para um olhar feminista interseccional de experiências vividas por mulheres negras (GÓES, 2016). Estas são vivenciadas através dos seus corpos, seja como cuidado espiritual, para aquelas que são de *Asè*, seja como enfrentamento estético (e sonoro) diante de padrões hegemônicos eurocentrados, racistas e sexistas, sobretudo no universo da moda e da sua cadeia produtiva, outro aspecto importante a ser destacado no trabalho de Carol Barreto, marcado pela interlocução e práticas colaborativas em toda a sua cadeia produtiva, com as sujeitas com as quais dialoga e trabalha, incluindo nossas parcerias no âmbito musical.

Os resultados e desdobramentos construídos nesse intercâmbio contribuíram a uma análise das relações de poder estabelecidas no campo das artes, modificando

9 “Evidenciando isso, o Mapa da Violência de 2015 mostrou que entre 2003 e 2013 as taxas de homicídio de brancas caíram de 3,6 para 3,2 por 100 mil – queda de 11,9% –, enquanto as taxas entre as mulheres e meninas negras cresceram de 4,5 para 5,4 por 100 mil, aumento de 19,5%.”(Góes, 2016)

taise estruturas uma vez que uma mulher negra baiana foi protagonista de espaços de circulação de trabalhos artísticos usualmente excludentes para a população negra brasileira. (...) Assim, podemos ao mesmo tempo pensar o campo da moda como linguagem que se pretende universal, estereotipando grupos humanos com características e valores estéticos específicos, assim como também um campo de luta política. A simulação da neutralidade e da universalização é estratégica e está comumente pautada na ideia de perpetuação do cânone europeu em detrimento às demandas e questões políticas da diversidade da população brasileira nas nossas lutas descoloniais. (LIMA, 2016, p. 3-4)

O corpo feminino negro descolonizado, portanto, é elemento central do axé. O corpo é sagrado, o corpo dança, o corpo é cuidado, banhado por folhas sagradas e axé. É no corpo onde orixá faz também sua morada, ainda que temporariamente.

A cultura negra, ao valorizar o corpo, indica os cuidados que se deve ter com a cabeça e as demais partes que o compõem, além de utilizá-lo em sua relação com o sagrado e com o lúdico, numa visão filosófica, fisiológica e psicológica. (THEODORO, 1996, p. 77)

O corpo é também vestido de maneira específica com tecidos específicos, em momentos específicos. As vestes são sagradas. Este é o mote da Coleção Asê, a de celebrar as vestes sagradas de um corpo sagrado, ainda que historicamente subalternizado, o corpo das mulheres negras, reiterando protagonismos para além do estético.

4 | TRILHANDO OS CAMINHOS SONOROS DO ASÊ: CELEBRANDO NOSSOS ARTIVISMOS FEMINISTAS DO SAGRADO

Premissa feminista 1:

O pessoal é político

Premissa feminista 2:

Nem toda política é feminista, mas todo feminismo é político

Premissa feminista 3:

*Nem toda etnomusicologia engajada é feminista,
mas toda etnomusicologia feminista é engajada¹⁰*

Assim como há a sacralidade do corpo, há a sacralidade do musical onde cada entidade, considerada como orixá, vodun, inquice, caboclo, pomba-gira, etc. possui seu repertório musical coletivo ou individual, bem como coreografias específicas, que não adentraremos aqui. Mas certamente, este corpo, vestido com determinada veste e vivenciando determinado repertório musical, dança determinada coreografia, apresenta um repertório gestual amplo, conforme o sagrado que nele se manifesta (SEGATO, 1999 e 1995). Por esta razão, as sonoridades escolhidas para compor a

10 (Rosa, 2016, p. 9).

trilha da coleção dialogam com a esfera deste sagrado, mas não apenas em termos da presença das sonoridades, mas das suas protagonistas, com a presença das mulheres que acessam essa sagrado através da música.

Em novembro de 2016 fomos para o estúdio gravar um encontro de combinações musicais “simples”: vozes, violino elétrico, trio de atabaques, gã e efeitos,¹¹ e igualmente ricas, por serem de um lado, marcadas pela complexidade timbrística, harmônica e rítmica do trio de atabaques (rum, rumpi e lé), de outro, pela combinação inusitada com o violino elétrico. Foram levados por Laila os temas no violino elétrico, algumas mitologias dos orixás femininos, as labás (PRANDI, 2001) e o desejo de que tivéssemos as 3 nações sonoramente representadas. Iuri (direção musical da percussão e gã), Adeline, Brenda e Daniela, definiram quais seriam os 3 toques: 1. Savalu (jeje), por ser comum a vários vodunsi; 2. Daró (Ketu), por ser um padrão rítmico representativo do orixá feminino Iansã e 3. Barravento (Angola), por ser representativo da nação Angola e tocado “de mão” (sem os aguidavis/varetas).¹² Gravamos as percussões e, por fim, as vozes, violinos e sanfona em 1 das 3 faixas. Além da gravação, foram incorporadas ainda bases eletrônicas¹³ e o hino da umbanda para “abrir” e “fechar” os trabalhos, pelo “axé” de sua presença na trilha e durante o desfile.

Importante ressaltar que esta se trata de uma produção musical ativista feminista e anti-racista elaborada por uma compositora em processo colaborativo com o Projeto Rum Alagbè, sujeitxs plenamente implicadxs com a dimensão do sagrado como marco conceitual e sonoro de *Asè e guiança* em nossa vidas e identidades. Engajamento presente em todas as dimensões da produção da Coleção e da trilha sonora que culminou na performance no Teatro Castro Alves, durante o projeto “Conversas Plugadas”¹⁴, com modelos negras, com seus cabelos naturais em suas vestes de *Asè*, acompanhadas pela música de *Asè*, ao vivo, para um espaço lotado por pessoas, e sobretudo mulheres, majoritariamente negras que fizeram questão de ocupar aquele espaço normalmente marcado por uma hegemonia branca e de classe média de Salvador.¹⁵

11 Gratidão ao nosso técnico de som, também percussionista e produtor musical, Alexandre Lins, que firmou parceria com o projeto na gravação, e a Luan Sodré que foi nosso técnico no dia da performance.

12 A formação foi a seguinte: Brenda Silva e Adeline Seixas – Rumpi; Lé – Daniela Penna; Iuri Passos – direção musical da percussão e gan; Laila Rosa – violino elétrico e voz; Adriana Gabriela, Adeline Seixas, Brenda Silva, Daniela Pena, e Laila Rosa: trechos das mitologias das labás (orixás femininos); Jelber Oliveira – sanfona; Davi e Gabriel Penna – efeitos e vozes.

13 Cujas funcionalidade é imprescindível dentro do contexto da passarela, atuando como um metrônomo, uma linha-guia para as modelos.

14 “De volta a Salvador depois de viajar à Luanda, Angola para apresentar o desfile da Coleção *Asè*, Carol Barreto retorna ao TCA para o encerramento do projeto de design desenvolvido no Centro Técnico. A estilista foi convidada pela casa a integrar o projeto “Conversas Plugadas” que foi criado há nove anos pelo Teatro Castro Alves, com apoio da Secretaria de Cultura (Secult/BA) e Fundação Cultural do Estado da Bahia, com o objetivo de promover o intercâmbio entre a sociedade e profissionais de grande excelência no campo das artes. (...)”<http://www.cultura.ba.gov.br/2016/12/12613/Conversas-Plugadas-apresenta-Carol-Barreto->

15 <https://www.youtube.com/watch?v=5NbGu1Vyz-0>

5 | FECHANDO OS TRABALHOS COM ASÈ

“Pode-se concluir, então, que na cultura negra, o som, a palavra são elementos mobilizadores, que conduzem à ação, que propiciam axé.”

Helena Theodoro (1996, p. 63).

Fechando os trabalhos deste *xirê*, desta *giramusical* e sagrada, podemos compartilhar que a experiência da gravação e performance da trilha sonora de Asè, foi sem dúvida alguma, o fortalecimento de encontros de militâncias no campo do artístico, que englobou as linguagens da moda e da música, e também do campo da resistência política e cultural da dimensão do sagrado das religiões de matrizes africanas, em especial, do candomblé e da umbanda.

Todxs estamos, ainda que de modos diferenciados, ligadxs a este universo por caminhos específicos. É a partir deles que celebramos a ação que propicia o axé e a elaboração em cadeia de um ativismo feminista anti-racista fundamentado pela perspectiva dos feminismos decoloniais (CURIEL, 2010), pedagogia feminista e musical anti-racistas (hooks, 2013; ROSA e NOGUEIRA, 2015; ROSA e LIMA, S/D; ROSA et ali, 2016a) na “Cidade das Mulheres” (LANDES, 2002) onde sim, elas podem tocar atabaques e, deste modo, enfrentar o sexismo, o racismo, as lesbo-transfobias.

Acreditamos ainda que, ao trazer gênero e raça enquanto categorias musicais materializadas por corpos periféricos e subalternizados (em suas dimensões distintas e desiguais) no campo hegemônico e majoritariamente branco da moda, quebramos com os silenciamentos dos (trans)feminicídios e racismos epistêmicos, onde a produção de conhecimento de pessoas não brancas, não héteras e não cisgêneras continuam invisibilizadas no campo teórico da etnomusicologia. Seguimos portanto, nas dissidências e reXistências (VERGUEIRO, 2015; ROSA et ali, 2016; ROSA, 2016b).

REFERÊNCIAS

BARROS, Iuri. “Elas podem tocar atabaque?”. In: Anais do XII ENECULT. v.1, 2016. Pp. 1-12.

CURIEL, Ochy. “Hacia La construcción de un feminismo descolonizado.” IN: Miñoso, Yuderkys Espinosa (org.). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas Del feminismo latinoamericano*. Vol I. Buenos Aires: En La Frontera, 2010. pp. 69-78.

FILHO, Diosmar. “Lanterna dos Afogados: Genocídio e Feminicídio negro.” In: CorreioNagô. 2016. Disponível em: <http://correionago.com.br/portal/lanterna-dos-afogados-genocidio-e-feminicidio-negro/> Acesso em 10 de outubro de 2016.

GÓES, Emanuelle Freitas. “NãoSou Uma Mulher? MulheresNegras, GenteouBicho?” In: Blog População Negra e Saúde. 21/03/2016. Disponível em: <http://populacaonegraesaude.blogspot.com.br/2016/03/nao-sou-uma-mulher-mulheres-negras.html> Acesso em 10.03.2017.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LANDES, Ruth. *A cidade das mulheres*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

LIMA, Caroline Barreto de. "Coleção vozes: processos criativos sob a perspectiva do ativismo antirracista". Trabalho apresentado durante o "II Congresso Internacional sobre culturas: diálogos Brasil e Portugal", UFBA, Salvador, 14-15/11/2016. Pp. 1-11. Disponível em: https://www.academia.edu/31156121/COLEÇÃO_VOZES_PROCESSOS_CRIATIVOS_SOB_A_PERSPECTIVA_DO_ATIVISMO_ANTIRACISTA

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

REIS, Juci. Coleção Asê - Angola International Fashion Show- 2016. Texto curatorial da Coleção. In: *Acho Digno: Revista Eletrônica*. Ano III. Edição março de 2017. Disponível em <https://issuu.com/achodigno> e <http://www.palavrasenegrecidas.blogspot.com.br/>

ROSA, Laila. O "Jambu tremel!": estudos, feições etnomusicológicas e a(r)tivismos musicais pioneiros e necessários da Amazônia. In: *Anais do II Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Etnomusicologia – ABET*. Belém: Editora da UEPA, 2016a. Pp. 52-65. Disponível em: <http://www.labetno.ufpa.br>

_____. Música e violência: narrativas do divino e feminicídio. In: TAVARES, Márcia; SARDENBERG (orgs.). *Violência de gênero contra mulheres: suas diferentes faces e estratégias de enfrentamento e monitoramento*. Coleção Baianas, NEIM. Salvador: EDUFBA, 2016b. p.293-326

ROSA, Laila; LIMA, Caroline Barreto de. "'Falando em línguas' da academia para o mundo: processos criativos como forma de produção de conhecimento feminista". Capítulo de livro. No prelo. Pp.1-22.

ROSA, Laila; NOGUEIRA, Isabel. "O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música." In: *Revista Vórtex*, v.3, n.2. Curitiba, 2015. p.25-56.

ROSA, Laila; SANTOS, Bruna; LIMA, Cristiane; VIEIRA, Thalita; CARVALHO, Ellen; LAGO, Jorgete. "Compondo trilhas para a construção de epistemologias feministas em música no Brasil." In: Alfrancio Ferreira Dias, Elza Ferreira Santos, Maria Helena Santana Cruz (organizadores). *Gêneros, feminismo, poderes e políticas públicas: investigações Contemporâneas - 19o REDOR: Encontro Internacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de estudos e pesquisas sobre mulher e relações de gênero* [Livro eletrônico]. Campina Grande: Realize Eventos Científicos e Editora, 2016. Pp. 3720- 3731. Disponível em: <http://www.encontroredor.com.br/index.php>

SEGATO, Rita Laura. "Raça é signo." In: *Série Antropologia*. vol. 372. Brasília, 2005. pp. 1-34.

_____. "Okarilé: uma toada icônica de Iemanjá". In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* 28, 1999. Pp. 237-253.

_____. *Santos e Daimones: o politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetipal*. Brasília: Editora da UnB, 1995.

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2009.

THEODORO, Helena. *Mito e espiritualidade: mulheres negras*. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

V., Viviane (Viviane Vergueiro Simakawa). *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Dissertação de mestrado. Programa Multidisciplinar de Pós- Graduação em Cultura e Sociedade. Salvador: UFBA, 2015.

WONG, Debora. "Ethnomusicology and Difference." In: *Ethnomusicology*, v. 50, n. 2, 50th Anniversary Commemorative Issue, p. 259-279, 2006. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/20174452>>. Acesso em: 24 set. 2012.

PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A OBESIDADE INFANTIL E GESTÃO BIOPOLÍTICA: CORPO E (IN)SUBORDINAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Michelle Aparecida Pereira Lopes

Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade
Passos
Passos - MG

RESUMO: Este artigo inscreve-se no arcabouço teórico da Análise do Discurso francesa. Para tecer reflexões acerca da produção de sentidos sobre a obesidade infantil, considera-se o corpo do sujeito sob o jugo de um biopoder e de estratégias biopolíticas pautadas em valores eufóricos usados para promover o sentido do controle corporal. Por esse motivo, podemos dizer que o corpo do sujeito ocupa um espaço central nas discussões acerca das (in)subordinações contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Biopoder. Biopolítica. Corpo. Discurso.

PRODUCTION OF SENSES ON CHILDHOOD OBESITY AND BIOPOLITIC MANAGEMENT: BODY AND CONTEMPORARY (IN) SUBORDINATIONS

ABSTRACT: This paper is inscribed in the theory of French Discourse Analysis.

We elaborate reflections on childhood obesity and the production of her senses, we consider the body of the subject under the yoke of a biopower and biopolitical strategies based on euphoric values used to promote the sense of

body control. For this reason, we can say that the subject's body occupies a central place in the discussions about contemporary (in)subordination.

KEYWORDS: Biopower. Biopolitics. Body. Discourse.

1 | INTRODUÇÃO

Michel Foucault (1926-1984) é um dos filósofos mais lidos ao longo do século XX. Suas contribuições ultrapassaram a fronteira dos estudos filosóficos, de modo que podemos reconhecê-las nas discussões dos mais variados campos do saber. O arcabouço teórico-metodológico constituído por Foucault abarca conceitos e discussões pertinentes às análises de muitas temáticas contemporâneas, por isso seus ditos são, frequentemente, referência de pesquisas desenvolvidas não apenas na área da própria filosofia, como também da história, da sociologia e da crítica literária. O pensamento foucaultiano possui, ainda, intersecções com os estudos do discurso, aos quais se filia este texto. Aqui, apresentamos reflexões sobre o corpo do sujeito considerado o alvo de um biopoder, que procura subjugar-lo por meio de estratégias biopolíticas pautadas, sobretudo, pelos valores eufóricos da salubridade,

especialmente no que tange ao controle do peso corpóreo.

Na perspectiva foucaultiana, o corpo é a confluência do subjetivo e do social. Por assim ser, constantemente ao corpo impõem-se desde comportamentos considerados mais adequados ao convívio em sociedade – por exemplo, como se sentar, como se (com)portar em alguns espaços – até as ações que dizem respeito à subjetividade – usar o cabelo liso ou ondulado, tatuar o corpo ou não, praticar esportes, dentre tantos outros. Todo esse conjunto de ditos, aconselhamentos e regras vão se impondo de tal modo sobre os sujeitos contemporâneos que promove e afeta a produção de subjetividade, alterando as relações entre os sujeitos com os demais e com si mesmos.

Por outro lado, as tentativas de padronização do corpo também suscitam e despertam a resistência: nem todos os sujeitos se (com)portam conforme o que lhes é (im)posto. Nesse sentido, podemos dizer que o corpo do sujeito ocupa um importante espaço nas (in)subordinações contemporâneas.

Tal questão vem me instigando a desenvolver pesquisas a partir de 2014, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Linguística, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para cursar o doutorado. O objeto de estudo de minha tese foi o corpo feminino objetivado socialmente como obeso e ela foi defendida em dezembro de 2017, sob o título *Entre Pesos e Medidas: discursos sobre a silhueta feminina no Brasil (1901-2017)*. Minha tese originou, ainda, o e-book chamado *A Silhueta Feminina Entre Pesos e Medidas*, além de alguns capítulos de livros e artigos que tratam da mesma temática.

A teoria estudada durante o meu doutoramento continuou – e continua – respaldando minhas pesquisas posteriores à tese, por isso, este texto também se inscreve no arcabouço da Análise do Discurso francófona, especificamente nas reflexões de Michel Foucault e nos estudos de Jean-Jacques Courtine.

Lançando mão deste arcabouço, aqui apresento ao leitor uma análise discursiva de enunciados de 2019 da Campanha Nacional Contra a Obesidade Infantil, recortados de reportagens disponíveis online, no site da Associação Brasileira Para o Estudo da Obesidade e Síndrome Metabólica (ABESO).

É bom esclarecermos que o objetivo das análises aqui apresentadas não é contradizer os ditos da medicina acerca dos malefícios da obesidade, tampouco para contestar os indícios científicos de seus efeitos sobre a saúde do sujeito; o intuito deste texto é observar a produção de sentidos sobre a obesidade, particularmente a infantil, evidenciando como esses sentidos vinculam-se ao biopoder, isto é, são elementos de um dispositivo de controle dos corpos, usado como estratégia biopolítica, na intenção de controlar o corpo social, por meio do controle que cada sujeito aprende a exercer sobre si mesmo.

2 | CORPO E DISCURSO

A Análise do Discurso, dita de origem francesa, emergiu na Europa nos anos finais da década de 1960. A emergência dessa teoria está relacionada, conforme Puech (2014), com a ânsia de fazer avançar a linguística moderna, promovendo nela a reintegração entre o sujeito falante e a história, “a história de uma exigência, de uma inquietude (aquela do discurso).” (PUECH, 2014, p. 08). Entre muitas discussões filosóficas, teóricas e acadêmicas que irrompiam na França, naquela época, Michel Pêcheux inquietava-se com o funcionamento do discurso na sociedade. Visando à compreensão da complexidade do discurso, elegeu-o como seu objeto de estudo; acreditando que por meio desse objeto apreenderia como os mecanismos de produção de sentido funcionam socialmente.

No mesmo íterim, Michel Foucault também observava o discurso, um dos temas centrais de seu trabalho. Na fase conhecida como arqueológica, o filósofo sonda a constituição dos saberes das ciências, dando ao discurso um tratamento bastante extenso, promovendo “uma análise discursiva” (CASTRO, 2009, p. 117), ou um esquadrinhamento da construção das verdades que vieram a objetivar os sujeitos, sustentadas, espalhadas e estabelecidas como verdades, por meio do discurso.

A partir da visada arqueológica foucaultiana, Courtine (2013) nos ensina que é possível compreender o corpo como objeto do discurso, ou ainda tentar decifrar a história daquele por meio do desse. Assim, pontua:

O que se descobre no corpus dos manuais de fisiognomonia são enunciados possuindo propriedades formais particulares: as classificações. Constituí-las em termos de discurso implica não somente caracterizar as formas enunciativas, sintáticas ou retóricas que são as suas, mas implica igualmente inscrevê-las nestas longas séries de formulações, nesta memória discursiva dos corpos percebidos, que há tanto tempo a tradição fisiognomônica de interpretação dos indícios corporais estabelece. Mas, além disso, trata-se da vontade de reconstruir a rede dos discursos que lhe são afilhados: religar as leituras eruditas da aparência aos saberes populares da fisionomia, ou relacioná-las aos conjuntos de regras de conduta corporal que prescrevem ao mesmo tempo os livros de civilidade. (COURTINE, 2013, p. 56-57).

Por conseguinte, compreendemos que a história do corpo se construiu - e se constrói - pelo discurso, ou seja, tudo que já foi dito sobre o corpo, desde outrora até os dias de hoje, acabou cristalizando determinados modos de percebê-lo, de conceituá-lo e até mesmo de julgá-lo. Não obstante, “analisar os discursos [sobre o corpo] em tal perspectiva é efetivamente tentar reconstruir, para além das palavras, o regime dos olhares”. (COURTINE, 2013, p. 57).

Desse modo, a cada momento histórico, é a combinação entre o que se vê e o que se enuncia que norteia o olhar para o corpo, isto é, o discurso constrói um saber sobre o corpo e esse saber passa a direcionar nossos olhares ao mirarmos o corpo.

3 | DO CASTIGO À DISCIPLINA

A segunda fase dos estudos foucaultianos é conhecida como genealogia e nela o filósofo elabora uma análise minuciosa da relação inerente entre o discursivo e o não discursivo; para tanto, passa a descrever como se constituem os dispositivos, por exemplo, o disciplinar e o da sexualidade. Os estudos dessa fase advêm do fato de Foucault reconhecer que “faltava ao seu trabalho uma análise do poder” (CASTRO, 2009, p. 124).

Trata-se, assim, de posicionar o saber no âmbito das relações de poder e das lutas políticas, de modo que da articulação saber-poder, promove-se o desnudamento das verdades: essas nada mais são que fruto de construções históricas, alicerçadas em formações discursivas que lhes propiciaram as condições para que existissem. Dito de outro modo, os estudos da genealogia consideram o poder como a mola mestra da produção dos saberes e, por conseguinte, de subjetividades. É nessa perspectiva que podemos dizer que por trás de um saber instituído há sempre um poder sustentatório.

Conforme Danner (2010), o conceito de poder, na genealogia foucaultiana, diverge da concepção jurídica desse termo: não é a instância da lei, tampouco o direito originário cedido para se constituir a soberania, mas sim como aquilo que transpassa todo o corpo social e funciona por meio de conexões, ou em rede. Por isso, não se deve qualificar o poder como repressivo, ou apenas como cerceador, mas sim vasculhar a sua positividade, ou seja, o que faz com que ele seja aceito social e coletivamente, já que é dessa aceitação que as verdades vão se estabelecendo para, na sequência, promoverem as subjetividades.

No âmbito da genealogia, o corpo é considerado como o alvo do poder. Até o século XVI, por exemplo, o poder sobre a morte deixava o corpo morrer: era o martírio do inimigo, o corpo supliciado reforçava o poder do soberano. A partir do século seguinte, o poder sobre a morte foi sendo substituído pelo poder sobre a vida: o corpo corrompido pôde, desde então, permanecer vivo, mas não escaparia aos castigos. Até então, podemos considerar o controle sendo exercido sobre um indivíduo.

Em seguida, a vida biológica passará a se converter em um objeto da política a ser administrado, por isso mesmo, precisa ser normalizada. É quando o controle passa do âmbito do individual para o social. Para isso, o poder precisa ser (im)posto de modo mais racional: os valores eufóricos passam a ganhar ênfase, porque isso facilita o controle do corpo da população.

O temos a partir disso não é mais um indivíduo a ser controlado, mas todo o grupo social. Por conseguinte, o Estado cria uma série de intervenções e controles que regulam o corpo, amparando-se nos processos biológicos mantenedores da vida: uma administração biopolítica do corpo da população.

A velha potência da morte em que simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista

da vida. Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas – escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, **saúde pública**, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se, assim, a era de um “bio-poder”. (FOUCAULT, 2012, p. 152-154. Grifo nosso).

A administração biopolítica distingue-se dos modelos de poder tradicionais, justamente por se pautar pela positividade da vida: não mais os meios de punição, mas os de correção, isto é, as estratégias de transformação do comportamento que permitem ao sujeito o controle sobre seu corpo para a manutenção de sua própria vida. É nesse sentido que as estratégias biopolíticas se constroem por meio de biopoderes, considerados como uma tecnologia de poder, já que várias técnicas são usadas de uma só vez para se controlar toda população.

Para que isso seja eficientemente conseguido, as técnicas utilizadas pautam-se na proteção da vida, enfatizando, sobremaneira a regulação do corpo, no que tange à gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, das taxas de natalidade, dos costumes, por exemplo. Uma das estratégias é distinguir a salubridade da doença, divulgando, ao mesmo tempo, comportamentos e técnicas de normalização.

Tudo isso nos impele a compreender o corpo como uma instância política. O controle dos corpos recai pontualmente sobre o corpo de cada um dos sujeitos: o sujeito é responsável por controlar o seu corpo, controlando a si mesmo, porque disso depende o controle da população. Dessa maneira, o corpo precisa disciplinar-se.

4 | O CONHECIMENTO DO CORPO E O BIOPODER DA DISCIPLINA

Conforme nos ensina a genealogia foucaultiana, o poder se estabelece em rede e, sendo assim, é necessário que todos os pontos se alinhavam estrategicamente nela. Essa é a tarefa do discurso, dentro de um dispositivo de controle: “costurar” todos os pontos, de modo que o dispositivo possa vir a disseminar um saber, que será estabelecido como verdade.

Nessa perspectiva, consideramos que a emergência de uma gestão biopolítica está relacionada às questões que propiciaram um maior conhecimento sobre o corpo. Sobre isso, precisamos apontar duas questões, a saber: i) quanto mais as ciências médicas e as da saúde evoluem, mais o conhecimento produzido por elas também se dissemina; por meio do discurso promove-se a circulação dos sentidos na sociedade; ii) o avanço da compreensão sobre o funcionamento corporal pode ser tomado como estratégia biopolítica, pois à medida que se conhece o corpo também é mais fácil e mais possível ensinar a discipliná-lo. Isso quer dizer que biopoder e conhecimento do corpo imbricam-se, tanto pessoal quanto coletivamente.

Na esfera individual, é comum observarmos, em nossa contemporaneidade, por exemplo, que para uma parcela da população que dispõe de recursos particulares de

saúde qualquer sintoma, por menor que seja, pode disparar um check-up, cujos exames vasculham o corpo em seu mais profundo íntimo. No mesmo rol de preocupações com a saúde do corpo, podemos alocar, ainda, o controle acirrado dos pesos e das medidas do sujeito: hábitos como pesar o corpo diariamente, contar calorias de cada refeição, dentre outros, refletem um monitoramento constante do sujeito sobre si mesmo, ou seja, um efeito do discurso sobre a necessidade do controle do corpo.

Por outro lado, quanto mais as pesquisas genéticas evoluem, mais seus dados e suas estatísticas possibilitam estudos cada vez mais avançados sobre as populações. Isso dá ao controle político o respaldo necessário para lançar no coletivo as grandes campanhas ditas de conscientização, como exemplo, a campanha contra a obesidade.

Tanto no âmbito individual, quanto no coletivo, o discurso é a instância encarregada de promover a circulação dos ditos, de modo que o sentido do controle atinge desde o coletivo até o sujeito em sua particularidade.

Retomando o exemplo da campanha de conscientização contra a obesidade, podemos dizer que a partir do momento em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a considerar o fenômeno da obesidade do corpo como uma patologia, tal condição corporal passou a ser veementemente estudada, não apenas pela medicina, como também na nutrição, na genética, dentre outras áreas do conhecimento. Consequentemente, a produção do saber sobre a obesidade construiu a verdade sobre essa condição: o corpo obeso é um corpo doente. Assim, o sentido disfórico da obesidade passou a circular na sociedade, instaurando a necessidade do controle do peso, bem como divulgando hábitos e costumes para driblá-lo, como exemplo, o cálculo do índice de massa corporal (IMC) e muitos outros.

Ao mesmo tempo, o saber sobre a obesidade também apontou as várias consequências do excesso de peso corporal: a obesidade pode desencadear outras doenças como diabetes e hipertensão arterial. Esse conjunto de patologias tende a ser oneroso ao Estado, já que pode impactar demasiadamente os gastos com a saúde pública. Por conseguinte, ao Estado coube buscar estratégias para não se onerar, tentando, para isso, amenizar o crescimento dos índices de obesidade.

Contudo, o controle desses índices na população exige que cada um dos sujeitos controle a si mesmo. Para isso, as campanhas de conscientização acerca dos efeitos negativos da obesidade para a vida do sujeito são criadas e passam a ser divulgadas. Na sociedade, o sentido que tais campanhas produz é o do controle do sujeito sobre si mesmo, pois depende dele – e de suas próprias escolhas alimentares, por exemplo – não se tornar um sujeito obeso. Por esse viés, o controle do peso do corpo é um biopoder, porque evitar a obesidade é manter a saúde, ou ainda, a vida.

O controle social passa não somente pela justiça, mas por uma série de outros poderes laterais (as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas; **a gestão dos corpos e a instituição de uma política da saúde**; os mecanismos de assistência, as associações filantrópicas e os

patrocinadores etc.) que se articulam em dois tempos: trata-se, de um lado, de constituir populações nas quais os indivíduos serão inseridos – o controle é essencialmente uma economia do poder que gerencia a sociedade **em função de modelos normativos** globais integrados num aparelho de Estado centralizado -; mas, de outro, trata-se igualmente de tornar o poder capilar, isto é, de **instalar um sistema de individualização que se destina a modelar cada indivíduo e a gerir sua existência**” (REVEL, 2005, p. 29-30. Grifo nosso).

Pela lógica do dispositivo foucaultiano, o controle sociopolítico da obesidade objetiva homogeneizar a sociedade e para isso, busca eliminar a diversidade, isto é, interditam-se as individualidades para favorecer o geral, ou ainda, todos os sujeitos devam ser exatamente como o Estado precisa e fazer pontualmente o Estado quer. Sem dúvida, a gestão do todo não só é mais fácil, como também, mais módica.

Em razão disso, ao Estado, é útil promover o sentido de que cada sujeito deve se conscientizar de sua responsabilidade sobre si mesmo. No que diz respeito à obesidade, o sujeito deve responsabilizar-se por seu próprio corpo, disciplinando-o, controlando o ganho de peso, praticando esportes, fazendo escolhas por alimentos considerados mais saudáveis. Por assim ser, é possível afirmarmos que na gestão biopolítica, a culpa pela obesidade atinge pontualmente o sujeito, de modo que os sentidos discursivamente produzidos são objetivadores – promover categorização - e produtores de subjetividades: sujeitos que se controlam, não apenas são saudáveis, como também responsáveis por si mesmos; sujeitos obesos, além de doentes, são também irresponsáveis consigo mesmos.

Desse modo, os sentidos produzidos são tal qual o veredito de uma sentença: sujeitos que fazem escolhas diferentes das ensinadas pelo Estado, tornam-se obesos, por isso mesmo são doentes e irresponsáveis. Quanto a isso, Anjos (2006) diz que a obesidade parece ser o reflexo de um estilo de vida que o sujeito escolheu. Entretanto, em uma gestão biopolítica, as escolhas individuais devem ceder espaço às do Estado.

5 | O CORPO E AS (IN)SUBORDINAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Para analisarmos o corpo contemporâneo sob o jugo das políticas de controle da obesidade, particularmente a infantil, resgatamos um pequeno trecho de um documento oficial, elaborado após a segunda edição da Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, ocorrida no Brasil em 2004.

O documento ratifica a criação da Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN), como uma das ações da Política Nacional de Alimentação e Nutrição, cujo intuito fosse promover modos de vida saudáveis que proporcionassem condições para que as pessoas pudessem exercer maior controle sobre a própria saúde. (BRASIL, 2006). O texto em questão pode ser lido em <www.saude.gov.br/alimentacao>.

O trecho para o qual chamamos a atenção é pequeno, todavia o sentido que

ele produz é notório, porque reforça a ideia do controle da saúde individual por meio do controle do sujeito sobre o próprio corpo. Esse sentido é reforçado, ainda, por duas outras questões que são: o enunciador do texto atua como se dominasse um saber que lhe autoriza falar em nome do Estado; por falar em nome do Estado, seus dizeres devem ser reconhecidos como lei. De 2004 até 2019, o sentido do controle não deixou de ser produzido, passando a atingir todas as faixas etárias, inclusive a infância.

Em 22 de abril de 2019, a página inicial do site da ABESO, cujo link de acesso é <<http://www.abeso.org.br/>>, traz uma reportagem intitulada *Todos podem ajudar a frear o crescimento da obesidade infantil*. Assinada por Juliana Sonsin e Lúcia Helena de Oliveira, a matéria expõe trechos de uma palestra ministrada pela endocrinologista pediátrica Louise Cominato, sobre a obesidade infantil, em um congresso da própria ABESO. O conteúdo da matéria associa a obesidade infantil ao sedentarismo promovido, entre outros fatores, pelo uso de celulares e computadores. Da reportagem, recortamos três enunciados, numerados conforme a ordem em que apareceram no texto original:

E1: “*Todos os que atendem crianças e adolescentes deveriam calcular o seu IMC*”.

E2: (...) *chamou a atenção para o estilo de vida — uma vida um tanto virtual, pena — que a meninada leva hoje em dia.*

E3: (...) *há casos que, mesmo na infância, precisam ser tratados com remédios e, mais raros, até mesmo com cirurgia bariátrica — no caso, indicada para pacientes acima de 16 anos, em que nada mais funcionou e que apresentam condições cognitivas e psicológicas favoráveis.*

Inicialmente, destaquemos que, de modo geral, o que se vê e o que se enuncia sobre a obesidade infantil não foge ao que se vê e ao que se enuncia sobre a obesidade de outras faixas etárias: crianças com excesso de peso, assim como adultos, são pessoas doentes. Por conseguinte, o texto em análise insere-se no regime de olhares que condena a obesidade do corpo. Como diria Veyne (2008, p. 46), “os discursos são os óculos através dos quais, em cada época, os homens perceberam toda coisa, pensaram e agiram”.

O E1 funciona como o subtítulo da matéria, destacando-se do texto pelo tamanho da letra. Ele está entre aspas porque é uma citação direta, ou seja, foi dito, exatamente do modo que aparece, pela palestrante. O uso do discurso direto, nesse enunciado, produz o efeito da verdade: por se tratar da fala de uma endocrinologista pediátrica; pressupõe-se que ela domine um saber sobre a obesidade, logo o seu dizer legitima-se como a verdade a ser tomada seguida. De certo modo, o efeito da verdade produzido pelo uso da citação direta aloja a reportagem no regime dos olhares condenatórios da obesidade, inclusive a infantil.

Da materialidade linguística que compõe o enunciado E1, destacamos a palavra

todos. Esse pronome produz o efeito do controle permanente do individual sobre o coletivo, quanto à obesidade infantil, ou seja, quando o sujeito obeso é uma criança, é possível que ele não saiba, ou não consiga, reconhecer em si mesmo a obesidade, por isso, qualquer um que o atenda, ou mesmo que conviva com ele, deve esforçar-se para lhe mostrar isso. Tudo isso remete a vigilância da obesidade infantil a uma espécie de controle panóptico, no qual todos são controlados, mesmo quando não são capazes de reconhecer isso.

Ainda, da materialidade linguística, chamamos atenção para o sintagma *deveriam calcular o seu IMC*. O cálculo do IMC é ainda é apontado como um dos procedimentos que podem indiciar a obesidade. Tal procedimento estabelece-se no interior do dispositivo de controle do peso do corpo como uma prática não discursiva, apesar de ser discursivamente recomendada.

Em relação a E1, algumas questões precisam ser levantadas. O uso do pronome possessivo de terceira pessoa – *seu* – no final do enunciado promove a ambiguidade: o cálculo do IMC tanto pode ser da criança e do adolescente, quanto também pode ser de quem os atende. Ainda que estilisticamente a ambiguidade não seja bem vista, aqui ela pode reforçar o sentido do controle, porque calcular o IMC vale para todos, não apenas para os atendidos, como também os que atendem. Há ainda, um deslizamento do sentido promovido pelo verbo *atendem*: os que *atendem* podem não ser necessariamente membros de uma equipe médica, mas também os próprios pais, os responsáveis, os professores, ou ainda, qualquer um que conviva com a criança e o adolescente.

Além disso, é necessário considerarmos que o cálculo do IMC já não é mais o único procedimento adotado na detecção da obesidade. Há certo consenso entre profissionais da medicina, da medicina e até mesmo do esporte, que o IMC não pode ser tomado de forma isolada, visto que há diversas variantes para determinar se o excesso de peso é, de fato, patológico.

Ainda, a divulgação de enunciados que incitam o cálculo do IMC pode ser desencadeador de condutas que podem vir a comprometer a saúde, não apenas física, como também emocional, de crianças e adolescentes. Sabemos que se trata de um cálculo fácil, bem como há muitos sites na internet em que basta se lançar o peso e a altura para que o IMC seja calculado. Os mesmos sites trazem também as tabelas com os valores que podem indicar a obesidade. Tudo isso pode agravar, por exemplo, a incidência dos transtornos alimentares entre os adolescentes. Segundo Bryant-Waugh & Lask (1995), os primeiros traços de transtornos alimentares, do tipo bulimia e anorexia, tendem a se manifestar, inicialmente, na infância e na adolescência.

Considerando-se o E2, em que a expressão *estilo de vida* aparece, podemos compreender que o sentido produzido é o da escolha, ou ainda, que o modo como o sujeito escolhe viver impacta vertiginosamente sua condição corporal, como se a obesidade fosse apenas uma questão de mudanças nos hábitos. Na verdade, ainda que a obesidade possa ser efeito de uma vida mais sedentária, isso não é a verdade

para todos os obesos. Há muitos obesos que praticam atividade física, do mesmo modo, há pessoas – e crianças – que não praticam atividade física e não são obesas. Por se tratar de um fenômeno complexo, não se deve afirmar que unicamente a atividade vá resolver a obesidade infantil.

Conforme Courtine (2013, p. 59), como o discurso, “atravessa e religa uma pluralidade heterogênea e disseminada de campos do saber e de regimes de práticas”, no interior do dispositivo de controle do corpo, várias práticas não discursivas são instauradas. Do mesmo modo que o cálculo do IMC é incitado a ser utilizado para se detectar a obesidade, já desde a infância, outras técnicas também são ensinadas como soluções para a obesidade. As práticas são dos mais variados estilos: a prática de atividade física, as dietas e, até mesmo, os *remédios* e a *cirurgia bariátrica*.

Essas duas últimas técnicas que citamos compõem significativamente o E3. O enunciado em questão trata dos casos em que a obesidade infantil torna-se um problema crônico, a ser vencido apenas por meio de práticas consideradas mais agressivas e/ou invasivas: os *remédios* e a *cirurgia bariátrica*. O enunciador deixa implícito que considera que tais técnicas devam ser consideradas apenas para alguns casos, no entanto, não explicita exatamente porque em alguns casos tais técnicas são recomendadas. Por conseguinte, sentido produzido pode ser o do medo, isto é, para afastar a possibilidade da ingestão de remédios, ou de uma cirurgia, convém adotar um estilo de vida mais saudável. Por outro lado, remédios e cirurgia bariátrica também podem passar a ser encaradas como curas milagrosas para a obesidade.

Amparando-nos nas análises discursivas dos enunciados acima, podemos inferir que, em se tratando de obesidade infantil, o Estado lança mão do biopoder, ou seja, de uma tecnologia de poder baseado nos valores eufóricos da saúde para a manutenção do controle sobre o sujeito, por meio do controle de cada um sobre si mesmo e pelos demais à sua volta, quando esses são crianças e adolescentes.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto foi escrito considerando-se o viés foucaultiano de uma Análise do Discurso francesa. Para Michel Foucault, o corpo é também um objeto político, porque nele convergem as instâncias do pessoal, do coletivo e do poder. A partir dos apontamentos foucaultianos, Jean-Jacques Courtine nos apresentou o corpo como objeto do discurso, por meio desse, aquele se marca e é marcado. Aqui, apresentamos o discurso sobre a obesidade infantil tal qual a sutura entre os pontos de um dispositivo de controle que visa ao controle do corpo do sujeito para que esse não se torne oneroso para o Estado.

Nesse sentido, a adoção do biopoder na gestão biopolítica implica o uso de estratégias que promovam os valores eufóricos da vida, de modo que o poder possa ser mais facilmente exercido. Dos documentos oficiais, o saber sobre a obesidade

passa a ser o alvo das discussões e também da preocupação coletiva. As campanhas de conscientização servem ao Estado como uma tecnologia de poder, já que apresenta conhecimentos e ensina técnicas capazes de ensinar ao sujeito que o controle da saúde da população depende, em grande medida, do controle de cada um sobre seu próprio corpo. O poder é exercido pela positividade, porque contrariá-lo é tal qual escolher a doença e não a vida.

REFERÊNCIAS

ANJOS, L.A. dos. **Obesidade e saúde pública**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. Coleção Temas em Saúde.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Obesidade**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Cadernos de Atenção Básica, n. 12. Série A. Normas e Manuais Técnicos.

BRYANT-WAUGH R, LASK, B. Childhood-onset eating disorders. In: BROWNELL KD, FAIRBURN CG, editors. **Eating disorders and obesity: a comprehensive handbook**. New York: The Guilford Press; 1995. p. 183-187.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Muller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COURTINE, J-J. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

DANNER, F. **O Sentido da Biopolítica em Michel Foucault**. Revista Estudos Filosóficos, DFIME – UFSJ - São João Del-Rei-MG, nº 4 /2010 – versão eletrônica – ISSN 2177-2967, p. 143-157. Disponível em <<http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>> Acesso em 20 de jun. de 2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

LOPES, M.A.P. **A silhueta feminina entre pesos e medidas**. Araraquara, SP: Editora Letraria, 2018. E-Book. ISBN 978-85-69395-23-2. Disponível em < <https://www.letraria.net/a-silhueta-feminina/>> Acesso em: 23 de jun. de 2019.

PUECH, C. A emergência da noção de discurso na França: Foucault e Pêcheux leitores de Saussure. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (Orgs.). **Presenças de Foucault na análise do discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

VEYNE, P. **Foucault: O pensamento a pessoa**. Tradução: Luís Lima. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Lda. 2008.

SÍNDROME DE DOWN E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ANÁLISE DO FILME “CITY DOWN A HISTÓRIA DE UM DIFERENTE”

Nilsen Aparecida Vieira Marcondes

Universidade de Taubaté (UNITAU), Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano. Taubaté –SP.

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Universidade de Taubaté (UNITAU), Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano. Taubaté –SP.

RESUMO: Muito se tem refletido e escrito sobre a importância da superação dos problemas relacionados à inclusão e aceitação da pessoa com síndrome de Down na sociedade. Retomar estudos sobre o assunto deve estar sempre na ordem do dia, afinal de contas temas como “inclusão”, “aceitação”, “desenvolvimento humano” “pessoas com deficiências” estão sempre a trazer novas indagações passíveis de grandes e contínuas reflexões. Diante disso, objetiva-se analisar e discutir o conteúdo do filme *City Down a história de um diferente*. Em se tratando da metodologia, esta produção textual se apresenta como pesquisa narrativa qualitativa, exploratória e descritiva. Conclui-se que a análise do filme possibilitou uma articulação reflexiva entre a realidade do desenvolvimento humano da pessoa com síndrome de Down com sua inserção nos mais diversos ambientes. Verificou-se também no filme que as relações estabelecidas dentro e

fora do ambiente familiar foram mais inclusivas e promotoras de desenvolvimento humano quanto menor o grau de preconceito existente nos ambientes transitados pelos atores. Como se sabe o desenvolvimento humano da pessoa com síndrome de Down, assim como de qualquer outra pessoa, ocorre no contexto individual, familiar, profissional, comunitário e social e o referido filme evidencia bem isso ao retratar o tempo todo as relações que se estabelecem entre os personagens nestes ambientes. Portanto, os processos de desenvolvimento humano da pessoa com síndrome de Down estarão tanto mais próximos da efetivação dos direitos de cidadania quanto mais sua inclusão e aceitação na sociedade forem garantidas e defendidas.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down. Desenvolvimento Humano. Análise de Filme.

**DOWN'S SYNDROME AND HUMAN
DEVELOPMENT: AN ANALYSIS OF THE
FILM “CITY DOWN A HISTÓRIA DE UM
DIFERENTE”**

ABSTRACT: Much has been reflected and written about the importance of overcoming the problems related to the inclusion and acceptance of the person with Down syndrome in society. Resuming studies on the subject must always be on the agenda, after all topics such as “inclusion”, “acceptance”, “human

development", "people with disabilities" are always bringing new inquiries that can be large and continuous reflections. Faced with this, aims to analyze and discuss the content of the film *City Down* the story of a different. In terms of methodology, this textual production presents itself as a qualitative, exploratory and descriptive narrative research. It is concluded that the analysis of the film made possible a reflexive articulation between the reality of the human development of the person with Down syndrome and its insertion in the most diverse environments. It was also verified in the film that the relationships established inside and outside the family environment were more inclusive and promoting human development, the less the degree of prejudice in the environments transited by the actors. As we know the human development of the person with Down syndrome, as well as of any other person, occurs in the individual, familiar, professional, community and social context and this film evidences this well when portraying all the relations that establish between the the characters in these environments. Therefore, the human development processes of the person with Down syndrome will be so much closer to the realization of citizenship rights that the more their inclusion and acceptance in society will be guaranteed and defended.

KEYWORDS: Down's Syndrome. Human development. Analysis of the Film.

1 | INTRODUÇÃO

Tendo como tema “Pessoas com Síndrome de *Down* e Desenvolvimento Humano” interessa nesta produção textual tratar sobre a importância da superação dos problemas relacionados à inclusão e aceitação da pessoa com síndrome de *Down* na sociedade.

Diante da indagação: “O filme *City Down* a história de um diferente contribui para a percepção de que ambientes livres de preconceitos são capazes de promover o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência?”, buscou-se demonstrar neste artigo que retomar estudos sobre o assunto deve estar sempre na ordem do dia, afinal de contas temas como “inclusão”, “aceitação”, “desenvolvimento humano”, “pessoas com deficiências” estão sempre a trazer novas indagações passíveis de grandes e contínuas reflexões.

Os objetivos deste estudo pautam-se na análise e discussão do filme *City Down* a história de um diferente e justifica-se a importância do debate em torno deste tema na ambiência acadêmica porque se considera que a retomada contínua dos estudos sobre pessoas com síndrome de *Down* e desenvolvimento humano é muito relevante tendo em vista que a convivência com as diferentes realidades socioculturais urge como necessidade no processo de desenvolvimento humano em qualquer período histórico da humanidade. Justifica-se também a relevância desse estudo, quando comparado com trabalhos sobre o mesmo tema, pelo fato do mesmo privilegiar, por meio da pesquisa narrativa uma abordagem de filme sobre o tema Síndrome de *Down*. E ainda, um diferencial: trata-se de filme em que 99% de seu elenco é composto por

atores com síndrome de *Down* – o único ator que não tem síndrome é o personagem Fábio (protagonista principal).

No decorrer da história da humanidade, distintas foram as atitudes assumidas e incorporadas pela sociedade em relação aos grupos minoritários, dentre eles pode-se destacar os das pessoas com deficiência nas suas mais diversas necessidades e especificidades. Como exemplo de deficiências, pode-se citar a deficiência mental (síndrome de *Down*, síndrome de Angelman, síndrome de Tourette, síndrome de Asperger, Autismo, dentre outros); a deficiência auditiva; a deficiência visual; a deficiência na linguagem; a deficiência múltipla – deficiência mental associada a outra(s) deficiência(s) como auditiva, visual, enfim; a deficiência motora (lesão medular); e a deficiência física (alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo - paraplegia, paralisia cerebral, membros com deformidade, dentre outros (SALGADO; SANTOS, 2015).

Práticas excludentes ocorreram intermitentemente na vida deste segmento da população, dentre elas destacam-se a segregação social – em que tais pessoas eram excluídas do convívio em sociedade e deixadas isoladas ou às vezes até eliminadas por ser alvo de temor ou medo por parte do restante da população; cita-se também a prática excludente no âmbito educacional que muitas vezes na contemporaneidade e em algumas localidades ainda existem – situação na qual se restringe o indivíduo do acesso à sua formação cognitiva e intelectual. Enfim, o fato da pessoa com deficiência se tornar motivo de profunda abominação por parte de outra ou de um grupo, trazia e traz como consequência sua exclusão ou eliminação a depender da cultura do povo. Entretanto, nos dias atuais, a palavra de ordem a ganhar destaque é a inclusão social de todos. A inclusão em todos os setores da sociedade é apreendida e defendida no âmbito dos direitos humanos e da justiça social (SALGADO; SANTOS, 2015).

A síndrome de *Down* é uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, o par 21, por isso também denominada de comotrissonomia 21 (CASTRO; PIMENTEL, 2009). A síndrome foi descrita em 1866 por *John Langdon Down*. Esta alteração genética afeta o desenvolvimento da pessoa e se reflete em algumas características físicas e cognitivas (COMIN; COSTA, 2012). A maioria dos indivíduos com síndrome de *Down* apresenta um cromossomo extra em todas as células do seu organismo, devido a um erro na separação dos cromossomos 21 em uma das células dos pais. A este fenômeno dá-se o nome de disfunção cromossômica (MOREIRA et al, 2000).

Não se sabe exatamente quais são os mecanismos que levam a síndrome de *Down*, mas a literatura evidencia uma ocorrência da condição equivalente entre diferentes etnias, não correlacionada com o nível cultural, social, ambiental e econômico (CASTRO; PIMENTEL, 2009). Não obstante as alterações cromossômicas da síndrome de *Down* sejam semelhantes a todas as pessoas, nem todas apresentam as mesmas características, as mesmas características físicas ou as malformações (COMIN; COSTA, 2012). A única realidade comum a todos os indivíduos é o déficit

intelectual. E não se pode falar em existência de graus de síndrome de *Down*. A diversidade das características e das personalidades entre os indivíduos é a mesma que existe entre aqueles seres humanos que não possuem a síndrome (MOREIRA et al, 2000).

Este estudo classifica-se como pesquisa narrativa na modalidade qualitativa com abordagem de filme que trata do tema Síndrome de *Down* e Desenvolvimento Humano. A metodologia qualitativa de pesquisa permite que o pesquisador partindo dos significados que determinada realidade ou fato e neste caso específico, partindo-se da análise das cenas de um filme, se possa elaborar analogias, expressar sentimentos, tecer considerações e construir conhecimentos sem que haja expressiva preocupação com a quantidade dos fatos a serem levantados ou cenas do filme a serem observadas e refletidas (MARTINELLI, 2003; MINAYO et al., 2010; SILVA; MENEZES, 2005).

A pesquisa qualitativa concebe o dinamismo existente no processo relacional estabelecido entre a pessoa e a realidade concreta, ou seja, uma junção imanente entre a realidade objetiva e subjetiva da pessoa, junção esta não passível de ser expressa em números. A compreensão interpretativa dos fatos e a atribuição de sentidos são essenciais no decurso da pesquisa qualitativa. A aplicação de métodos e técnicas estatísticas é dispensável e se apresenta como descritiva. A ambiência natural se configura como princípio básico para recolhimento de informações e o pesquisador como o elemento medular neste processo. Os investigadores que fazem uso desta técnica de coleta de dados são propensos a realizar análises dos fatos de forma indutiva. O desenvolvimento do processo e sua interpretação se apresentam como alvo central da abordagem (MORESI, 2003).

Do ponto de vista dos objetivos este estudo caracteriza-se como exploratório e descritivo. É considerado como exploratório porque foi construído sobre um levantamento bibliográfico acrescido do registro das impressões das próprias autoras deste artigo ao assistir ao filme “*City Down* a história de um diferente”. E caracteriza-se também como descritivo porque o interesse maior centrou-se na observação das cenas do filme, registro e análise dos processos interativos ocorridos entre os personagens e suas relações com o processo de desenvolvimento humano.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Uma mistura de documentário e drama

Entre uma mistura de documentário e drama, o filme possibilita a apreensão do mundo com outros olhos. No ano de 2011 os cineastas responsáveis pela direção e roteiro, José Mattos e Paulo Cesar Nogueira, lançaram para apreciação do público um filme que trata diretamente da questão da síndrome de down. A decisão de compor o elenco com 99% de atores com síndrome de down, além de agradar a todos os

expectadores, torna o filme surpreendente, original e real. O único ator que não tem síndrome é o personagem Fábio (protagonista principal).

Segundo os cineastas responsáveis, o projeto é único no mundo e aquilo que se considera como a máxima no filme é o fato do telespectador conseguir apreender o mundo com os olhos de uma pessoa com síndrome de down o que contribuiu para uma efetiva mudança de mentalidade e atitude face ao problema do preconceito que ainda existe na sociedade brasileira. A produtora do longa, cuja duração é de 01h31', a Winny Filmes, com o apoio da Associação Pelotense do Cinema se valeu da apresentação de uma sequência de fatos normais do dia a dia os quais ocorrem em tempo real para introduzir neles os respectivos atores com síndrome de down. Feliz e muito oportuna foi também a escolha da trilha sonora “Magnífica Criação” da Banda City Down do Distrito Federal. O enredo musical igualmente contribuiu muito para o desenrolar das cenas.

2.2 A trama

A trama ocorre na cidade de Pelotas/RS, os fatos se iniciam a partir de uma data específica: são 11h45' do dia 10 de março de 1972. Na cozinha duas mulheres adultas realizam os trabalhos domésticos normais: uma se detém com as panelas no fogão e outra lava louças na pia da cozinha. Uma menina chega na casa e se dirige à cozinha, onde já se encontram as outras duas mulheres. Ela pega uma jarra de suco na geladeira, um copo na pia e toma a bebida. Em seguida permanece imóvel, olha para a mulher que se encontra diante do fogão a chama de mãe e lhe diz entre os dentes quase sussurrando “estou namorando”. A mãe fixa o olhar na menina e com semblante de indignação e voz forte pergunta: “o que?” A seguir chama a menina pelo nome de Paulinha e começa a questionar o fato argumentando que ela não tem idade para namorar. A menina começa a discutir com a mãe afirmando já ter 11 anos e em seguida deixa a cozinha onde a mãe permanece a altos brados reforçando sua indignação diante da notícia recebida. Da mesma forma a menina continua respondendo à mãe, e saindo da cozinha se dirige até seu quarto, batendo com agressividade a porta fechando-a. Em seguida a mãe se dirige até o quarto da menina e batendo na porta insiste para que ela a abra. Inicia-se novamente uma discussão entre mãe e filha.

Na cena seguinte visualiza-se um homem adulto em uma sala diante de um computador quando um outro se aproxima o chama pelo nome de João e o cumprimenta pelo fato de ser o mais novo pai naquele ambiente, e depois começa a falar-lhe do quanto é difícil educar os filhos. Na sequência, a cena apresenta João entrando em sua residência. Após, dirigindo-se até a sala de jantar cumprimenta com um beijo uma mulher que o chama de marido a qual se encontra diante de um computador portátil. A seguir João senta-se na sala de televisão e começa a assistir uma partida de futebol, quando outra mulher adulta chega com uma bandeja com sucos para servir a ele e sua esposa. Durante o período em que João permanece a olhar para as imagens

da televisão e sua esposa digita algo na tela do computador. A troca de olhares afetuosos entre ambos é constante. Após ela se dirigir até ele e juntos acariciam a barriga da mulher dando a entender que ela se encontrava grávida. A seguir João se desvia da mulher para retomar seu olhar à televisão e continua assistindo sua partida de futebol. A mulher deixa a sala e se dirige à cozinha onde encontra outra mulher adulta aparentando ser sua ajudante do lar e começa a manusear as panelas que se encontram no fogão. Enquanto isso, seu companheiro permanece na sala muito atento a programação da televisão. Após João se dirigir até a cozinha para pegar algo na geladeira e neste momento sua mulher lhe comunica que o filho Otávio ainda não havia voltado do colégio e que a filha Paulinha se encontrava trancada no quarto com outras duas amigas. João reclama então do barulho que está vindo do quarto de Paulinha e a esposa retruca afirmando que quando se unem estas meninas são irrepreensíveis. A seguir João afirma que irá banhar-se quando sua esposa lhe dá a notícia de que a filha deles, a Paulinha, está namorando. O fato o deixou também indignado.

Em outra cena, o casal encontra-se na sala de jantar quando a auxiliar do lar chega para servi-los. O assunto da conversa permanece a notícia do namoro de Paulinha e o pai da menina reforça discordar plenamente. A mãe confirma com ele a decisão, mas afirma não ter conseguido convencê-la de que sua idade ainda não é favorável para iniciação de relacionamentos de namoro. Enquanto conversam, barulhos de música em alto volume são ouvidos pelo casal vindos do quarto da menina. A mãe indignada se levanta, segue em direção ao quarto de Paulinha e começa a bater com insistência na porta, enquanto a filha se recusa a abri-la.

A próxima cena retrata o casal no quarto preparando-se para dormir e neste momento retomam a conversa sobre as dificuldades ocorridas durante o dia. A cena que continua mostra que é madrugada e o telefone toca no quarto do casal. João acorda e atende. A informação recebida é a de que seu filho Otávio está preso por envolvimento com drogas. O casal se desespera. A seguir João vai até o local para retirá-lo. A justificativa do filho Otávio era a de que apenas acompanhava um amigo de apelido “Vilão”. A cena seguinte se passa na sala de estar da família onde João, a esposa e o casal de filhos (Paulinha e Otávio) se encontram. João repreende severamente Otávio o qual diz estar arrependido e promete não andar mais na companhia do amigo “Vilão”.

Na sequência a cena apresenta um jovem encostado num muro, seu apelido é “Vilão”. Ele se mantém atento às pessoas que passam pela rua: olhando de um lado para outro aparenta estar à espera de alguém. De repente outro jovem de sua idade se aproxima, é Otávio. “Vilão” que o aguardava reclama da demora de Otávio e juntos seguem em direção a um lugar deserto onde encontram uma construção quase demolida e abandonada. No interior daquele local um terceiro jovem os aguardava. Sentado sobre uma sucata de automóvel este jovem chama por Otávio e “Vilão” e entrega-lhe vários pacotinhos. Em seguida se despedem e saem daquele local.

Em outra cena visualiza-se Otávio em seu quarto diante do computador. Seu celular toca, é seu amigo “Vilão” chamando-o para sair. Sua resposta a princípio é negativa por ser noite e por seu pai estar em casa, demonstrando claro temor diante das represálias que poderia receber caso saísse de casa naquela hora. Entretanto, diante da insistência do amigo resolve sair. Otávio encontra-se agora num local sombrio e escuro onde vários jovens se encontram: alguns brigam entre si, outros usam drogas injetáveis, outros fumam em cachimbos e outros se encontram aos beijos e carícias. Após procurar por algum tempo, encontra “Vilão” caído em estado de grande sonolência e a seguir o ajuda a sair daquele local.

Depois dos fatos apresentados nestas cenas iniciais, o filme informa terem se passado 08 meses. A próxima cena retrata a esposa de João visivelmente grávida se dirigindo para uma clínica médica na companhia da filha Paulinha. A seguir, mãe e filha encontram-se num consultório de uma jovem médica pediatra. Esta lhe faz diversas perguntas, bem como lhe repassa algumas informações e lhe dá conselhos. Por fim a pediatra lhe informa que diante dos exames realizados anteriormente, estão confirmados os fatos de que a criança é do sexo masculino e que apresenta uma alteração genética, mas que isso não o impedirá de viver uma vida normal. Neste instante a mãe fica alterada e afirma que seu marido João não aceitará a criança. Preocupada e temerosa a mãe não consegue permanecer em paz mesmo diante das observações positivas da pediatra. A mãe neste momento indaga a pediatra sobre as várias possibilidades de aborto e justifica o fato também em decorrência de já ter um filho e que este se encontra envolvido com drogas. A médica, por outro lado, mantém sua postura de conciliação entre a mãe e o filho que está sendo gerado naquele momento.

A cena que continua aponta para uma praça pública repleta de pessoas, monumentos e pequenos bancos espalhados sob a sombra das árvores. No local, várias pessoas transitam: umas sozinhas, outras acompanhadas, outras uniformizadas mostrando trabalhar no local ou nas proximidades. Outras pessoas conversam sentadas nos bancos. São pessoas de todos os tipos e idades: crianças, jovens, adultos e idosos, alguns demonstram ser amigos, outros casais de namorado, outros pais com crianças de colo. Enfim, neste aglomerado de pessoas evidencia-se também a presença de João e de sua esposa. Eles conversam sobre o filho que está sendo gerado. Ao encontrar um casal com uma criança recém-nascida João e sua esposa afirmam desejar muito que a criança deles nascesse sem nenhuma alteração genética. Porém, não foi esse o diagnóstico recebido por parte da pediatra e se ressentem muito pelo fato.

Passados alguns momentos de caminhada nesta praça, o casal encontra-se com a pediatra que está acompanhando a gestação do filho deles. Novamente a médica reforça os aspectos positivos da gestação e se despede do casal. Apesar da fala positiva dela, o casal começa novamente angustiar-se e a discutir sobre o despreparo que sentem enquanto pais no que diz respeito a ter que assumir e educar

um filho com alteração genética. E segue-se um profundo silêncio entre o casal.

A cena seguinte está datada de 11 de outubro de 1972 são 19h. João encontra-se no escritório onde trabalha e conversa com um amigo no local. O telefone toca, é sua esposa informando que estava entrado em trabalho de parto e que o esperava em casa para acompanhá-la até a maternidade e João deixa imediatamente seu trabalho. A cena seguinte mostra sua esposa numa maca sendo levada ao centro cirúrgico. Na recepção da Maternidade uma jovem funcionária trabalha. João, sua sogra e sua filha Paulinha aguardam pelo nascimento. Enquanto espera, João se vê envolvido pelas lembranças das discussões realizadas com a esposa durante todo o período da gestação. O motivo das discussões era sempre o mesmo: a não aceitação do filho.

A outra cena se passa no interior do centro cirúrgico. No local, médicos e paramédicos realizam todos os procedimentos para retirada da criança por meio da cirurgia de cesariana. A atenção e preocupação se fazem sentir nos olhares e comportamentos de todos os profissionais que ali se encontram. Até mesmo a mãe encontra-se atordoada naquele momento do parto por recordações das conversas estabelecidas com a pediatra em tempos pretéritos. Momentos estes em que foi informada sobre a alteração genética de seu filho.

A próxima cena registra a pediatra levando a criança para a recepção da Maternidade onde a família se encontra. Neste momento Paulinha, João e a sogra de João ao olhar para o recém-nascido fazem um gesto de repulsa, evitam pegá-la no colo e desviam rapidamente seus olhares da criança. A seguir, abraçam-se entre si, demonstrando profunda tristeza em seus semblantes e afastam-se do recém-nascido. Diante deste comportamento dos familiares, a pediatra retorna com a criança para levá-la ao berçário.

A cena que continua é datada de 24 de setembro de 1975 são 17h30. João, a esposa e o filho caçula de nome Fábio passeiam de mãos dadas numa praça pública. Interessante se notar que até aqui todos os atores protagonistas do filme em todos os ambientes eram portadores de síndrome de down. Somente agora este menino que protagoniza o personagem Fábio não possui a síndrome. Trata-se do único ator “diferente” no elenco reforçando a clara intenção de demonstração de inversão de papéis, objetivo dos cineastas responsáveis pela direção e roteiro do filme.

Na cena seguinte evidencia-se a mãe levando Fábio para uma escola de educação infantil. Passados alguns dias na escola convivendo com outras crianças a mãe é chamada para ser informada de que seu filho não poderia permanecer naquele local porque era “diferente” das outras crianças. Esta situação lhe traz grandes revoltas. A mãe de Fábio assume um comportamento extremamente agressivo tanto verbal quanto físico ao tomar consciência de que seu filho está sendo vítima de preconceitos naquele ambiente educacional. Insultos contra a decisão da professora e murros nos mobiliários existentes na sala onde se encontram são as formas utilizadas pela mãe de Fábio para demonstrar sua indignação.

Na sequência a cena apresenta a mãe numa praça com Fábio. O menino aparece nas imagens sempre brincando sozinho sob o olhar atento de sua mãe. Em nenhum momento se percebe sua interação com outras crianças. As pessoas que passam na praça olham para a mãe e para Fábio com desdém, inclusive pessoas de seu círculo de amizade. João, seu marido, aparece na cena neste momento e sua esposa lhe confidencia a tristeza que sente diante das falas e olhares das pessoas ao encontrar-se com ela e com seu filho Fábio. Ambos os cônjuges reforçam em suas falas o quanto é difícil e triste ter que conviver com falas e comportamentos preconceituosos das pessoas ao redor, inclusive de amigos. O único apoio que recebem para superação dos preconceitos é o auxílio mútuo de ambos. Entretanto, mesmo entre eles as brigas são constantes devido dificuldades na aceitação da situação de anomalia genética do filho.

A outra cena está datada de 19 de outubro de 1975, são 23h45'. A família coloca as malas no carro e segue em viagem, a impressão que se tem é que os membros familiares estão se mudando de residência. Após, a cena informa a data de 10 de fevereiro de 1982 são 14h. Fábio encontra-se sozinho na sala de estar diante da televisão. Ele brinca com seus brinquedos. Em seguida sua mãe chega e lhe faz companhia. A próxima cena mostra o menino brincando com seu pai num campo improvisado de futebol. Sua interação com outras crianças de sua idade em nenhum momento foi registrada, mas somente com o pai e a mãe sempre. E isso, tanto nos ambientes externos quanto internos. Eventualmente, o pai ainda apresenta um ou outro comportamento preconceituoso, e nestes momentos a mãe redobra seus cuidados e atenção para com o menino levando-o para longe do pai.

A cena que continua aponta o dia 10 de outubro de 1982. É aniversário de Fábio e a família encontra-se reunida num restaurante. Todos conversam entre si, menos Fábio, o qual permanece em silêncio e cabisbaixo. Nesta interação familiar surge como assunto a dependência química do filho mais velho do casal: Otávio. O jovem que ainda permanece na companhia de amigos dependentes é o motivo central das discussões que se iniciam. Como desfecho da conversa e solução do problema, os pais decidem por levá-lo e deixá-lo na casa de um tio em outra cidade, como forma de afastá-lo do envolvimento com drogas e com os amigos toxicodependentes.

A cena seguinte registra terem se passados 15 dias. A família chega de carro no aeroporto onde embarcam o filho Otávio. Seu amigo "Vilão" que também estava no aeroporto, escondido o observa de longe. A família num misto de dor e ressentimentos fica no saguão a ver a decolagem do avião onde se encontra Otávio.

Na sequência a cena se passa em 02 de abril de 1992 são 16h15. Fábio aparece como um jovem adulto. Ele está na praça tirando fotografias de um jovem sentado num banco tocando violão. Após inúmeras fotos em posições diferentes, Fábio senta-se ao lado do rapaz e o chama de Max. A seguir começa a confidenciar-lhe que os sonhos que sempre teve continuam ocorrendo. Fábio afirma para Max que são sonhos em que alguém o está matando. O amigo Max então o aconselha a procurar

por um médico, mas Fábio retruca e afirma que não quer, pois teme que possa ouvir dos médicos de que ele é louco ou um “anormal”. O amigo para confortá-lo tece vários elogios, afirmando que Fábio é alguém especial, amigo e companheiro. Fábio responde dizendo que queria ser uma estrela e não um ser humano para ficar lá em cima no céu a olhar para todas as pessoas da terra como se fossem pequeninas formigas.

A outra cena evidencia Fábio sozinho em seu quarto, deitado em sua cama, com os olhos parados a fixar o teto e em silêncio. Neste momento, começa a lembrar-se de sua infância solitária e sem amigos. Nas lembranças, ele está correndo pelo interior de uma praça atrás de pequenos pombinhos. Enquanto relembra estes fatos, rola de um lado para outro em sua cama e seu semblante é de visível mal estar. O dia amanhece e a próxima cena retrata Fábio novamente sozinho desta vez andando pelas calçadas da cidade onde mora. Ao atravessar uma rua entra numa loja de ração e de pequenos animais domésticos expostos para venda. Após, deixa esta loja com uma pequena caixa preta de papelão amarrada. Na saída permanece imóvel para acariciar alguns pássaros na gaiola. A seguir entra por um grande corredor da escola onde estuda com a caixa nas mãos em direção a sua sala de aula. Ao entrar os alunos que lá estavam começam a caçoar dele fazendo piadas, rindo e jogando-lhe pequenas bolas amassadas de papel. Ele sem reação permanece parado a olhar os colegas de sala. Depois abre a caixa que segura em suas mãos e solta o pombinho que começa a sobrevoar pelo interior da sala.

Na continuação das cenas tem-se Fábio entrando em seu quarto onde se senta diante do computador e fica a olhar para a tela vazia. De repente volta-se para o chão e mata uma barata. Neste momento chega sua mãe e o cobre de carinhos. Ele ao vê-la diz sentir-se como uma barata. E reforça sua fala afirmando sentir-se repugnante como um inseto. A mãe retruca dizendo ser ele muito inteligente. Fábio continua e afirma que de nada adianta ser inteligente quando por onde se passa é motivo de risos, chacotas e zombarias por parte de todas as pessoas.

A cena seguinte apresenta Fábio sozinho na praça, e mais uma vez tirando fotografias. Neste momento chega seu amigo Max indagando porque Fábio não dá notícias há tanto tempo. Nas conversas seguintes Fábio diz estar muito triste com os colegas de sala de aula, os quais o despreza diariamente e isso o tem deixado cada dia mais triste. O amigo Max relembra o episódio do dia em que Fábio soltou um pombinho na sala de aula e a repercussão disso na vida estudantil dele. A seguir Max pergunta para Fábio se ele não pensa em namorar. Fábio responde negativamente afirmando que por hora não tem esse interesse. A seguir diz que quando tiver interesse irá procurar uma jovem que tenha as mesmas características físicas e mentais que ele tem e que seja “diferente” assim como ele. A seguir os amigos se despedem.

Na sequência a cena mostra Fábio novamente em seu quarto, deitado em sua cama a olhar para o ventilador de teto. Ao adormecer tem um sonho: encontra-se diante de um longo corredor escuro no qual várias velas iluminam as laterais do

local. Ao caminhar por este corredor sente os pés serem cortados por pequenos e muitos cacos de vidro espalhados pelo assoalho. Em seguida aparecem a sua frente todos os colegas de sala de aula. Estes ao se aproximarem começam a zombar dele, fazer-lhe muitas caretas e o agredi-lo fisicamente. Após ouve vários choros de pessoas vindos de todos os lugares, bem como barulhos de portas a se abrirem e fecharem. Fábio visualiza também as imagens passadas de seus pais brigando entre si por causa dele. Apenas seu bichinho de pelúcia o acompanha em seus sonhos como um ser não aterrorizante. Este bichinho que recebeu de presente de sua mãe quando ainda era pequeno o acompanha em todos os momentos de sua vida real e imaginária, triste ou alegre. Neste sonho, ele segura firmemente o bichinho de pelúcia entre o peito e o abraça forte. E chorando sai correndo deixando aquele corredor escuro iluminado apenas pelas velas, quando então desperta de seu sonho.

A outra cena se passa quando o dia amanhece. Fábio é mostrado sentado sozinho sobre as areias diante do mar em silêncio segurando firmemente seu bichinho de pelúcia. Seu olhar de tristeza ora paira sobre o mar ora fixa-o no céu. As únicas lembranças boas que povoam seu pensamento neste momento são de sua mãe sempre ao seu lado. A seguir ela aparece concretamente do seu lado e juntos deixam aquela praia e caminham por entre várias e grandes árvores. Depois eles param por alguns instantes e Fábio diz para a mãe que gostaria muito de morrer porque se sente sufocado por tudo e por todos e acusa até mesmo seus pais de oferecer-lhe um amor que ora aceita e ora rejeita sua condição de vida. Afirma ainda não se sentir amado particularmente pelo seu pai, pois tem a impressão que ele o olha como se fosse um inseto.

A próxima cena aponta para a irmã de Fábio: Paulinha está em seu quarto dormindo em sua cama na companhia de um rapaz. Sua mãe bate insistentemente para que ela abra a porta. Assustada a jovem acorda, levanta-se e se dirige ao rapaz pedindo-lhe que se esconda em baixo de sua cama e após abre a porta. Ao entrar encontra a filha aparentemente sozinha que volta a deitar-se. No chão a mãe percebe uma calça comprida masculina. Inicia-se então uma discussão entre ambas e no calor da discussão Paulinha aproveita para reforçar seu preconceito para com seu irmão caçula, detalhando todas as características físicas existente nele que a incomoda e a faz sentir vergonha de estar na companhia dele. Neste momento sua mãe começa a chorar e deixa seu quarto afirmando que desiste de educá-la, pois a considera um “caso pedido”.

Na continuação do filme a cena registra Paulinha, sua mãe e seu irmão Fábio dentro de uma loja de roupas. Neste ambiente os conflitos entre mãe e filha se evidenciam nos gostos pelas escolhas das roupas, bem como pela presença de Fábio entre elas. Os comportamentos preconceituosos das pessoas ao redor também contribuem para reforçar os conflitos entre mãe e filha. Paulina mais uma vez afirma para a mãe que não gosta de sair na companhia do irmão porque acaba sendo vítima de preconceitos assim como ele. A mãe por sua vez num acesso de ira começa

também por maltratar as pessoas ao redor e a família sai apressadamente da loja.

A cena seguinte evidencia a avó materna de Fábio chegando para visitar a família. Neste momento a mãe de Fábio começa a lamuriar-se do comportamento de seu marido, das brigas que tem com ele e do quanto é sofrido lidar com o próprio preconceito que possui e com os preconceitos dos outros para com seu filho. Depois aponta para o ursinho de pelúcia sobre a mesa afirmando ser este o melhor companheiro de seu filho.

Na sequência a cena retrata Fábio à noite conversando com um amigo em um lugar deserto e escuro. Fábio tira da mochila uma arma afirmando ser de seu pai e mostrando-a ao amigo tenta incentivá-lo a matá-lo. Diante da recusa do amigo, em outra cena Fábio aparece sentando a beira de uma construção, sozinho a chorar. O dia já havia amanhecido e neste momento suas lembranças giram torno das palavras da irmã Paulinha a dizer-lhe que é esquisito, que tem vergonha dele e que não deseja estar na companhia dele para não ser objeto de risos também.

Na próxima cena tem-se Paulinha e seus pais na sala de estar brigando pelo uso do controle remoto e pela preferência no assistir os canais da televisão. Enquanto isso no quarto Fábio e seu amigo Max olham as fotos que Fábio tirou, pois é seu passatempo predileto. Ao lado do computador encontra-se seu ursinho companheiro o qual é motivo de curiosidade de seu amigo Max. Fábio ao apresentá-lo ao amigo Max diz se chamar esquisitinho.

A cena que continua apresenta uma danceteria onde vários jovens se reúnem: ali alguns fumam, outros bebem, outros dançam e outros conversam. Neste momento chega Fábio e uma jovem começa a caçoar dele, quando outra o defende e a consequência é a troca de insultos mútuos naquele local. Fábio então na companhia da jovem que o defendeu do preconceito vão sentar-se em outro espaço dentro do barzinho quando aparecem outros jovens para conversar amistosamente com eles. Na saída da danceteria rumo a sua casa depara-se com brigas de seus pais a qual pode ser ouvida da rua. Fábio abre o portão, aproxima-se da porta de entrada e fica parado a ouvir os altos brados. O motivo da briga era ele próprio. A mãe acusava o pai de preconceito e tratamento indiferente para com o jovem. Fábio após ficar por alguns momentos em silêncio diante da porta, senta-se no chão e começa a chorar, relembando os momentos de afetos passados com eles e também as palavras ofensivas recebidas da parte de seus familiares.

A noite passou e Fábio adormeceu naquele lugar acordando somente na manhã seguinte. Após, entra em casa em silêncio e se dirige ao seu quarto, troca de camisa, pega seu ursinho e sai apressadamente. Na rua, carregando seu ursinho caminha em direção a um viaduto próximo de sua casa. Ao se deparar com um rio abaixo da ponte Fábio encontra-se de pé com olhar fixo para as águas lá embaixo. Primeiro joga seu bichinho de pelúcia no rio que corre, depois transpassa uma das pernas pela pequena mureta de segurança da ponte. Seus pais chegam neste momento, estacionam o carro ao seu lado e seu pai correndo grita “não!” Sua mãe fixa o olhar

dela no dele e em silêncio nada dizem apenas se entreolham. Neste momento Fábio desiste de pular da ponte. Seus pais se aproximam e o abraçam forte.

A cena seguinte está datada de 21 de março de 2011 são 16 h. Fábio encontra-se no palco diante de várias pessoas sentadas na plateia. Ele senta-se na cadeira reservada para ele no centro do palco. Tomando consigo o microfone Fábio fixa seu olhar a todos que ali se encontram. A única luz existente naquele ambiente focaliza apenas o centro do palco onde Fábio está sentado. Após levanta-se e começa a falar de sua experiência sobre sua recente e última tentativa de suicídio. Ele afirma que o grito de seu pai atravessou muitas décadas para chegar até ele. E acrescenta ainda que certo dia disse a sua mãe que gostava muito das pontes não importando o tipo ou tamanho, bastava ser ponte simplesmente porque conduz as pessoas de uma margem à outra, não importando se são de concreto, aço ou qualquer outro material resistente. E Fábio continua: “Pergunto às vezes porque não sinto falta do meu ursinho. Eu estava de um lado quase morto e de repente eu enxerguei a outra extremidade esperando. Desisti de saltar da ponte não pelo grito de meu pai, foi por causa do olhar de minha mãe. Jamais vi olhos tão sofridos naquele instante. Desisti de saltar, preferi viver. Como que por encanto, deixei de ser a desesperada mosca aprisionada e entendi ser importante para meus pais. Foi um súbito crescimento. Senti-me novo e ali no alto de minha liberdade decidi que iria viver. Estudei, formei-me em pedagogia e hoje eu dou aulas e faço palestras, falando de minhas experiências, narrando experiências de pessoas que como eu tiveram a desventura de nascer num planeta errado. Meu nome é Fábio e essa é a minha história.” Fábio levanta-se da cadeira e todos da plateia o aplaudem em pé. E encerra-se o filme.

2.3 Algumas considerações sobre a presente produção cinematográfica nacional

O filme “*City Down* a história de um diferente” se apresenta como uma produção cinematográfica nacional, digna de ser assistida por muitos pelo seu conteúdo extremamente impactante, de fundo repleto de valores humanos norteadores de um desenvolvimento livre de preconceitos e alicerçado na defesa dos direitos de cidadania.

Como se pode verificar pelas narrativas apresentadas, no enredo destaca-se uma família composta pelos pais, um casal de filhos adolescentes e posteriormente por uma criança que nasce normal, mas que no mundo down é justamente esta criança normal que se apresenta como a diferente.

O filme retrata uma história que acontece em tempo real em que 99% do elenco é formado por atores com síndrome de down. Somente um ator não tem deficiência, sendo este justamente o protagonista da produção cinematográfica em torno do qual os diversos acontecimentos se desenrolam.

Os ambientes cotidianos em que os personagens transitam também é down. O mundo que contextualiza todas as cenas é down. Isso torna o filme bastante

instigante, pois faz do down uma normalidade e do não down uma “deficiência”. Estas inversões de conceitos e papéis utilizadas neste trabalho artístico áudio visual leva o expectador a ver o mundo com os olhos de um down o que contribuiu para dissipar muitos preconceitos.

Portanto, a lente que orienta este filme visa colocar em relevo um enfoque que parte da visão que a pessoa com síndrome de *Down* tem (1) da sociedade, (2) das atividades cotidianas, e (3) dos sabores e dissabores corriqueiros presentes no interior das famílias brasileiras como (a) a luta pela sobrevivência, (b) o contraste de pensamentos entre gerações diferentes e (c) os problemas de adaptação. E, como se pode constatar pela narrativa apresentada, todas estas realidades são experimentadas pelo protagonista do filme e pelos demais membros de sua família quando transitam pelo ambiente familiar, educacional, social e de lazer.

Diante disso, ao se indagar: “O filme *City Down* a história de um diferente contribui para a percepção de que ambientes livres de preconceitos são capazes de promover o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência?”, verifica-se que a resposta é afirmativa. E é afirmativa porque se entende que esta produção cinematográfica nacional possui potencial para explicar os aspectos inerentes ao desenvolvimento humano, considerado como um sistema aberto e por isso passível de recebimento de contribuições das diversas ciências e dos mais diversos ambientes que compõem a sociedade.

Retomando a indagação: “O filme *City Down* a história de um diferente contribui para a percepção de que ambientes livres de preconceitos são capazes de promover o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência?”, confirma-se a resposta afirmativa também quando, por exemplo, o casal protagonista do filme se insere em vários contextos de desenvolvimento levando consigo o filho.

No momento em que o enredo cinematográfico leva o expectador a tomar contato com as evidências comportamentais bem como com reações das pessoas ao redor e dos profissionais que se aproximam dessa família – emoldurados por uma clara atitude de preconceito e de não facilitação da inclusão social – isso gera tanto no casal quanto no filho sentimentos de profundo mal-estar. Além disso, no filho instaura-se também um desejo grande de autodestruição acompanhado por tentativas de suicídio que somente não são efetivadas devido excesso de amor da parte de sua mãe.

2.4 Articulação do tema Pessoa com Síndrome de Down e o Desenvolvimento Humano

As argumentações a seguir foram conduzidas e redigidas de forma a articular o tema pessoa com síndrome de *Down* e o desenvolvimento humano com base nas reflexões construídas a partir da indagação: “O filme *City Down* a história de um diferente contribui para a percepção de que ambientes livres de preconceitos são capazes de promover o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência?”

Pode-se considerar que o desenvolvimento humano se diversifica porque as

pessoas possuem características singulares, e isso as tornam únicas e propensas a caminhar conforme seu próprio compasso de desenvolvimento. A particularidade e a especificidade do ser humano fazem dele um fugitivo, por assim dizer, dos padrões pré-estabelecidos ao mesmo tempo em que promove a mudança, o progresso e o avanço (SALGADO; SANTOS, 2015).

Ao se apontar para a importância da inclusão e da aceitação da pessoa com síndrome de *Down* nos mais variados ambientes, torna-se obrigatório o entendimento de que é fundamental a mudança de uma mentalidade por vezes discriminatória pautada em uma visão associada a doença e por consequência alicerçada em uma possível crença na incapacidade da parte do indivíduo em interagir nos mais diversos ambientes. Esta necessidade de mudança de mentalidade fica explícita no filme “*City Down* a história de um diferente” quando apresenta, por exemplo, os atores realizando ações e estabelecendo processos inter-relacionais nos mais diversos locais e momentos da vida como verdadeiros sujeitos de suas próprias histórias.

A presença ou ausência do preconceito nos relacionamentos interpessoais se repercute diretamente em todas as demais dimensões existenciais. Quando o preconceito encontra-se presente nas relações estabelecidas – seja por motivos internos ou externos às pessoas envolvidas no relacionamento – isso pode ocasionar limitações ao processo de desenvolvimento humano da pessoa com síndrome de *Down*.

Por outro lado, a presença da acolhida, do comportamento respeitoso e da postura de inclusão facilita o estabelecimento de relacionamentos construtivos e positivos os quais ao longo dos anos de uma pessoa leva-a a desenvolver-se.

É importante reforçar – conforme já explicitado anteriormente – que a síndrome de *Down* não é doença, mas sim uma alteração genética, a qual pode ou não gerar problemas de saúde decorrentes. As pessoas com síndrome de *Down* devem ser vistas em sua singularidade, para que possam ter um pleno desenvolvimento humano enquanto sujeitos de sua própria história.

O desenvolvimento da pessoa humana leva em conta a busca de princípios que governam a maneira pela qual os processos de comportamento e desenvolvimento são favorecidos e modificados pelos diversos ambientes em que ocorrem, assim sendo são imprescindíveis concepções e estratégias mais integrativas. Ainda para o autor, os sistemas que alicerçam os conceitos da ciência do desenvolvimento necessitam abarcar as características gerais dos ambientes, assim como dos seres humanos e de seus respectivos comportamentos; sendo necessário considerar a interação entre a pessoa e a situação como afetos aos resultados comportamentais (BRONFENBRENNER, 2002).

O ato de empenhar-se no resgate do desenvolvimento humano da pessoa com síndrome de *Down* requer assumir a defesa de um tratamento igualitário, visando à inclusão social, bem como passar da conscientização para a ação. E nesta direção o comportamento assumido pelos atores do filme é bastante enfático.

A inclusão social, em outros termos, a convivência pautada no respeito de uma pessoa para com outra ou de um grupo para com outro, é condição *sine qua non* para que cada criatura humana possa se constituir como indivíduo, como sujeito de direitos e, assim, não vir a ser meramente comparado a objeto ou qualquer coisa. Reconhecer o valor de cada pessoa significa ir além de mera compreensão de que formalmente todos são iguais. E esse reconhecimento se configura como princípio da democracia social. O reconhecimento da pessoa humana no âmbito da valoração implica também agir na direção da mais ampla possibilidade de igualdade de oportunidades, com a consciência de que sua concretização ocorre mediante inserção da pessoa em situações específicas e historicamente determinadas (SALGADO; SANTOS, 2015).

Todo e qualquer indivíduo deve ser reconhecido legalmente como ser humano dotado de características históricas e genéricas, as quais fazem parte de um contexto em contínua transformação. Particularidades como o fato da existência de pessoas com deficiência não devem servir como motivo para exclusão social e consequente inserção em uma situação de vulnerabilidade.

A Constituição Federal de 1988 em seu Título II que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, especificamente no Capítulo I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos), em seu artigo 5º é muito clara em sua redação ao afirmar que: “Todas as pessoas são iguais diante da lei, sem diferenciação de qualquer natureza, garantindo-se tanto aos brasileiros quanto aos estrangeiros que moram no País o intocável direito à vida, à liberdade e à igualdade.” (BRASIL, 1988, s/p.). Com esta importante normatização, pode-se enfrentar os obstáculos que ainda por ventura estejam presentes nos mais diversos ambientes onde a pessoa com síndrome de down se encontra inserida. E para se garantir avanços definitivos na área dos direitos humanos, a Constituição, portanto se apresenta como uma aliada.

A defesa da garantia do amplo acesso aos direitos civis da pessoa com síndrome de down, possibilita que se promova a conscientização de todos que vivem em sociedade, fortalecendo uma convivência mais condizente com o desenvolvimento humano. Com isso, parte-se em busca da eliminação de discriminações e do combate a todo e quaisquer preconceitos.

O propósito de se atingir, com êxito, uma sociedade para todos assinala a importância de se criar espaços e relacionamentos abertos às novas oportunidades de desenvolvimento livre de todo e qualquer comportamento contrário à garantia dos direitos da pessoa humana. E nesse sentido, tem-se também a Organização das Nações Unidas (ONU) a qual instituiu em 1981 o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência com o lema *Participação e Igualdades Plenas*. A importância da inclusão social é amplamente defendida no citado documento da ONU que também combate veementemente a discriminação conceituada como: diferenciação, exclusão ou restrição baseada em alguma deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício, por

parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (ONU, 1981).

De forma a adensar a pertinência do debate sobre o assunto convém reforçar também que no âmbito do Sistema Interamericano de Direitos Humanos existe o que se denomina de Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Esta Convenção foi adotada em 1999 na Guatemala tendo sido vigorada no ano de 2001 e neste mesmo ano o Brasil assinou e ratificou tal Convenção (FACHIN, 2019).

Esta Convenção contempla 14 artigos e nela fica estabelecido que as pessoas com deficiência possui os mesmos direitos humanos e as mesmas liberdades que as demais pessoas possuem. A Convenção reforça também que todos esses direitos, incluindo também o direito de não ser submetida à qualquer tipo de discriminação baseada na deficiência, advém da dignidade e da igualdade que são intrínsecas a toda a humanidade (FACHIN, 2019).

No artigo 1º da Convenção o termo deficiência é entendido como: “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.” (FACHIN, 2019, p. 143).

É interessante também corroborar que a própria Convenção apregoa que as ações afirmativas em prol das pessoas protegidas por ela não representam discriminação ou preferência, sendo portanto justas e corretas (FACHIN, 2019).

Tendo como referência todo esse arcabouço normativo nacional e internacional, defende-se portanto que a integração da pessoa com síndrome de down em todos os contextos de desenvolvimento como na família, na escola, no trabalho, na comunidade e na sociedade deve ser assegurada plenamente (BRASIL, 1988; FACHIN, 2019; ONU, 1981).

E reforçando que nestes ambientes não se configura como ato discriminatório a diferenciação ou preferência adotada para melhor promover sua integração social ou seu desenvolvimento humano (BRASIL, 1988; FACHIN, 2019; ONU, 1981). Isso, desde que tais diferenciações ou preferências não limitem, em si mesmas, o direito à igualdade que essas pessoas possuem; e que as pessoas com síndrome de down ou com qualquer outra deficiência não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (SIMÕES, 2010).

As diretrizes compreendidas como linhas mestras das ações em prol das pessoas com síndrome de down devem ter como objetivo a adaptação ou readaptação destas pessoas em todos os ambientes que irão favorecer seu desenvolvimento humano. E a busca constante deste objetivo irá permitir que estas pessoas consigam se inserir, se manter, bem como progredir nestes ambientes, propiciando assim sua inserção ou reinserção social (BRASIL, 1988; FACHIN, 2019; ONU, 1981; SALGADO; SANTOS, 2015; SIMÕES, 2010).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O filme *City Down* a história de um diferente contribui para a percepção de que ambientes livres de preconceitos são capazes de promover o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência?” Como palavras conclusivas e retomando a indagação citada, a qual norteou a apresentação deste material empírico, considera-se que a análise do filme possibilitou uma articulação reflexiva entre a realidade do desenvolvimento humano da pessoa com síndrome de *Down* com sua inserção nos mais diversos ambientes.

Por conseguinte, verificou-se no filme que as relações estabelecidas dentro e fora do ambiente familiar foram mais inclusivas e promotoras de desenvolvimento humano quanto menor o grau de preconceito existente nos ambientes transitados pelos atores do filme.

Como se sabe o desenvolvimento humano da pessoa com síndrome de *Down*, assim como de qualquer outra pessoa, ocorre no contexto individual, familiar, profissional, comunitário e social e o referido filme evidencia bem isso ao retratar o tempo todo as relações que se estabelecem entre os personagens nestes ambientes.

Os processos de desenvolvimento humano da pessoa com síndrome de *Down* estarão tanto mais próximos da efetivação dos direitos de cidadania quanto mais sua inclusão e aceitação na sociedade forem garantidas e defendidas. Por isso, considera-se relevante trazer luz e ampliar a compreensão da importância de se trabalhar pela inclusão, pela aceitação, pelo respeito e pela busca do desenvolvimento humano da pessoa com síndrome de *Down*, bem como de todas as pessoas com qualquer que seja a deficiência em todos os ambientes onde estiver presente seja na família, na escola, no trabalho, na comunidade e na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: [s.n.]. 1988.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: experimentos naturais e planejados. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artmed; 2002.

CASTRO A.S.A.; PIMENTEL S.C. Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. In: DÍAZ, F. et al. (Orgs.). **Educação inclusiva e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA; 2009. p. 303-312. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 20 maio 2019.

COMIN, B.C.; COSTA, M.P.R. Síndrome de Down: análise dos artigos sobre leitura, escrita e alfabetização de 2001 a 2011. **Revista Eletrônica de Educação**, 6(12):321-339, 2012.

FACHIN, M.G (Org.). **Guia de Proteção dos Direitos Humanos**: sistemas internacionais e sistema constitucional. 1ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2019.

MARTINELLI, M. L. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social. In: _____. (Org.). **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 2003.p. 19-29.

MINAYO, M.C.S. et al. Métodos, Técnicas e relações em triangulação. In: _____ (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2010. p. 71-103.

MOREIRA, L.M.A. et al. A Síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 22(2):96-99, 2000.

MORESI, E. (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. 2003. 108 f. Trabalho Científico (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação) Universidade Católica de Brasília, 2003.

ONU. Organização das Nações Unidas. Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência. **Participação e Igualdade plenas**. [Documento]. 1981.

SALGADO E.C.V.C.; SANTOS R.A. Desenvolvimento humano, arte-educação: as contribuições do teatro no desenvolvimento e inclusão social de pessoas com deficiência. In: BRISOLA, E.M.A.; ROCHA, R. (Org.). **A construção da interdisciplinaridade no Mestrado em Desenvolvimento Humano**: O diálogo entre saberes, práticas e contextos. Taubaté: EDUNITAU; 2015. p. 158-183.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <<http://www.psarq.ufsc.br/download/metpesq.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019.

SIMÕES, C. **Curso de Direito do Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SONORIZAÇÃO AO VIVO: O ACASO E A ATITUDE DE TATEAR NA CONSTRUÇÃO SONORA DE A LUTA VIVE

Alexandre Marino Fernandez

Universidade Anhembi Morumbi

São Paulo - SP

Ricardo Tsutomu Matsuzawa

Universidade Anhembi Morumbi

São Paulo - SP

RESUMO: A comunicação pretende discutir o processo de sonorização de *A luta vive*. Filmado em Super 8, tomada única e com o som realizado ao vivo, apresentado como “surpresa”, já que a equipe não teve contato prévio com o filme. A criação é realizada através de técnicas experimentais, com uma estrutura pré-determinada simples, que privilegia o acaso e a atitude de tatear, preconizada por Flusser como “método heurístico da pesquisa”. Discutiremos, também, os conceitos de experiência autêntica (*Erfahrung*) e inautêntica (*Erlebnis*) e aura, trazidos por Walter Benjamin, e de jogo, através de Huizinga, Flusser e Rancière.

PALAVRAS-CHAVE: Trilha Sonora; Sonorização; Flusser; Benjamin; Rancière.

LIVE SOUNDTRACK: CHANCE AND GROPE ATTITUDE IN THE SOUNDTRACK OF A LUTA VIVE (THE STRUGGLE LIVES)

ABSTRACT: In this communication we will discuss the process of creating the soundtrack for the short movie *A luta vive* (The struggle

lives). Shot in super 8, without editing, with the soundtrack created live and presented as a “surprise” for the creators, since the sound crew did not have contact with the movie prior to the exhibition. The soundtrack was created through experimental processes, with a simple predetermined structure, which enables chance and a groping attitude, called “heuristic research method” by Vilém Flusser. We will also discuss the concepts of experience (*Erfahrung* and *Erlebnis*) and aura, brought up by Walter Benjamin, and that of game, through Huizinga, Flusser and Rancière.

KEYWORDS: Soundtrack; Live Soundtrack; Flusser; Benjamin; Rancière.

1 | INTRODUÇÃO

Na presente comunicação abordaremos o processo de desenvolvimento da trilha sonora do projeto *A luta vive*, realizado pelo coletivo Atos da Mooca em 2017, em homenagem aos 100 anos da morte do anarquista espanhol José Martinez, que culminou com a greve geral de 1917 em São Paulo. *A luta vive* foi filmado em Super 8 para o Festival Internacional de Filmes *Super Off*, para a categoria *tomada única*, que pressupõe a produção de filmes sem recorrer à técnicas de pós-produção como edição, correção de cor, efeitos especiais e

sonorização. O filme é rodado na ordem em que será apresentado e a revelação do filme fica a cargo do Festival que também faz a *première* do filme.

Neste processo, o que nos interessa discutir é a realização da trilha sonora sob as limitações impostas pelo festival. A equipe de sonorização, composta pelos músicos e artistas sonoros Alexandre Marino, DeCo Nascimento, Rodolfo Valente e Vitor Kisil, não pôde, pelas regras do festival, assistir ao filme antes da sonorização. Sendo assim, a trilha foi feita ao vivo, durante a estreia do filme.

Interessa pontuar que esta limitação subverte o fluxo de trabalho (*workflow*) tradicional de criação de trilha sonora para obras audiovisuais: um trabalho realizado em pós-produção, com realização de sessões de *spotting* entre diretores/produtores e trilheiros e *sound designer*, para planejar os momentos de entrada de música e suas funções na narrativa e o projeto de *sound design*; composição de trilha sonora em sincronia com as imagens, com possibilidades de edições para melhor sincronia; processo de *sound design* em que todos os sons de ações dos personagens podem ser recriados em estúdio (processo chamado, no jargão técnico, de *foley art*); todas as paisagens sonoras e efeitos de máquinas e aparelhos também podem ser recriados (*hard effects* e *sound effects*); e todos esses sons mixados de forma precisa por um técnico (ou mais - por vezes, em grandes produções, temos a presença de três técnicos de mixagem, um para os diálogos, outro para os efeitos e outro para a música), em uma sala específica, com um alto nível de controle e sincronicidade.

No processo de sonorização de *A luta vive* nunca buscamos este nível de controle. Nosso fluxo de trabalho ocorreu da seguinte forma: alguns dias antes do festival, Renato Coelho (que assinou a direção do projeto), Ricardo Matsuzawa (fotografia), e Ivan Ferrer (arte), realizaram uma reunião com a equipe de criação sonora para apresentar o *storyboard* do filme, com indicações aproximadas da duração de cada plano. Munidos destas informações, partimos para a criação do universo sonoro de projeto, a partir da identificação da “paleta sonora” de cada artista sonoro. A pergunta que norteou o processo criativo da trilha sonora foi: como cada som, presente na paleta sonora de cada artista, pode auxiliar a narrativa em cada momento do curta-metragem?

O processo de sonorização de *A luta vive*, como apontado acima, difere do processo tradicional em diversos níveis. Em primeiro lugar há uma intencional falta de controle sobre o resultado final da sonorização, por não termos assistido ao filme durante a criação da trilha, mas, também, por se tratar de uma sonorização ao vivo e sem o uso de partituras ou *cue sheets* detalhadas. Em segundo lugar há a valorização do coletivo em função da hierarquia: no processo cinematográfico tradicional, há uma concepção industrial do processo de sonorização, em que há um líder - o *sound designer* -, que comanda seus “funcionários” de forma vertical, este líder, por sua vez é comandado pelo diretor do filme, há também a figura do compositor, que escreve a música (que pode ser executada por músicos ou realizada totalmente em âmbito eletrônico/digital), mas que também está “abaixo” do diretor. Por fim, nos processos

de edição e mixagem sonora, ocorre a seleção dos sons realizados pelas equipes, em que o *sound designer* e o diretor escolhem quais sons entrarão na trilha sonora final e em que intensidade estes sons serão exibidos, sempre em função de controle e precisão.

Destarte, cada exibição com sonorização ao vivo é singular, há liberdade para, no momento da exibição, os artistas improvisarem e criarem algo novo. Há, inclusive, a liberdade para que a sonorização ocorra sem a presença dos quatro artistas que realizaram a sonorização da estreia, como de fato já ocorreu algumas vezes, em exibições posteriores.

Tal diferença em relação ao processo tradicional de sonorização nos fez refletir sobre algumas importantes questões filosóficas presentes na contemporaneidade, que pretendemos discutir nesta comunicação.

2 | EXPERIÊNCIA X VIVÊNCIA

Uma das questões que o processo de sonorização do curta-metragem *A luta vive* nos trouxe foi a da experiência. Podemos considerar o processo de composição da trilha sonora do filme como experimental. Entretanto, é importante salientar que tal termo é complicado e pode suscitar diferentes entendimentos. Para trazer certa luz ao assunto, indicamos a leitura a Frank X. Mauceri (1997), em seu artigo *From Experimental Music to Musical Experiment*.

Não cabe aqui uma explanação completa das diversas definições do autor, focaremos, nesta comunicação, na noção de experimento como **função** e como **heurística**. Em tais abordagens o autor cita duas formas distintas de operar: uma mais presente na música experimental Europeia, liderada por Stockhausen; outra mais presente nos EUA, liderada por John Cage. Nestas concepções experimento não é encarado como técnica, ou categoria, ele indica função, uma *função com um resultado imprevisível*. Na lógica europeia, o experimento precede a composição - primeiro o artista experimenta com diversos materiais e técnicas para descobrir quais entrarão na composição final (que não deve soar como “experimental” ou inacabada, ou seja, deve ter um senso mais rígido de estrutura musical). A abordagem estadunidense difere desta perspectiva, já que procura formas de fazer música que incorporem o imprevisível no momento da execução da obra. Para Cage, a ação experimental é aquela cujo resultado não está previsto.

Ao ser imprevista, esta ação não se preocupa com sua justificação. Como a terra, o ar, também não o necessitam. Uma interpretação de uma composição que é indeterminada no que diz respeito a sua performance é necessariamente única. (CAGE, 2005, p. 39)

Mauceri chama atenção para o fato de o termo função apresentar uma

contradição em relação à postura experimental que define, sendo assim, finaliza seu artigo apresentando o conceito de **experimento como heurística**:

As técnicas são desenvolvidas para atingir um fim desejado e antecipado, para funcionar suavemente, para operar invisivelmente e silenciosamente. Somente quando uma tecnologia funciona mal [*malfunction*] nos atentamos a ela (a roda barulhenta...). Neste momento experimental não somente nos atentamos ao som, mas também às teorias, oposições e categorias implícitas no mecanismo da prática. Cage define o experimento em termos de sua função. Mas a definição de Cage torna impossível a funcionalidade no sentido técnico. O Experimento é disfuncional em relação a sua imprevisibilidade, que o torna inviável do ponto de vista do uso proposital; não pode ser uma ação com um final claro e definido. Ainda mais porque os aparelhos, instrumentos e técnicas que constituem os experimentos carregam consigo uma história de uso proposital [*purposeful use*], ou senão não seriam chamados técnicas. A diferença entre função e mal função é calcada na intenção e consequentemente na percepção. (MAUCERI, 1997, p. 200)

Tal concepção de experimental nos parece fértil e potente para discutir as questões que aqui se apresentam e nos parece, também, próxima ao nosso processo de sonorização do curta-metragem, no qual os sons foram sendo desvendados e descobertos ao longo do processo de planejamento e exibição do filme na estreia e testados durante as exibições posteriores. Desta forma, é um processo de tatear o campo de possibilidades sonoras e experimentar aquelas que melhor se encaixam no momento das exibições.

Segundo Flusser, “quem diz 'tatear', está dizendo que algo se move cegamente com a esperança de encontrar algo, como que por acidente. 'Tatear' é o método heurístico da pesquisa.” (FLUSSER, 2008, p. 41)

A abordagem do experimento como heurística é bem similar à abordagem defendida por Jorge Larrosa Bondía (apoiado em Walter Benjamim) no contexto da educação:

A possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Lentidão, paciência, parar para pensar, para escutar, são pouco aceitáveis dentro do jogo capitalista de competição acirrada e acelerada entre pares. Outro elemento aparece como fundamental para que a experiência ocorra: a *passividade*. “O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” (BONDÍA, 2002, p. 24) Passividade, claro, considerada sem a carga negativa e pejorativa que lhe

atribuiu o mundo moderno, mundo hiperativo, mundo da informação, da opinião, da certeza; não da experiência.

Em seu artigo, Bondía traz o aspecto etimológico da palavra Experiência, que implica “o que nos passa”, “o que nos acontece”, “o que nos chega”. Bondía parte de Benjamin, que já havia notado a pobreza das experiências no mundo moderno. Para Bondía, essa pobreza da experiência no mundo moderno tem algumas raízes, as quais vale a pena apresentar.

A primeira questão trazida pelo autor é a do excesso de informação - no mundo moderno, nos tornamos máquinas de obter informações e, com isso, nos fechamos para a experiência. A segunda questão é a da opinião - sendo o sujeito moderno aquele que sempre opina, acaba por fechar-se à experiência (aqui, de novo o autor cita Benjamin, para quem o periodismo é o grande dispositivo moderno de destruição da experiência, por seu foco na informação e na opinião). A escola moderna, salienta Bondía, ensina através do binômio Informação/Opinião, atenuando o potencial de experiência que poderia desenvolver. O terceiro ponto é o da falta de tempo - o excesso de informação, de excitação nos faz vivenciar o tempo mais depressa, tudo é fugaz, efêmero (líquido, como diria Zygmunt Bauman), com isso a memória é afetada, não guardamos mais nada, já que as informações devem ser sempre recebidas e a memória logo esvaziada para que as próximas informações tenham espaço livre para serem recebidas - nessa lógica, a experiência também é anulada, ou melhor, é impossível. O quarto ponto é o excesso de trabalho - na lógica capitalista e consumista, cada vez mais nos vemos obrigados a trabalhar em troca de capital para satisfazer nossas necessidades diárias; nessa lógica, o tempo dedicado ao trabalho destrói o tempo necessário para a experiência. O sujeito moderno, por essas características, é um sujeito de ação, que se crê poderoso para atuar no mundo (como já colocou de forma magistral Goethe em seu Fausto). A consequência disso, porém, é a hiperatividade, marca fundamental dos modernos, sempre em busca de encontrar o que somos naquilo que possuímos (ou naquilo que desejamos possuir), não nos permitindo, assim, o tempo à experiência, já que o saber da experiência demanda a interrupção - como já apontado em citação acima.

Ainda segundo o pesquisador espanhol, “somente o sujeito da experiência está (...) aberto à sua própria transformação.” (BONDÍA, 2002, p. 26) Neste sentido, a sonorização feita ao vivo, com o processo de improvisação coletiva, acima mencionado, permite essa abertura à transformação. Permite que adaptemos a sonorização ao local em que será apresentada e aos músicos envolvidos, permite, inclusive, uma transformação dos elementos sonoros de acordo com as experiências anteriores de sonorização do filme.

O saber da experiência, para Bondía, se dá na relação entre conhecimento e vida (mas não nos termos modernos: conhecimento como mercadoria e vida como satisfação das necessidades materiais). Na lógica proposta por Bondía, diferentemente da concepção moderna, a relação entre conhecimento e vida se dá

no âmbito singular, no conhecimento que o indivíduo adquire com o passar da vida, de acordo com suas experiências, de acordo com suas próprias demandas. Esse conhecimento não é neutro, objetivo, mas sim apaixonado, subjetivo, carregado das necessidades singulares e individuais. Seu caráter é existencial (dependente da existência individual).

Bondía argumenta que em nosso mundo fechado à experiência, um complexo paradoxo se apresenta:

Uma vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se. (BONDÍA, 2002, p. 28)

Tal paradoxo é bastante influenciado pelas concepções Benjaminianas de *Erfahrung* (experiência autêntica) e *Erlebnis* (experiência inautêntica). Segundo o filósofo alemão, *erlebnis* se define pela forma moderna de existência: o indivíduo isolado, preocupado somente com sua história pessoal, agarrado às demandas práticas de sua existência, um pragmatismo que implica em uma vida sem laços com o passado, atropelado pelos excessos de ofertas da sociedade de consumo. Benjamin relaciona tal processo à teoria do choque Freudiana, em que o trauma inviabiliza a produção de memórias duradouras. Aí reside o grande problema da experiência inautêntica para o filósofo, já que a memória é condicionada à uma escuta atenta, um estado de presença e atenção, de disponibilidade, que demanda uma descontração que se aproxima da passividade e do tédio: “o tédio é o pássaro onírico que choca os ovos da experiência.” (BENJAMIN, 1980, p. 62).

A experiência de sonorização ao vivo de uma obra audiovisual, ao quebrar com a lógica industrial de construção de trilha sonora, permite uma aproximação da atitude necessária para a experiência autêntica (*erfahrung*), que Benjamin aproxima do trabalho artesanal e do narrador de histórias tradicionais:

Pelo lado sensorial, narrar não é de forma alguma, apenas obra da voz [...]. Aquela velha coordenação de alma, olho, mão, gestos, é a coordenação artesanal que encontramos no habitat da arte de narrar. (BENJAMIN, 1980, p. 74).

Como bem apontam Lima e Magalhães:

Walter Benjamin empreendeu a tarefa de clarificação da Modernidade, depreendida como uma construção filosófica de uma totalidade – por meio do uso de imagens de coisas e de fatos do passado, que Benjamin considerava como ur-formas do presente. E fez isto em relação à cidade por meio dos recursos da citação e da montagem, recuperando aspectos da indústria cultural e da história social urbana, explicitando as práticas sociais e o mundo das mercadorias e o sonho coletivo

que o capitalismo do século XIX, produziu, de caráter reificante e fetichizante. A fantasmagoria moderna engendrada pelas mercadorias no plano da publicidade, das arquiteturas, das práticas sociais e da indústria cultural era, então, o seu foco. Daí, destacaram-se imagens concretas, descontínuas, plenas de contradições, irredutíveis a uma conjugação estanque para formar uma representação global da realidade social. Neste sentido, as imagens do flâneur, da prostituta, do homem-*sandwich*, típicas do cenário urbano da Paris oitocentista serviriam para exprimir concretamente uma constelação histórica filosófica que era a própria Modernidade. (LIMA & MAGALHÃES, 2010, p. 152)

Destarte, pensar em uma sonorização feita coletivamente (bem como toda a produção do filme em si), em um processo de tatear, experimental do ponto de vista heurístico, como já apontamos acima, pode conduzir para uma experiência autêntica (*erfahrung*) em seu momento de exibição, com a sonorização ocorrendo ao vivo. Um processo que implica tanto um contato mais profundo entre os músicos-improvisadores-sonorizadores, quanto entre os artistas e o público, já que a sonorização ocorre no aqui e agora da exibição do filme e não a partir de uma gravação meticulosamente estruturada, com múltiplas camadas, calcada nas categorias industriais de controle, precisão e hierarquia.

Interessante pensar que, para Benjamin, o cinema é uma das artes onde a experiência autêntica é mais difícil se ser atingida, já que no cinema “desfruta-se do que é convencional, sem criticá-lo; o que é verdadeiramente novo, critica-se a contragosto” (BENJAMIN, 1980, p. 2).

Como apontam Lima e Magalhães:

Benjamin constatou que o cinema substituiu a estabilidade da imagem pelo fluxo contínuo, que inviabiliza a interiorização e a reflexão – a associação de ideias – já que não se pode meditar no que se vê, porque as imagens em movimento substituem os próprios pensamentos. Neste sentido, a fruição irrefletida do cinema se opõe à atitude concentrada, de contemplação desinteressada e visceral, própria da era da arte aurática. (LIMA & MAGALHÃES, 2010, p. 154)

Nota-se tal constatação nas seguintes palavras do filósofo alemão sobre a obra de arte aurática que, segundo ele é apta a produzir a experiência autêntica (*erfahrung*):

Aquele que se concentra diante de uma obra de arte, mergulha dentro dela, penetra-a como aquele pintor chinês cuja lenda narra haver-se perdido dentro da passagem que acabara de pintar. Pelo contrário, no caso da diversão, é a obra de arte que penetra na massa. (BENJAMIN, 1980, p. 26).

Acreditamos que a sonorização ao vivo e improvisada, propõe uma ruptura nesta forma cinematográfica industrial massificada, já que conta com a presença do coletivo de artistas dentro da sala, realizando uma versão única e singular, além de contar com uma organização horizontal e livre, o que permite uma experiência mais profunda e autêntica no espectador, bem como nos realizadores. Experiência esta que pode reforçar a sensação de *aura* da obra cinematográfica. Não nos referimos aqui

ao conceito aura exatamente como descrito por Benjamin, derivado de uma relação única com o espectador, restrito às obras únicas, objetos de culto. Entendemos a aura em seu sentido “secularizado” e desenvolvido, como proposto por Georges Didi-Huberman:

É preciso secularizar a aura; é preciso, portanto, refutar a anexação abusiva do aparecimento ao mundo religioso da epifania. A *Erscheinung* benjaminiana refere por certo a epifania – aí reside a sua memória histórica, a sua tradição -, mas refere também, e literalmente, o sintoma (...), ou o valor de sintoma que assumirá fatalmente toda a epifania. Em ambos os casos, ela transforma o aparecimento num conceito de imanência visual e fantasmática de fenômenos ou de objetos, não num signo enviado da sua fictícia região transcendente. (2011, p. 129)

Neste sentido, a sonorização ao vivo, sendo única, permite a leitura Benjaminiana de aura, mas também permite a intensificação de seu efeito no sentido mais contemporâneo do conceito.

3 | HOMO LUDENS

Outro ponto importante que podemos inferir a partir da experiência de sonorização ao vivo do filme *A luta vive*, é a questão do Jogo. Em *Silence*, John Cage faz a seguinte pergunta: “Qual o propósito de escrever música, então?”, a resposta:

Um deles é não ocupar-se de propósitos, mas de sons. Ou ainda a resposta deve ser dada em forma de paradoxo: uma falta de propósito intencional ou um jogo sem propósito. O jogo, entretanto, é uma afirmação da vida - não uma tentativa de extrair ordem do caos, nem de sugerir melhoras na criação, senão simplesmente um modo de despertar a vida que vivemos, que é maravilhosa, uma vez que separamos nossa mente e nossos desejos de seu caminho e a deixamos atuar por si só. (CAGE, 2005, p. 12)

O uso de Cage da palavra **Jogo** nos interessa aqui, já que a proposta do festival *Super Off* de realização do filme em tomada única e sua sonorização na estreia sem que os sonorizadores pudessem ver o filme antes, nos parece muito a um jogo e atua na mesma chave desta forma cultural. Sendo assim, o aspecto lúdico também pode ser abordado aqui.

Vilém Flusser, em artigo para o jornal O Estado de São Paulo, datado de 1967, aponta o jogo como extensão do homem. Para ele, o ser humano é *homo ludens*, considerando “pois a capacidade humana de jogar e brincar como aquilo que significa o homem e o distingue dos animais (e talvez também dos aparelhos), que o cercam.” (FLUSSER, 1967, p. 2)

Importante salientar que tal concepção lembra bastante a reflexão de Johann Huizinga, no livro *Homo Ludens*, de 1938. Segundo o pesquisador neerlandês, os jogos não só precedem a cultura, como estão em sua base. Ele afirma que nas formas mais complexas de jogo, há uma saturação “de ritmo e de harmonia, que são os mais

nobres dons da percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza.” Ele deixa claro, entretanto, que não se pode afirmar que a beleza seja característica inerente ao jogo (ele cita uma série de exemplos em que isso não ocorre, por exemplo no capítulo dedicado à relação entre jogo e guerra). Para o autor, o “conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social.” (HUIZINGA, 2010, p. 9-10)

Interessa-nos o potencial crítico e expressivo do jogo. Para tal, cabe a reflexão de Flusser sobre o assunto:

Será no jogo, no diálogo lúdico com os outros, que o futuro jogador se concretizará sob forma de aventura. O jogo futuro fará a concretização da abstração ‘eu’ sob a forma de ‘nós outros’. Bem: não creio que possa haver perspectiva mais entusiasmante do que esta. (FLUSSER, 2008, p. 144)

Na mesma linha de pensamento, o filósofo francês Jacques Rancière, diz que o elemento lúdico, na arte contemporânea, aparece como oposição à austeridade do alto modernismo, se espalhando em todas as partes como uma arte que “haveria assimilado os contrários: a gratuidade do divertimento e a distância crítica, o *entertainment* popular e a deriva situacionista.” Para ele, o jogo caracteriza e reforma a humanidade do homem: “o homem somente é um ser humano quando joga.” (RANCIÈRE, 2005, p. 18)

O jogo aparece, segundo Rancière, como ruptura, como definição de uma nova utopia, já que define a arte em função de seu pertencimento a um *sensorium* diferente do hegemônico:

O poder da forma sobre a matéria, é o poder do Estado sobre as massas, é o poder da classe da inteligência sobre os homens da natureza. Se jogo e aparência estética fundam uma comunidade nova, é porque são a refutação sensível desta oposição entre a forma inteligente e a matéria sensível que constitui em definitivo a diferença entre duas humanidades. (...) Aqui é onde adquire sentido a equação que faz do jogador um homem verdadeiramente humano. A liberdade do jogo se opõe a servidão do trabalho. (RANCIÈRE, 2005, p. 21)

Interessante notar como o filósofo francês aponta o jogo como oposto à servidão do trabalho. Ao pensarmos a sonorização ao vivo, realizada em forma de jogo, como oposta ao tradicional processo de sonorização profissional, industrial, hierarquizado, podemos estabelecer esta conexão entre a experiência autêntica, teorizada por Benjamin, e a proposta de liberdade inerente ao jogo, apontada por Rancière, evidenciando o potencial expressivo e subversivo do processo adotado para a criação da trilha sonora do curta-metragem *A luta vive*.

Finalizamos a discussão citando Huizinga: “o jogo lança sobre nós um feitiço: é fascinante, cativante” (HUIZINGA, 2010, p. 12). Com tal reflexão, pretendemos chamar atenção do leitor para processos de realização audiovisual que fujam do

padrão, que permitam aos criadores e ao público experiências distintas da tradicional fruição audiovisual baseada em materiais gravados, mixados e determinados, não que acreditemos que este tipo de experiência seja pior ou melhor do que a proposta por nós nesta comunicação. Desejamos apenas expressar a importância de propostas como esta no sentido de oferecer, ao público e aos criadores, experiências singulares e diversas - autênticas (*Erfahrung*).

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Charles Baudelaire: Um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência.” In: **Revista Brasileira Da Educação**. São Paulo: v. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

CAGE, J. **Silêncio**. Madrid: ed. **Árdora**, 2005.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que nos vemos, O que nos olha**. Porto: Dafne Editora, 2011.

FLUSSER, V. **O Universo das Imagens Técnicas: Elogio Da Superficialidade**. São Paulo: ed. Annablume, 2008.

_____. “Jogos”. In: **Suplemento Literário, OESP**. São Paulo, v. 12 (556): 1, 1967. Originalmente publicado em 09/12/1967.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KONDER, L. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

LIMA, F. G. G & MAGALHÃES, S. M C. “Modernidade e declínio da experiência em Walter Benjamin”. In: **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences. Maringá, v. 32, n. 2, p. 147-155, 2010

MAUCERI, F. X. “From Experimental Music to Musical Experiment”. In: **Perspectives of New Music**. Nova Jersey: Princeton University Press, v. 35, n.1, p. 187-204. 1997.

RANCIÈRE, J. **Sobre Políticas Estéticas**. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2005.

TEMPO E MEMÓRIA DE ENVIOS NA OBRA DE ELIDA TESSLER

Isabela Magalhães Bosi

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro — RJ

RESUMO: Este artigo se propõe a refletir acerca do conceito *tempo*, partindo de algumas reflexões de autores como Giorgio Agamben, Jacques Derrida e Henri Bergson, para criar um diálogo com o trabalho artístico de Elida Tessler. Compreende-se, aqui, a noção de tempo como um projeto de pensamento e criação em toda sua obra, atravessado também por intenções de envio e memória.

PALAVRAS-CHAVE: Elida Tessler; tempo; memória.

TIME AND MEMORY OF SENDINGS IN ELIDA TESSLER'S ART WORK

ABSTRACT: This article aims to reflect about the concept of *time*, starting from some reflections of authors like Giorgio Agamben, Jacques Derrida e Henri Bergon, to create a dialogue with Elida Tessler's art work. The notion of time is understood here as a project of thought and creation in her work, crossed also by intentions of sending and memory.

KEYWORDS: Elida Tessler; time; memory.

1 | INTRODUÇÃO

A arte não muda o mundo; nem de mundo. Antes, faz com que ele venha em certo modo de “reabertura”, o outro-mundo neste. Altera-o nele mesmo. E a vida que aí se manifesta enfim muda a vida.

Michel Deguy

As pessoas ainda presenteiam tempo. Essa é a frase impressa no dia vinte e três de dezembro do calendário criado pelo poeta e crítico de arte Adolfo Montejo Navas, intitulado *Sobretempo*. Para cada dia do ano, Navas firma uma frase sobre o tempo, ampliando assim a função do calendário, de situar-nos *no* tempo, colocando este objeto também como provocador de algumas reflexões *sobre o* tempo. Oito anos depois, ele escreve o texto *O imã imagético* (2015), acerca da obra da artista visual Elida Tessler. O autor defende que Elida propõe um tempo *mais lento*, de *outra duração*, em suas criações e que, na busca por outra *dilatação* ou outro *compasso*, o tempo proposto pela artista aproximar-se-ia de “uma cultura mais generosa”, resistindo ao tempo cada vez mais veloz – esse nosso *nunca ter tempo para nada*.

O exercício de Elida, em toda sua obra, passa antes e sempre por uma invenção de

outros tempos (im)possíveis, mais generosos, em que as coisas possam conviver mais lentamente. Assim, cada trabalho seu já parte, de início, de um tempo pré-definido e demorado que ela estabelece para realização de cada etapa. É no fazer artístico onde pode (ou, ao menos, tenta) se contrapor um pouco ao ritmo acelerado de todas as coisas. Como em sua obra *365*, trabalho no qual a artista estipula, logo de início, o período de um ano para receber (e esperar) as cartas que dariam corpo à instalação. Na contramão do imediatismo de respostas automáticas, atualmente imposto por uma comunicação digital, a artista volta-se ao ritmo das cartas e, assim, a um tempo de espera e demora, inerente a esse formato, já um tanto obsoleto. O resultado final de *365* é um móvel com 170cm de altura, dividido em 365 nichos equivalentes a cada dia do ano, onde estão dispostas todos os envelopes recebidos.

A correspondência por carta exige um tempo maior de espera, esse *outro compasso* de que fala Navas – se mais generoso, talvez, precisamente por ser mais lento, dando ao outro alguma possibilidade de demora diante da proposta de envio e, à própria artista, um tempo maior para elaboração de seus trabalhos. Elida, assim e também, presenteia tempo. O tempo como um *presente*. Não em oposição ao passado ou futuro, mas um presente como envio, entrega, disposição a, um *presentear*. Esse tempo que, muitas vezes, não existe de imediato, mas é tecido, fabulado, criado por ela *a partir de e com* seus trabalhos, na defesa de outra duração, de uma cultura mais generosa onde, ainda, reste algum tempo ocioso. Seu processo de criação sugere questões em torno de nossas próprias formas de nos relacionarmos com o tempo. Algo como: de que maneiras ainda podemos lidar com o tempo? Ou mesmo: como lidar com a espera? E com a perda – que é também o nunca mais, o eterno? Ainda: como demorar(-se) um pouco mais?

Desde o início de sua trajetória artística, quando, aos vinte e sete anos, fez sua primeira exposição individual, intitulada *Desenhos*, Elida já anunciava seu interesse pelo tempo, por fixar a passagem inevitável do tempo, segurar as cerdas da escova de cabelos com as mãos sujas de preto (gesto que dá corpo aos quadros de *Desenhos*), criar um tempo de pausa, observação, demorar-se – que é, também, fruto de um exercício de lentidão, do “saber deixar passar o tempo”, de que fala Gilbert Lascault, no texto *Gestos e fábulas de alguns pintores: arte e psicanálise*, publicado no livro *A invenção da vida: arte e psicanálise* (2001, p.53). Para Lascault,

cada pintor deve administrar seu tempo, sem pressa, sem impaciência. Seu aprendizado é primeiramente aquele do esforço lento, da atividade interminável e contínua, sem oposição (diz o *Livro de arte*) entre o dia de festa e o dia de trabalho, sem oposição entre a preparação e a execução, entre o essencial e as tarefas anexas. Quem deseja tornar-se pintor será ao mesmo tempo tenso e disperso. (Idem, p.52)

Elida encontra-se precisamente nesse lugar de encontro entre tensão e dispersão. Como em seu trabalho *O homem sem qualidades caça-palavras*, em que ela decide marcar todos os adjetivos presentes no livro *O homem sem qualidades*,

de Robert Musil. Há, nessa empreitada, o exercício tenso de não deixar escapar uma palavra sequer, de encontrar todos esses adjetivos e cobri-los com a caneta. No entanto, há ainda (e sobretudo) um distrair-se inevitável, colocando em risco toda a tarefa. O resultado final acaba tendo como objeto dois livros: um, a partir da primeira leitura, com 5360 palavras rasuradas; e outro, após a terceira leitura, com mais de 20.000 novos adjetivos encontrados. Essa obra evidencia a presença e a força do componente dispersão ao lado da tensão, de que fala Lascault a respeito do pintor.

Ainda que, ao longo dos anos 1990, Elida se distancie da pintura em seu formato tradicional e passe a trabalhar com objetos do cotidiano, o que ela segue fazendo são pinturas, junção de cores, traços, gestos, esperas. Não à toa, *O homem sem qualidades caça-palavras* é uma instalação repleta de telas penduradas nas paredes, compostas por caça-palavras. Sua relação com o tempo segue sendo, portanto, a do pintor que deve saber deixá-lo passar, como sugere Lascault. Ou mesmo, em outras palavras: saber demorar, esperar. Mas, se já *perdemos a espera*, como deixar o tempo passar, nesse esforço de lentidão? Como é possível criar outras formas de se relacionar com o tempo diante de uma busca crescente pelo instantâneo, em uma velocidade que, como diz Paul Virilio, *faz com que o mundo se desmanche*?

2 | TEMPO NA HISTÓRIA

Antes de seguir conversando com a obra de Elida, peço licença para aprofundar-me um pouco no conceito de *tempo*, e em suas diferentes significações ao longo da história, por considerar relevante para as questões que tentarei armar ao longo deste capítulo. Para isso, começo com o filósofo Giorgio Agamben, em especial com seu texto *Tempo e História: crítica do instante e do contínuo* (2005), em que apresenta diferentes conceituações do tempo, desde a antiguidade greco-romana até o século XX, passando por pensadores como Platão, Aristóteles, Santo Agostinho e Walter Benjamin.

Agamben defende que, mais do que mudar o mundo, a tarefa de uma *autêntica revolução* deveria ser, sobretudo e *antes*, mudar o tempo, porque “toda cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo e uma nova cultura não é possível sem uma transformação desta experiência” (Idem, p.111). Sua principal crítica é justamente ao fato de o *pensamento político moderno* ter dedicado toda a atenção a elaborar uma concepção de história, sem, no entanto, elaborar uma concepção correspondente do tempo e,

em virtude dessa omissão, ele (*o pensamento político moderno*) foi inconscientemente forçado a recorrer a uma concepção do tempo que domina há séculos a cultura ocidental, e a fazer então conviver, lado a lado, em seu próprio âmago, uma concepção revolucionária da história com uma experiência tradicional do tempo. (Idem, p.111)

Segundo Agamben, esse terá sido, talvez, o maior erro do pensamento moderno, dedicar toda a atenção a compreender a história sem, no entanto, levar em consideração o tempo como fator intrínseco e modelador de toda transformação histórica. Agamben observa, porém, que não se trata “de abandonar a história, mas de chegar a uma concepção mais autêntica da historicidade” (Idem, p.118). Para provocar essa reflexão, ele expõe diferentes conceituações do tempo, começando no helenismo, em que pensadores como Platão e Aristóteles compreendiam o tempo de acordo com os movimentos dos astros, como algo que se desenrola de forma contínua, cíclica e repetitiva. Essa noção de tempo teria, assim, uma primeira e principal consequência: a ausência de início, meio ou fim. Um tempo circular que retorna sempre sobre si mesmo. Para Aristóteles, diante da ausência de um começo ou final, a continuidade do tempo estaria garantida por uma sucessão de *instantes inextensos*, que uniriam passado e futuro. Partindo disso, Agamben observa que a

incapacidade do homem ocidental de dominar o tempo (e a sua conseqüente obsessão de <ganhá-lo> e de <fazê-lo passar>) tem o seu primeiro fundamento nesta concepção grega do tempo como um *continuum* quantificado e infinito de instantes pontuais em fuga. (Idem, p.114)

Já a experiência cristã do tempo, antitética à grega em muitos aspectos, traz a ideia de um tempo que segue em linha reta, em vez de circular. Para o cristianismo, o mundo fora criado *no* tempo e deverá, portanto e também, acabar *no* tempo. Assim, “todo evento é único e insubstituível”, sem jamais se repetir (Idem, p.115). No entanto, Agamben chama atenção para o fato de que, quer seja pensado como linha ou como círculo, toda a concepção ocidental do tempo sempre foi e segue sendo dominada por uma noção de *pontualidade*:

representa-se o tempo vivido mediante um conceito metafísico-geométrico (o ponto-instante inextenso) e então se procede como se este próprio conceito fosse o tempo real da experiência. (...) Uma crítica do instante é a condição lógica de uma nova experiência do tempo. (Idem, p.122)

Como exemplo de outra experiência possível do tempo, Agamben traz a visão gnóstica de uma *recusa do passado* e de toda ideia de redenção cristã, sem tampouco esperar nada do futuro. A imagem que se tem na gnose, portanto, não é a de um círculo nem de uma linha reta, mas de uma linha partida, em que o homem deixa de ser refém do tempo e passa a atuar nele de forma mais livre, sem tantas expectativas. Outro exemplo evocado por Agamben é do estoicismo, que, partindo de uma crítica do tempo contínuo e quantificado, teria como modelo de tempo o *cairós*: “experiência liberadora de um tempo que não é algo de objetivo e subtraído ao nosso controle, mas brota da ação e da decisão do homem” (Idem, p.123).

Por fim, ele defende o *prazer* – essa “experiência imediata e disponível a todos” – como possibilidade de encontrarmos algum fundamento para uma “nova concepção

do tempo”, citando Aristóteles que, na *Ética a nicômaco*, já o havia observado, ao dizer que “a forma (*eidos*) do prazer é perfeita (*téleion*) em qualquer momento”, não se desenrolando num espaço tempo, mas sendo “a cada instante um quê de inteiro e de completo” (Idem, p.127).

Isto não significa que o prazer tenha o seu lugar na eternidade. A experiência ocidental do tempo está cindida em *eternidade* e *tempo linear contínuo*. O ponto de divisão, através do qual estes se comunicam, é o instante como ponto inextenso e inapreensível. A esta concepção, que condena ao fracasso toda tentativa de dominar o tempo, deve-se opor aquela outra segundo a qual o lugar próprio do prazer, como dimensão original do homem, não é nem o tempo pontual contínuo nem a eternidade, mas a história. (Idem, p.127)

A história, portanto, e ao contrário do que desejaria a ideologia dominante, não seria a “sujeição do homem ao tempo linear contínuo”, mas “a sua liberação deste” (Idem, p.128). Ou seja, o tempo da história seria antes um *cairós* que um *chronos*, por possibilitar ao homem decidir sobre sua própria liberdade, conservando “a lembrança de que a pátria original do homem é o prazer” (Idem, p.128).

É este o tempo experimentado nas revoluções autênticas, as quais, como recorda Benjamin, sempre foram vividas como uma suspensão do tempo e como uma interrupção da cronologia; porém, uma revolução da qual brotasse, não uma cronologia, mas uma mudança qualitativa do tempo (uma *cairologia*), seria a mais grávida de conseqüências e a única que não poderia ser absorvida no refluxo da restauração. (Idem, p.128)

Aqui, é ainda possível pensarmos em uma aproximação entre o conceito *cairós*, trazido por Agamben, e a ideia de *presente do sonoro*, proposta por Jean-Luc Nancy, em seu livro *À escuta* (2014). Segundo Nancy, esse tempo não seria um ponto nem uma linha reta, mas um tempo que “se abre, que se escava, que se estira ou se contrai” (Idem, p.29). O que se coloca, portanto, em oposição à ditadura de uma cronologia – quantificada e contínua –, admitindo outras formas de pensarmos e vivenciarmos o tempo.

3 | TEMPO ALÉM DO TEMPO

Além dos conceitos de *chronos* e *cairós*, há ainda outra palavra grega para se pensar o tempo: *aiôn*, ligada à noção do eterno, do imensurável, incalculável, *um tempo para além do tempo*. Márcio Tavares D’Amaral, no texto *Sobre tempo: considerações intempestivas* (2003), defende a coexistência desses tempos, sem que tenhamos de nos submeter a apenas um tipo de experiência temporal.

Por que eles [*os gregos*] inventariam tantas palavras se estão dizendo uma coisa só? Nós é que empobrecemos extremamente a compreensão do que é tempo quando acoplamos a lógica à duração e produzimos uma compreensão crono-lógica, que

é a única que fomos capazes de empregar de Aristóteles até agora. (...) O que terá acontecido àquelas variedades de compressões que tinham os gregos do que nós hoje pobremente, usando uma palavra só, chamamos de tempo? (Idem, p.26-27)

O autor, sem efetivamente responder a essa questão, propõe que possamos “inventar uma *poética* do tempo” (Idem, p.22). Uma poética que seria também a invenção de outros compassos, ritmos, durações. Algo, talvez, próximo ao exercício do pintor de Lascault, nesse deixar o tempo passar, aguardar, *demorar* – palavra que, em francês, se escreve *demeure*, e admite duas significações: *demorar* e *morar*, “ou seja, o lugar onde uma pessoa fica, permanece; portanto, seu endereço é sua demora no lugar que é seu” (Idem, p.26). Demorar como uma forma de também habitar o tempo – saber deixá-lo passar.

Já anos antes de D’Amaral, em 1998, Jacques Derrida publicou um livro chamado *Demeure*, traduzido para o português, por Silvina Rodrigues Lopes, como *Morada* (2004). Logo no início do texto, Derrida diz que *tentará falar* de uma “necessária mas impossível permanência da persistência [*demeurance de la demeure*]” (Idem, p.8)

Como decidir do que resta de modo estável [*à demeure*]? Como entender esta palavra – este nome ou este verbo, estas locuções adverbiais –, *a morada* [*la demeure*], o que *permanece* [*ce qui demeure*], o que se mantém *estável* [*ce qui se tient à demeure*], o que *intima* [*ce qui met en demeure*]? (Idem, p.8)

Derrida debruça-se, então, sobre o livro *O instante de minha morte*, de Maurice Blanchot, para armar um pensamento em torno de questões relativas à literatura, como ficção, testemunho, segredo e hospitalidade. O autor observa, assim, os diferentes usos que Blanchot faz em seu livro da palavra *demeure* (e derivados como *demeurer*, *demeurance*, *demeurent* etc.), evocando a etimologia dessa “palavra rara, enigmática, e estritamente intraduzível” de origem latina, *demorari* (*de* + *morari*), que significa *esperar* e *tardar* (Idem, p.82).

Há sempre uma ideia de espera, de contratempo, de atraso, de adiamento ou de suspensão na *demeure*, assim como na moratória. (...) être *en demeure* é estar atrasado, e *mettre en demeure*, na linguagem jurídica, é intimar alguém a cumprir uma obrigação num determinado prazo. A extensão à habitação, ao alojamento, à residência, à casa, decorre antes de mais nada do tempo concedido à ocupação de um espaço e vai até a <última morada> onde reside o morto. (...) O francês antigo tinha também esta palavra de que já me servi, aproximadamente, segundo creio, *la demeure*, que também se escrevia, o que é ainda mais belo, e tão apropriado ao nosso texto, *la demourance*. (Idem, p.83)

Para Derrida, o tempo dessa *demourance* – que admite como tradução possível a palavra *perseverança* – seria *incomensurável* (Idem, p.88). Um tempo ilimitado, desmedido, distante da ideia quantificada de uma cronologia e mais próximo, portanto, de uma noção qualitativa do tempo, cairológica – ou mesmo, como coloca Derrida, “nem sincronia nem diacronia”, mas, sim, *demourance* como anacronia.

Não há um único tempo, e como não há um único tempo, como um instante não tem nenhuma medida comum com outro por causa da morte, em razão de morte interposta, na interrupção em razão de óbito, se é que se pode dizer, segundo a causa da morte, pois bem, não há cronologia ou cronometria. Não se pode, nem mesmo quando se readquiriu o sentido do real, medir o tempo. (Idem, p.87-88)

Em seus trabalhos, Elida insiste em uma *demora-morada* (*demeure*), em um tempo anacrônico que se mantém em movimento, não se encerrando em instantes inextensos, mas expandindo-se como uma duração que se abre, se estira e se contrai. Diante de uma inquietação com esse nosso tempo sempre pouco, sempre passa(n)do, crono-lógico, sua forma de tentar inventar outros tempos, novas demoras-moradas (*demeures*), parte também de um desejo de reunir coisas e fazer com que elas convivam – esses encontros. Escolha que exige certo tempo de espera, pois as coisas demoram, possuem diferentes durações que não podem ser medidas.

4 | BUSCA DE UM TEMPO PERDIDO

Durante algum tempo, Elida carregou consigo um caderninho destinado a anotações somente em momentos de espera, enquanto não havia nada a fazer além de esperar. Era sua tentativa de “registrar, de uma forma ou de outra, fragmentos do tempo vivido”, como diz no seu texto *À espera de um futuro incerto: o escorrimento do tempo e sua cor úmida* (2001b, p.91). Após conviver com esse caderno, em salas de espera de consultórios ou em seu próprio ateliê, esperando o tempo de seus trabalhos, ela (a)nota que passou a “conviver melhor com o sentimento da dúvida” ao concluir que “toda espera é incerta” (Idem, p.91).

É diante dessa incerteza, que indica também e sempre uma impossibilidade, uma incapacidade, que Elida se coloca ao criar seus trabalhos, ao esperar e buscar um tempo que é, paradoxalmente, pura perda de tempo – ou como ela mesma se indaga: “Como eu concilio uma ‘busca do tempo perdido’, se eu mesma estabeleço que o meu trabalho é perder tempo?”. Buscar o tempo seria também perdê-lo e perder-se dele, sem cessar. Algo como a tarefa do contemporâneo, proposta por Agamben em outro texto seu, intitulado *O que é o contemporâneo?* (2004). Provocado por essa pergunta, o filósofo elabora um pensamento que traz como centro a ideia de que o contemporâneo, ao contrário do que reproduz o senso comum, não seria aquele que simplesmente adere ao próprio tempo, que dele faz parte, mas, sim, aquele que dele também toma distância, “através de uma dissociação e de um anacronismo” (Idem, p.59).

Essa distância é essencial para que o contemporâneo possa manter fixo seu olhar sobre o próprio tempo, buscando enxergar a luz que habita a obscuridade desse tempo – como na imagem que Agamben traz de um céu à noite que, apesar de totalmente escuro, está repleto de estrelas que não somos capazes de enxergar, devido à velocidade com que se movimentam, mas que, ainda assim, estão ali. O

contemporâneo, portanto, apreende essa luz veloz que habita o *escuro do presente*, tendo como tarefa transformar o tempo, colocando-o em relação com outros tempos (Idem, p.72).

Para conseguir (ou, ao menos, tentar) alcançar essa luz no breu, é preciso, antes, colocar-se, com alguma coragem, diante do próprio tempo e, aí, permitir-se alguma demora (*demeure*). Dessa forma, perder tempo – que é também e sempre uma provocação às ideias de progresso e produtividade impulsionadas por uma cronologia – seria uma maneira de encontrá-lo, de encontrar-se *com* ele, *nele*. Ainda que tudo não passe de uma tentativa e uma provocação, ao estabelecer que seu trabalho é uma forma de perder tempo, Elida arrisca tomar alguma distância do tempo veloz e tentar enxergar a luz que habita essa escuridão. É nessa tarefa que se dá também sua busca por um tempo sempre perdido, pois, como conclui Agamben,

a via de acesso ao presente tem necessariamente a forma de uma arqueologia que não regride, no entanto, a um passado remoto, mas a tudo aquilo que no presente não podemos em nenhum caso viver e, restando não vivido, é incessantemente relançado para a origem, sem jamais poder alcançá-la. (...) E ser contemporâneo significa, nesse sentido, voltar a um presente em que jamais estivemos. (Idem, p.70)

5 | RASTRO, RESTO, MEMÓRIA

Segundo Márcio Tavares D'Amaral, ainda no texto *Sobre tempo* (2003), nós habitamos um tempo que nunca é uma *planície lisa* sobre a qual caminhamos tranquilamente de um passado (nossos rastros) em direção a um futuro (nosso oásis), mas, antes, um tempo “volumoso, espesso, denso e rugoso”, que está sempre *inquietado* e, para nós, é *inquietante* (Idem, p.16). Esse tempo, profundo e volumoso, nunca liso e rarefeito, é também pura mobilidade, como Henri Bergson formula no texto *O pensamento e o movente*, de 1922, publicado em *Cartas, conferências e outros escritos* (1979). Ao contrário da linha imóvel e contínua em que insistimos em medir a duração, o tempo é móvel, é

aquilo que se faz e mesmo o que faz com que tudo se faça. (...) Quando falamos do tempo, comumente pensamos na medida da duração e não na duração mesma. Mas esta duração, que a ciência elimina, que é difícil de conceber e de exprimir, nós a sentimos e a vivemos. (Idem, p.102)

Nesse tempo móvel, cuja natureza está em fluir, a realidade seria justamente o fluxo, e não o que chamamos de instante, esses momentos instantâneos. O real, de acordo com Bergson, é a mudança ininterrupta, “sempre aderente a si mesma numa duração que se alonga sem fim” (Idem, p.104). Ele sugere, então, que passemos da *intelecção* (o *relativo*) para a *visão* (o *absoluto*), recolocando-nos na duração e recuperando a essência da realidade, que é a *mobilidade* (Idem, p.113). Em outro livro, póstumo e intitulado *Memória e vida* (2011), organizado por Gilles Deleuze,

Bergson sustenta que

nossa duração não é um instante que substitui outro instante: nesse caso, haveria sempre apenas presente (...) A duração é o progresso contínuo do passado que rói o porvir e incha à medida que avança. Uma vez que o passado cresce incessantemente, também se conserva indefinidamente. (Idem, p.47)

Esse passado, que se conserva indefinidamente e incha à medida que passa, tornando-se mais denso e rugoso, coexiste com o próprio presente. Em outras palavras: todo passado é também “contemporâneo” do presente que ele *foi*, como esclarece Deleuze, em seu livro *Bergsonismo* (1999, p.46). Dessa forma, o tempo (que cresce enquanto duração, fluxo, processo ininterrupto de mudança) passa a ser também “memória, consciência, liberdade” (Idem, p.39). A memória como duração é também conservação e acúmulo de todo o passado no presente. Por isso, duração não é simplesmente uma série descontínua de instantes, visto que o momento seguinte sempre contém o precedente e a lembrança que este deixou e que “os dois momentos se contraem ou se condensam um no outro, pois um não desapareceu ainda quando o outro aparece” (Idem, p.39). Mas e quando esse tempo acaba? Quando nos vemos diante de uma perda que interrompe o fluxo? Como lidar com o fim, com esse *nunca mais*?

Os trabalhos de Elida são também tentativas suas de lidar com o medo da perda, com a angústia diante da inevitável passagem do tempo, desse fluxo ininterrupto que tudo leva, ainda que o passado se conserve como memória, como sugere Bergson. Seus acúmulos de objetos, de alguma forma, também acabam por evidenciar esse medo da perda. É guardando-os e, eventualmente, dando-lhes outros usos, que ela tenta reagir à passagem do tempo. É diante desse medo da perda que ela reúne, em vários de seus trabalhos objetos obsoletos, restos, rastros, e desloca-os de seus lugares, esperando para ver quais formas e marcas o tempo pode deixar em seus corpos. Algo como o que ela própria formula ao questionar-se: “o que restará do pó de ferro depositado no fundo de um pote de louça branca?”, no texto *Coloque o dedo na ferida aberta ou a pesquisa enquanto cicatriz* (2001).

Sempre sobra alguma coisa em nossa tentativa desesperada de dominar o mundo através da construção de conhecimentos. E estes restos constituem novas marcas, (des)conhecidas trilhas. (...) desenvolvo meu trabalho de atelier pesquisando as reações de determinados materiais que, conjugados a outros, são capazes de registrar a passagem do tempo, transformando em “arte” nossas marcas cotidianas. (Idem, p.4)

6 | HABITAR O TEMPO

Perto de finalizar seu texto *À espera de um futuro incerto* (2001b), onde nos conta de seu caderno de esperas, Elida admite que deseja terminar, mas tem medo

da perda – e que é esse o seu *medo maior*. Para ajudá-la nisso, ela evoca o escritor José Saramago, que, durante uma conferência em Porto Alegre, disse imaginar o tempo “como uma grande tela”, onde seria possível depositar tudo, “sem perder nada” (Idem, p.104). Conversando com o pensamento de Saramago, ela relembra aquilo que já havia percebido com seu caderno de esperas: diante do tempo – essa *grande tela* –, estamos no “terreno das incertezas”, no qual “os restos constituem novos traços, e apontam para caminhos desconhecidos” (Idem, p.105).

Talvez movida por um impulso de encontrar novos traços para compor sua tela-tempo, Elida tenha sempre se interessado pelos restos, como quando, ainda criança, recolhia farelos de pão espalhados sobre a mesa para criar desenhos – mesmo sabendo que, no momento seguinte, eles *choveriam* direto para o chão ou para o lixo. A respeito desse gesto de recolha, a artista Nena Balthar, que também trabalha com resíduos, enxerga nas sobras uma potência para gerar outras memórias, inventadas. Em *Desenhopógrafo* (2007-2008), uma de suas obras, Nena desenha com grafite sobre a parede de seu ateliê e, ao final, vê sobre o chão um acúmulo de pó negro, sobras desse grafite usado. Diante disso, decide guardar o resto num pote e utilizá-lo, posteriormente, para desenhar partes de seu corpo sobre a superfície branca do papel. É esse, também, um gesto de reter vestígios do seu próprio processo criativo. É sua maneira de lidar com as sobras do tempo.

Em sua dissertação de mestrado, *Desenho: uma habitação no tempo* (2009), Nena elabora a ideia de habitar o tempo a partir de seus movimentos ao desenhar. É essa sua tentativa de resistir aos “excessos da contemporaneidade”, criando um tempo de demora que é também um “‘descanso’ para a consciência e alimento para a memória” (Idem, p.38). É exatamente na busca por um desvio da velocidade, essa demora (*demeure*), que se torna possível experimentar outras memórias e pensamentos, diferentes temporalidades.

O tempo como espera, demora e também perda seria, portanto, uma forma de resistir à velocidade, aos excessos da contemporaneidade, ao compor uma atenção àquilo que sobra, ao rastro de uma memória que é pura duração e se infla à medida que “avança pela estrada do tempo”, como sugere Bergson (2011, p.2). Segundo o filósofo, “quanto mais nos aprofundarmos na natureza do tempo, mais compreenderemos que duração significa invenção, criação de forma, elaboração contínua do absolutamente novo” (Idem, p.97). Portanto, é precisamente na tentativa de compor alguma demora-morada (*demeure*) no tempo que se faz possível a elaboração de algo novo, como a transformação de algo banal em arte. Do que sobra de um grafite em pó, pintam-se corpos. Do resto de um pão comido, formam-se desenhos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Tempo e História: crítica do instante e do contínuo. In: **Infância e história – destruição e experiência e origem da história**. Belo Horizonte, MG: EdUFMG, 2005. Trad. Henrique

Burigo.

_____. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios.** Chapecó, SC: Argos, 2009. Trad. Vinícius Nicastro Honesko.

BALTHAR, Nena. **Desenho: uma habitação no tempo.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2009.

BERGSON, Henri. O pensamento e o movente. In: **Cartas, conferências e outros escritos.** São Paulo: Abril Cultural, 1979. Trad. Franklin Leopoldo e Silva.

_____. **Memória e Vida.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. Trad. Claudia Berliner.

D'AMARAL, Márcio Tavares. Sobre tempo: considerações intempestivas In: **Tempo dos Tempos.** Doctors, Márcio (org.). Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo.** São Paulo: Ed. 34, 1999. Trad. Luiz B. L. Orlandi.

DERRIDA, Jacques. **Morada. Maurice Blanchot.** Lisboa: Edições Vendaval, 2004. Trad. Silvina Rodrigues Lopes.

LASCAULT, Gilbert. Gestos e fábulas de alguns pintores: arte e psicanálise. In: **A invenção da vida.** Org: Edson Luiz A. de Sousa, Elida Tessler e Abrão Slavutzky. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001, p.92. Trad. Glaci Bordin e Mariana Silva.

NAVAS, Adolfo Montejo. **O imã imagético.** 2015. Texto cedido por Elida Tessler.

TESSLER, Elida. **Coloque o dedo na ferida aberta ou a pesquisa enquanto cicatriza.** III Colóquio Internacional de Artes Plásticas – Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas, 2001. Disponível em <www.elidatessler.com> [acesso 15/05/16]

_____. À espera de um futuro incerto: o escorrimento do tempo e sua cor úmida. In: **A Invenção da Vida: arte e psicanálise.** Org: Edson Luiz A. de Sousa, Elida Tessler e Abrão Slavutzky. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001b, p.92.

TRILHAS - POR ONDE PISAM MEUS PÉS

Andréa Luisa Frazão Silva

Mestrado Profissional em Arte - PROFARTES-
UFMA – São Luís- Maranhão

Adriana Tobias Silva

Mestrado Profissional em Arte - PROFARTES-
UFMA – São Luís- Maranhão

Monica Rodrigues de Farias

Mestrado Profissional em Arte - PROFARTES-
UFMA – São Luís- Maranhão

Marcus Ramusyo de Almeida Brasil

Instituto Federal do Maranhão- Campus Centro
Histórico- São Luís- Maranhão

RESUMO: Este artigo foi organizado a partir da experiência durante a disciplina Introdução ao Cinema e Vídeo, pelo Mestrado Profissional em Arte - PROFARTES-UFMA, com estudos que versaram sobre: o histórico do cinema, gêneros, sua gramática visual, e os equipamentos técnicos que são o suporte referente a feitura dessa linguagem. Oriundo desses estudos introdutórios, uma atividade de criação de um curta-metragem no gênero do documentário foi proposta como avaliação final. A partir de então, as questões geradoras que antecederam esse processo criativo até o resultado do trabalho, mereceram ser escritas em artigo que explicita esse relato de experiência. O planejamento do curta-metragem surge das experiências docentes de cinco professoras de Artes Visuais de escolas

públicas do estado do Maranhão, e discentes da referida disciplina de mestrado, que roteirizam suas vivências e trajetos dentro e fora da sala de aula, e em contraponto a isso, mesclam também, questões relacionadas às políticas públicas presentes e ausentes, referentes ao Ensino de Arte no Brasil, tramitando por temas como a MP 746 de 2016 e A Nova Reforma do Ensino Médio, o sucateamento das escolas de um lado, e as práticas artísticas realizadas pelos alunos do outro. A dinâmica visual do curta-metragem busca casar esses paradoxos visuais que se *semiotizam* na retina do espectador. A proposta é experienciar a linguagem do audiovisual, colocando em prática saberes recém aprendidos e buscando tocar em questões pertinentes que perpassam o Ensino de Arte, porém, sem perder a fruição estética - poética, da linguagem artística do audiovisual.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências docentes, Ensino de Arte no Brasil, audiovisual.

TRACKS - THROUGH MY FEET

ABSTRACT: This article was organized from the experience during the Introduction to Cinema and Video, by the Professional Master in Art - PROFARTES-UFMA, with studies that dealt with: the history of cinema, genres, its visual grammar, and the technical equipment that are the support regarding the making of this language. Out of

these introductory studies, an activity of creating a short film in the genre of documentary was proposed as final evaluation. From then on, the generating questions that preceded this creative process until the result of the work, deserved to be written in an article that explains this experience report. The short film's planning emerges from the teaching experiences of five Visual Arts teachers from public schools in the state of Maranhão, and students of the said master's degree, who document their experiences and paths in and outside the classroom, and in counterpoint to This also mixes issues related to public policies that are present and absent, related to Art Teaching in Brazil, dealing with issues such as MP 746 of 2016 and The New Reform of Secondary Education, the scrapping of schools on the one hand, and practices of the other. The visual dynamics of the short film seeks to marry these visual paradoxes that are semiotized in the retina of the viewer. The proposal is to experience the language of the audiovisual, putting into practice newly learned knowledge and seeking to touch on pertinent issues that permeate Art Teaching, but without losing the aesthetic - poetic fruition of the audiovisual language of art.

KEYWORDS: Teaching experiences, Teaching of Art in Brazil, audiovisual.

1 | INTRODUÇÃO

“Ensinar Arte sempre foi caminhar por labirintos...” Assim inicia a produção audiovisual oriunda de estudos teóricos de uma disciplina intitulada Introdução ao Cinema e Vídeo. Cinco professoras em processo de aprendizagem, pelo Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, que, apesar de suas experiências docentes, vislumbram novos trajetos de trabalho no âmbito do audiovisual oportunizados no transcorrer da referida disciplina. Lançando mão dos aportes teóricos, o desafio de produzir um trabalho experimental com propostas artísticas sem abandonar o caráter documental, gerou muitas ideias a princípio, porém, poucas certezas do caminho certo a seguir. Aos poucos, a linha desse trem foi se formatando, condutora de pensamentos direcionados a múltiplas trilhas. Assim foram os “primeiros metros” dessa viagem.

A sugestão de registro do dia a dia de cada uma dessas cinco mulheres professoras, segundo um pré-roteiro discutido coletivamente, foi o primeiro objetivo lançado, com o rodízio da máquina fotográfica e filmadora semiprofissional que passou uma semana aproximadamente registrando o cotidiano de cinco escolas com alunos de idades e realidades diferenciadas, o primeiro passo estabelecia-se. Entretanto, cada autora desenvolveu seu trabalho de forma individual, sem interferência das demais componentes do grupo, evitando redirecionar, no momento das gravações, a perspectiva particular de cada uma sobre a sua escola e o seu dia a dia, que poderiam ficar maculadas de visões eventualmente estereotipadas ou exógenas.

Quando se decidiu fazer um projeto de audiovisual buscando a poética do cotidiano escolar de cada pesquisadora, que seria uma “personagem subjetiva” da trama narrativa, documentando locais inóspitos das escolas de suas vivências profissionais, não se divergiu nas ideias, ao contrário, nesse momento houve pontos

de contato que permitiram o nascer do presente documentário em formato de curta-metragem, “Trilhas – por onde pisam meus pés”, é uma documentário em formato curta metragem realizado no último semestre do ano de 2016, pelas alunas Fabiane Rego, Renata Vasconcelos, Andrea Frazão, Monica Rodrigues e Adriana Tobias.

O material audiovisual oriundo de tais realidades presentes no universo do educador de arte, levou à necessidade de escrever o presente artigo. E como diz Larrosa:

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo. (LARROSA, 2016, p. 5)

Sendo assim, “cinco mulheres e uma câmera na mão” - parafraseando o filme de 1929 de Dziga Vertov “*Man with a movie camera*” - saem em busca de imagens cotidianas de seu *habitat* natural de trabalho, colhendo “rosas & espinhos” em forma de imagem. Assim as metáforas visuais foram sendo construídas, rosas que resolveram falar, serem vistas, ouvidas, exalando seus perfumes, apesar dos espinhos presentes, que não se podem ignorar.

Os espinhos, pode-se dizer que são oriundos das idas e voltas do Ensino de Arte, ensino este que passa por conquistas e rasteiras constantes nos locais de trabalho, e de forma mais ampla, nas medidas sorrateiras que buscam tolher o exercício da profissão de arte/educadores no Brasil.

Conquistamos a presença das quatro linguagens por meio da lei 13.278 de 2 de maio de 2016, parágrafo 6º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996), depois de décadas de luta da categoria. Agora, finalmente, estas colocam-se como componente curricular obrigatório na Educação Básica. Após essa vitória, fomos nocauteados com a Medida Provisória - MP 746 de 2016, que apresentou a proposta de restringir a obrigatoriedade do Ensino da Arte apenas até o Ensino Fundamental, tornando-se componente facultativo no Ensino Médio. Atualmente, o governo voltou atrás nessa decisão, diante da pressão popular de entidades representativas docentes, discentes e dos pais responsáveis inconformados. Esses são fatos que fragilizam qualquer certeza em relação aos próximos capítulos da história do segmento do Ensino de Arte, em tempos presentes.

A vivência nesta disciplina fez com que as autoras do documentário tivessem contato com elementos, ainda que já vistos em momentos anteriores, retrabalhados durante as aulas, a fim de colocar essa experiência dentro do filme, onde elas passaram a ser a fala do próprio filme e não a reprodução de um outro personagem. O documentário, tradicionalmente transmite o olhar particular do outro, e no caso de “Trilhas”, é o retratar de seu próprio ambiente físico e social de trabalho por meio de imagens com lógicas diferentes, porém, editadas de maneira a criar uma harmonia, promover uma interação para o surgimento da narrativa coesa e integrada do curta-

metragem. O roteiro se configura diante desse cenário e enredo real, onde cada educadora em seu espaço de trabalho registra imagens que captam detalhes do seu cotidiano escolar. Além desse propósito, outra vertente do curta metragem vem das vivências e incertezas no tocante ao quadro da Educação em Arte no Brasil, que se hibridiza com as realidades particulares das arte/educadoras, intercalando essas poéticas temáticas/visuais na linguagem do audiovisual, mais um fio condutor do roteiro: o contexto político nacional. Um mecanismo delicado, de revelar-desvelar, de um documentário que ao mesmo tempo se propõe ser verossímil e lírico.

2 | A POIESIS DE CONSTRUIR UM ROTEIRO DE UM CURTA-DOCUMENTÁRIO

Com a ideia de exercitar o ato de criação na linguagem do audiovisual, conforme já dito, entre muitas ideias surgidas nas conversas introdutórias do pré-projeto, o roteiro oriundo da dinâmica das realidades de cada docente se formou, levando então à criação da narrativa visual da linha do tempo, que foi se formatando de maneira muito intuitiva e coletiva, entre as participantes idealizadoras do projeto “Trilhas”. A gravação de falas *in off*, completa o sentido do texto visual (Fig. 1) como também a construção artesanal e autoral de uma sonoplastia (Fig.2) que desse, ora clímax, ora leveza ao enredo.

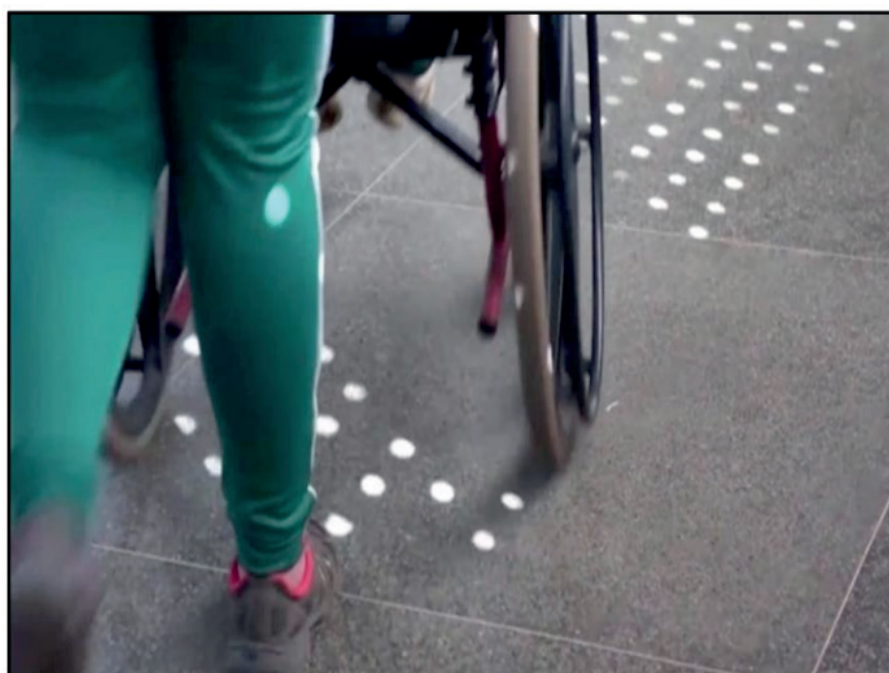


Figura 1. Frame do curta “Trilhas”. 2016.

Fonte: As autoras



Figura 2. Gravação dos áudios e sonoplastia de “Trilhas”.

Fonte: As autoras

O intuito de não usar imagens que identificassem os alunos, por motivações iniciais de não precisar ir em busca de autorizações para o uso de imagem, acabam por permitir evidenciar aspectos até então invisíveis em planos detalhes, ou sequência, possibilitando um conceito visual estético de composições lineares e colorísticas picturais (Fig. 3 e 4). Sobre esse aspecto do audiovisual, fala Elinaldo Teixeira:

A arte começa onde desaparece a reprodução mecânica, que a técnica constitui um obstáculo, sim, e que o cinema será tanto mais artístico quanto mais se afaste do ‘realismo’ e se aproxime do que a pintura, especialmente, conseguiu (TEIXEIRA ano 2013, p. 31 apud ARNHEIM, 1960).



Figura 3 Frame de “Trilhas”

Fonte: As autoras



Figura 4- Frame de “Trilhas”.

Fonte: As autoras

Aspectos de justaposição entre a imagem e o texto, geram um novo texto subentendido, um dos propósitos do documentário, como na cena que acompanha a seguinte narrativa, que diz: *“as grades continuam presentes na estrutura educacional...”*. Na imagem, as grades físicas da escola surgem no enquadramento da filmagem e um áudio extraído da internet sobre a propaganda do “Novo Ensino Médio” ressoa, com as imagens de pés que caminham e que seguem em frente, até se deparar com uma janela quebrada da escola retratada.



Figura 5- Frame de “Trilhas”.

Fonte: As autoras

Outros momentos do documentário são de plena ludicidade e fruição artística,

como jovens do Ensino Médio criando objetos artísticos, crianças do Ensino Fundamental desenhando ou pintando (Fig.6) em suas carteiras escolares ou alunos que conversam no corredor sobre algo trivial relacionado à matéria escolar (Fig. 7). São cenas que refletem espaços de convivência do dia a dia escolar, num registro vivo de uma câmera subjetiva que passeia por lugares comuns das escolas, desvendando seus ângulos mais significativos.



Figura 6- Captura de tela de cenas de “Trilhas”.

Fonte: As autoras

Na construção do plano das imagens, optou-se por focar nos diversos espaços, buscando passar a ideia de um olhar personalizado, lançando mão da técnica já mencionada da câmera subjetiva, ou seja, aquela que enxerga e registra a realidade como se fosse o próprio olhar das autoras, e, desta forma, coloca o espectador também na posição desse olhar. O que está em jogo no caso, é a opção estética de trabalhar a parte pelo todo.

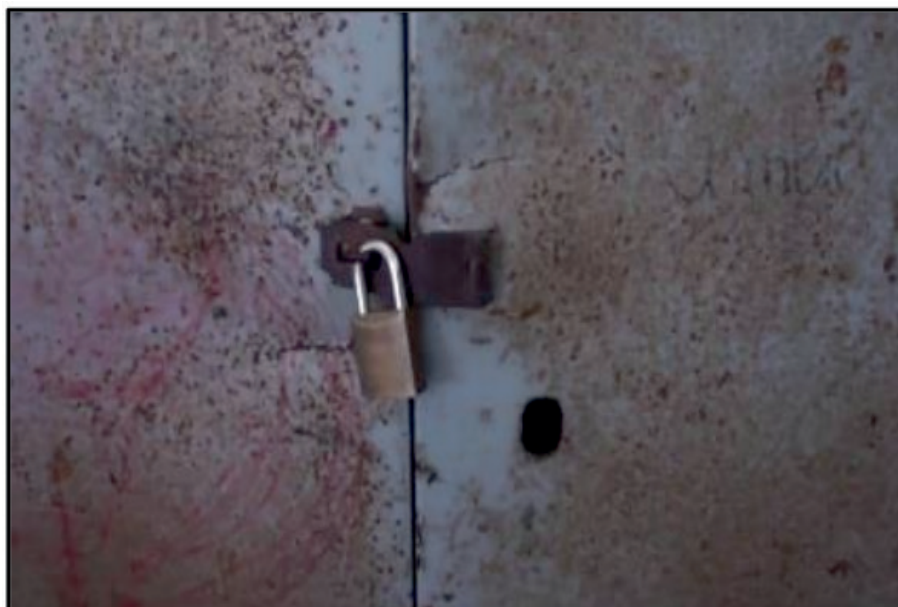


Figura 7- Captura de tela de um trecho de “Trilhas”.

Fonte: As autoras

Sobre essas nuances do documentário, analisa o cineasta maranhense Murilo Santos em entrevista dia 07 de agosto de 2017:

Ainda que o filme possua uma inserção das condições de trabalho do docente, muitas das vezes entendido como problema, o filme não se trata de uma crítica que se esgota com as falas das professoras, pois apresenta um olhar estético do ambiente que é trilhado diariamente por várias pessoas, mas que teve alguns pontos extraídos e transformados em poesia visual. Temos neste documentário, o professor desenhando com o olhar da câmera um ambiente cotidiano, comum a todos, mas que é tratado pela ótica do estranhamento que passa a se fazer percebido, e esse ponto de vista é extraído para o observador pelo ângulo da estética. (SANTOS, 2017).

O curta procura trazer um pouco de esperança em seus últimos minutos de duração, em que o corredor da escola aparece como um caminho que é concluído num plano detalhe da bandeira do Brasil (Fig. 08), para em seguida surgir o céu límpido com nuvens brancas que remetem ao documentário *Olympia*, de Leni Riefenstahl (Fig. 08). São aspectos carregados de significados. Assim como em outra cena, quando aparece o texto na parede da escola “*A arte existe, porque a vida não basta*”, (Fig. 09) frase do escritor maranhense Ferreira Gullar grafitada em espaço do Instituto Federal do Maranhão, no Campus Centro Histórico, e que dialoga com o áudio de cunho jornalístico extraído da internet sobre a MP 746.



Figura 9 - Frames detalhe da bandeira do Brasil e céu límpido



Figura 8 - Captura de tela de um trecho de “Trilhas”.

Fonte: As autoras.

Assim, o curta-metragem foi se construindo, com imagens editadas minuciosamente, e gravações personalizadas com as vozes das autoras e suas produções textuais que refletem seus encadeamentos de ideias políticas e estéticas.

3 | CAMINHOS PARA SE CHEGAR ÀS “TRILHAS”: DA PRÉ- PRODUÇÃO AO DOCUMENTÁRIO

O curta-metragem “Trilhas – por onde pisam meus pés”, de aproximadamente

oito minutos, foi realizado como atividade prática na linguagem do audiovisual proposta pela disciplina Cinema e Vídeo, ministrada pelo Professor Dr. Marcus Ramusyo de Almeida Brasil, conforme já mencionado anteriormente, pelo Mestrado Profissional em Arte – PROFARTES. Essa atividade fez com que se refletisse sobre um roteiro que perpassasse pelo universo das educadoras. O equipamento para captura de imagens passou de mão em mão entre elas, e as cenas abordadas individualmente foram revistas na fase de edição, momento que houve discussões sobre cada realidade e os caminhos a seguir na escolha do material fílmico, como também na justaposição das cenas selecionadas para o produto final do documentário, buscando assim uma harmonia audiovisual no conjunto.

Procedeu-se a partir de então, com a realização do vídeo “Trilhas”, entendendo-se que embora abordasse os espaços reais nos quais as autoras trabalham, as imagens seriam tratadas na edição, buscando uma forma estética com o objetivo de torná-lo uma peça de arte do ponto de vista de sua visualidade, sonoridade, bem como da integração entre ambas, ao invés de um documentário de um tipo comumente convencional, atribuindo ao vídeo um caráter de metonímia. Além disso, a opção pelo plano detalhe em alguns momentos, reduz a carga de informação da cena, permitindo melhor adequação à trilha sonora elaborada especialmente para o vídeo, acrescida de textos autorais recitados de acordo com as cenas envolvidas, na busca de uma sintaxe onde interagem a imagem e som. Por fim, ao construir-se a filmografia do documentário em sua grande maioria com uso de tais planos, o vídeo busca promover no espectador, uma reflexão sobre as partículas de um universo que comumente remete seu olhar para o geral e não para o particular, tornando por vezes essas visualidades invisíveis.

Cumprir destacar que o período em que se deu os estudos na disciplina e a realização do vídeo, o Brasil já vivia politicamente e institucionalmente um momento conturbado que interferiu nas políticas para a educação. Ao buscar reforçar uma crítica a tal momento, utilizou-se como recurso narrativo e também estético, áudio de vídeos institucionais e governamentais veiculados nacionalmente pelas redes de TVs que faziam apologia à “nova” fase do ensino no Brasil, bem como à “nova” obrigatoriedade da Arte somente no Ensino Fundamental, e assim, proporcionar um contraste conceitual-visual do curta-metragem. “Trilhas” não se propõe como uma peça de caráter político no sentido panfletário, mas sim de caráter plástico, e que, nem por isso, perde o seu sentido político quanto a questionamentos em relação ao ensino das Artes no Brasil contemporâneo.

As falas na narração se caracterizam por serem femininas. Vozes das próprias autoras, que foram gravadas em estúdio. Optou-se assim, por mantê-las sem realizar correção de som, pois são essas as vozes que ecoam em suas salas de aula. Por fim, as autoras criaram uma trilha original onde as mesmas lançaram mão de objetos como baldes, garrações plásticos, objetos de metal, pau-de-chuva dentre outros para constituir um conjunto de sons a serem inseridos no vídeo. Tais elaborações sonoras foram remixadas para trazer ao documentário um som que passasse ora

tranquilidade, ora tensão e assim por diante. Podemos dizer que de fato, a construção do documentário passou por cinco mãos femininas, possuindo assim, parte dessas cinco mulheres.

4 | CURTA DOCUMENTÁRIO: TRILHANDO SOBRE POLÍTICAS NO TERRITÓRIO DA ESCOLA

Abordamos o cinema do ponto de vista estético e narrativo, com foco no gênero documentário. Utilizamos aqui o termo documentário para definir um filme de caráter menos ficcional em que pese as discussões sobre a indefinição dos limites entre o que é chamado de documentário e o filme que assume características que o qualificam de forma acrítica, como ficção. De acordo com Nichols (2017) “todo filme é um documentário, pois evidencia a cultura que o produziu”. Por outro lado, a literatura especializada ao abordar a questão, problematiza a discussão quando expõe o pressuposto de que “todo filme é um filme de ficção” (AUMONT, 1999, p.70). Neste sentido, o audiovisual ainda que se assuma como documentário, é sempre uma representação de pessoas ou coisas ausentes no momento da projeção. Sendo assim, a construção do “real” é uma representação dirigida por quem o realiza.

O curta nos remete ao documentar, registrar momentos, um espaço, um território, pessoas, gestos, poéticas, narrativas. O pesquisador e estudioso sobre cinema Fernão Pessoa Ramos no livro “Mas afinal, o que é mesmo um documentário?”, enfatiza que:

Podemos afirmar que o documentário é uma narrativa basicamente composta por imagens-câmera, acompanhadas muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala (mas, no início de sua história, mudas), para as quais olhamos (nós, espectadores) em busca de asserções sobre o mundo que nos é exterior, seja esse mundo coisa ou pessoa. Em poucas palavras, documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo. A natureza das imagens-câmera e, principalmente, a dimensão da tomada através da qual as imagens são constituídas determinam a singularidade narrativa documentária em meio a outros enunciados assertivos, escritos ou falados. (RAMOS, 2008, p. 22)

As autoras buscaram documentar poeticamente as ausências de políticas educacionais e faltas delas, essencialmente importantes para que esses territórios sejam percebidos, vistos e questionados a partir do audiovisual.

Esse trilhar sobre o território da escola tem uma intenção, a de fazer com que esse espaço possa vir a ser o portador de suas falas e de suas realidades, entre corredores, salas, objetos, alunos, professores, Educação em Arte, trilhando sobre esses labirintos de diversidades plurais e singulares ao mesmo tempo. Levantando questões do ser escola, não usando o documentário apenas como entretenimento para o espectador, mas também para chamá-lo a uma observação, um olhar mais apurado para a poiesis desse território.

A produção audiovisual pode ser entendida nas dimensões estéticas, sociais, políticas, cognitivas e psicológicas, sendo caminho para instrumentalização do educar com e para Arte.

Experienciar e produzir um documentário, além de propiciar a aprendizagem prática de conhecimentos teóricos da produção audiovisual, pode também tomá-lo como objeto de comunicação, expressão de pensamentos e sentimentos, despertando o olhar sobre si mesmo e sua ação, no processo de consciência dos indivíduos nas questões políticas, educativas e culturais, atuando no espaço da pesquisa, da fruição e da contextualização de realidades.

5 | PROPOSTAS DE EXPERIMENTAÇÕES DE CRIAÇÃO AUDIOVISUAL PARA A SALA DE AULA

O processo criativo é uma fase muito complexa e delicada, na qual as ideias nem sempre são convergentes a um objetivo comum, isso, no contexto da sala de aula fica bem evidente, ao se lançar propostas de criações artísticas em audiovisual a grupos de alunos com muitas ideias e pouca experiência em planejamento.

É importante porém, estimular os alunos, dentro dos estudos voltados ao conhecimento dessa linguagem, para que possam realizar seus primeiros experimentos fílmicos, podendo ser com uso de câmeras de celular, aplicando conceitos de enquadramento da imagem, planos, luz, temas, edição, etc. A possibilidade de promover a sensibilidade ao audiovisual, além de promover cidadãos mais críticos visualmente, também estimula habilidades no uso das tecnologias móveis e na construção de saberes na área de Arte, assim como competências para a vida.

O objetivo deste trabalho é também propor sugestões aos docentes de qualquer Área, de práticas sobre o audiovisual, assim como aos alunos da Educação Básica.

Um dos fatores facilitadores do uso do audiovisual com alunos de várias faixas etárias, é a acessibilidade vigente de manuseio das tecnologias móveis, que possuem entre suas inúmeras funções: a fotografia e o vídeo. Também há atualmente, recursos para edição acessíveis via internet, como o *YouTube* e o *MovieMaker*, que possibilitam o exercício prático de produção de curtas, pelos alunos. É interessante ressaltar que o professor precisa também oportunizar fundamentos da linguagem da fotografia e do cinema e suas histórias, os gêneros existentes e os princípios técnicos e visuais.

A fruição de filmes, como é indicado pela Lei 13.006, obriga a exibição audiovisual de produção nacional nas escolas de ensino básico (apesar da obrigatoriedade, não é aplicada de fato), pois o uso do cinema na escola é uma necessidade. Dentro de propostas de produção de vídeos pelos alunos, é importante trabalhar alguns procedimentos de preparação, e acompanhamento do fazer artístico, até a fase de apresentação e socialização dos trabalhos realizados, tais como:

- Concepção da ideia;

- Planejamento das ações;
- Elaboração do roteiro;
- Filmagens;
- Edição de imagem e som;
- Finalização com créditos e formatação em arquivos;
- Disponibilização em rede (*blog*, canal do *YouTube*, outros);
- Promoção de festivais de vídeo de bolso na escola.

Possibilitar ao aluno o exercício do fazer artístico (em qualquer linguagem) é uma forma de promover não apenas a criatividade, mas também habilidades para trabalhar em equipe, solucionar problemas e ampliar sua visão de mundo, características tão necessárias para a cidadania e o mundo do trabalho, e o audiovisual é um desses instrumentos de fruição estética que oportuniza o uso de múltiplas competências humanas, promovendo uma educação mais ampla e sobretudo, útil.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática do cinema pode ser acessível, basta entendermos que essas possibilidades estão ao nosso alcance, lançando mão de celulares, câmeras fotográficas, roteiros para orientação e execução de trabalhos. Os alunos possuem a mente carregada de ideias que muitas das vezes, só precisam de um estímulo para a criação artística.

Realizar um trabalho como “Trilhas – por onde pisam meus pés” nos levou a conclusão de que um documentário com poéticas visuais contextualizadas as questões de políticas públicas e relacionadas a arte/educação, podem gerar narrativas audiovisuais de grande simbolismo estético.

É importante que o professor elabore seu próprio material didático, como artigos, vídeos, *blogs*, canal no *YouTube*, etc., para diversificar as possibilidades educativas com seus alunos, não permanecendo apenas nas práticas criadas por terceiros e apresentadas em livros didáticos. Portanto, notamos a necessidade de socializar com outros professores e alunos essas experiências, para estimular processos de criação que devem ser constantes nos ambientes de ensino-aprendizagem, principalmente na linguagem do audiovisual que muitas das vezes é subutilizada nas práticas docentes. Assim, esse curta documentário, esse trilhar, foi sem dúvida parte de uma descoberta entre as narrativas invisíveis do território da escola, entre os ruídos, as marcas e falas silenciadas.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jaques Et Al. **A estética do filme**. São Paulo: Papirus, 1999.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo, 2006.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papirus Editora, 2007.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... O que é mesmo um documentário**. São Paulo: SENAC/SP, 2008.

SANTOS, José Murilo Moraes dos. **Trilhas**: por onde trilham meus pés: depoimento (17/08/2017). Paço do Lumiar: áudio enviado por aplicativo WhatsApp. Entrevista concedida a Monica Rodrigues de Farias.

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. **Cinemas "não-narrativos"**: Experimental e documentário - Passagens. São Paulo: Alameda, 2013.

VIBROACÚSTICA Y CREATIVIDAD “UNA EXPLORACIÓN EN ARTES A TRAVÉS DE LA EXPERIMENTACIÓN SENSORIAL”

Lucía Noel Viera
Alejandra Escribano

Universidad Nacional de Córdoba

Investigación radicada en CePIA (Centro de
Producción e Investigación en Artes)

Con aval académico de SeCyT (Secretaría de
Ciencia y Tecnología)

E-Mail: mtreceptiva@gmail.com

Investigación en Musicoterapia

Comunicación Oral

RESUMEN: Con el objeto de observar los efectos que tiene la inducción de estados de reposo cognitivo y relajación profunda, facilitados específicamente por la combinación de técnicas de baño sonoro y experiencia vibroacústica con uso de cuencos tibetanos, campanas e instrumentos musicales de sonoridades batientes, en el desarrollo de la creatividad; se realizó una investigación exploratoria en la cual se diseñó un protocolo estándar con pautas específicas para la expresión creativa a través del dibujo antes y después de atravesar una experiencia receptiva con música ansiolítica y proyección de ondas sonoras de baja frecuencia en el cuerpo. El protocolo se implementó en diferentes grupos llegando a un total de 40 personas. Las producciones plásticas individuales fueron posteriormente analizadas buscando parámetros significativos

y generalizables. Se obtuvieron resultados favorables en la relación relajación-creatividad, a partir de la intervención en corto plazo de herramientas de la musicoterapia vibroacústica, en cualquier tipo de población.

PALABRAS CLAVE: Vibroacústica – Creatividad – Relajación

**VIBROACOUSTIC AND CREATIVITY
"AN EXPLORATION IN ARTS THROUGH
SENSORY EXPERIMENTATION"**

INTRODUCCIÓN

Bajo las premisas de: que todo ser humano es potencialmente creativo, considerando a la creatividad una cualidad vital del mismo, por su función en el desarrollo cultural y su acción como agente de salud; que existen numerosos estudios en la actualidad que vinculan los estados de relajación con un incremento en la producción creativa (Capurso Fabbro, Crescentini 2014), así como estudios que incluso demuestran mejoras del rendimiento de la creatividad por medio de la meditación a corto plazo (Ding X, Tang YY, Tang R, Posner MI 2014);

y con la hipótesis de que los abordajes vibroacústicos favorecen la entrada a estados meditativos y de relajación profunda en corto plazo;

nos propusimos realizar una investigación exploratoria para observar los efectos, si los hubiera, que tienen la estimulación sensorial a través del sonido utilizando las técnicas desarrolladas en el abordaje vibroacústico con cuencos tibetanos (Zain, 2012) sobre la expresión creativa.

METODOLOGÍA

Se diseñó un protocolo estándar en donde se especificaron tanto las técnicas de estimulación sensorial a través del sonido (A) como las pautas para la expresión creativa (B).

(A) Características de la música utilizada en las experiencias receptivas:

Se utilizaron técnicas de baño sonoro (con criterio de música ansiolítica o sedativa) en conjunto con la experiencia somática vibroacústica utilizando cuencos tibetanos, campanas y otros instrumentos musicales con sonoridades batientes. (Carrer 2007c.p. Zain 2014)

(B) Pautas para la expresión creativa:

Se les solicitó a los participantes realizar dos producciones plásticas (una antes y otra después de la experiencia receptiva con sonidos) bajo la misma pauta: **“Dibujar cómo siento mi cuerpo en este momento”**. (Se limitaron los materiales de trabajo)

El protocolo se implementó en grupos de diferentes características, llegando a un total de 40 personas que participaron en las experiencias.¹

El instrumento de análisis del dibujo se limita al reconocimiento de elementos simples y específicos emergentes de las muestras, bajo un conjunto de lineamientos teóricos derivados principalmente de autores como V. Kandinski y P. Allen.

RESULTADOS PARCIALES

Los resultados del análisis morfológico comparativo de las dos producciones plásticas sugieren que en la segunda expresión existe:

“Mayor abstracción y equilibrio, mayor integración y comunicación de figura-fondo, desdibujamiento de los límites, trascendencia de límites tanto en las consignas como en el uso del soporte. Expansión. Mayor ordenamiento y calidad estética.

Las figuras son más abiertas y las representaciones tienden a la forma circular y en algunos casos las representaciones advierten características singulares resultando en un concepto al que denominamos “imagen personal”.

¹ Grupo de niños en situación de vulnerabilidad social, Grupo de jóvenes adultos de diferentes profesiones y ámbitos laborales, Grupo de niños concurrentes a una escuela de música del método Suzuki, Grupo de adultos de sexo masculino, de diferentes profesiones, que practican Rugby y forman parte de una asociación de veteranos de dicho deporte, Grupo de jóvenes y adultos de profesiones vinculadas al arte que forman parte del Proyecto Cepia 2014 – Experimentación Audio-Visual con objetos resonadores, Grupo de jóvenes y adultos de profesiones diversas que concurren habitualmente a los talleres dictados por el Centro de Musicoterapia Vibroacústica Córdoba, Grupo de adultos artistas plásticos.

Se observa una mayor concentración hacia la actividad.

No se analiza en esta etapa el uso del color”.

Resultados favorables en relación a los objetivos que prevén una mejora en la calidad de vida a partir de la intervención de herramientas de la musicoterapia vibroacústica (como agente esencial de la estimulación sensorial) en cualquier tipo de población y grupo humano en cuanto a la relación relajación-creatividad, siendo la creatividad considerada como agente saludable al momento de responder al medio, observado en la expresión gráfica sin analizar la misma en su carácter estrictamente estético.

Resultados favorables en relación al proceso creativo de una expresión gráfica con fines estéticos que pudo ser traducida en obra. Sin embargo la muestra no es suficiente sino que se trata de un caso aislado.

CONCLUSIONES

Las hipótesis que surgen de este primer análisis giran en torno a la importancia de los estados de relajación profunda y receptividad (estados equiparables a los que se alcanzan a través de la meditación) para encontrar expresiones creativas genuinas y personales, a la vez que pone en juego el efecto de la experiencia vibroacústica (por excelencia somática) en la percepción de las dualidades “adentro-afuera / figura-fondo”, dando como resultado una integración que puede ser plasmada en la obra plástica.

En líneas generales (en el mayor porcentaje de la masa crítica analizada) se observa que la propagación de ondas sonoras en el cuerpo y la escucha somática a través de la experiencia vibroacústica reportan una modificación en la percepción de nuestra piel como continente y límite, apuntalado teóricamente en el concepto de envoltura (Zain, 2014).

En una primera observación del emergente singular de esta exploración, un interesante corolario es la aparición espontánea de una imagen que pudo ser posteriormente desarrollada como obra artística y su proceso continúa expandiéndose. El artista que llevó a cabo la producción denominó a esta primer idea “imagen personal” y publica más tarde en una revista de divulgación cultural de la Ciudad de Córdoba, de la cual tuvo a su cargo el diseño de tapa, lo siguiente: “La casual asistencia a un taller de vibroacústica hizo a nivel personal un despeje y, como de casualidad, surge lo que yo creo es mi imagen personal. Desde ese punto inicio este proceso, un nuevo desafío, el cual afronto desde la más pura libertad estética”. (Mauro, 2015)

Si nos aventuramos a considerar que la utilización de la técnica de baño sonoro con características de música ansiolítica (realizada con instrumentos de sonoridad batiente, largos períodos de duración y extinción, y poliarmónicos como cuencos tibetanos) inhibe la formación de imágenes favoreciendo estados de reposo cognitivo (Zain, 2014), podríamos preguntarnos cómo influye esto en la producción de arte

gráfico, en donde el símbolo a través de la imagen es el sustrato preferido.

REFERENCIAS

Allen, Pat.; *“Arte Terapia”* Ed. GAIA Madrid, 1997.

Capurso, V., Fabbro, F., Crescentini, C.; *“Mindful creativity: the influence of mindfulness meditation on creative thinking”* Front Psychol. 2013; 4: 1020.

Ding, X., Tang, Y.Y., Tang, R., Posner, M.I.; *“Improving creativity performance by short-term meditation.”* Behav Brain Funct. 2014; 10: 9.

Kandinsky, V. *“Punto y línea sobre el plano”* Ed. Paidós. Buenos Aires, 2003.

Mauro, G. *“Guía Cultural de Córdoba”* Huellas Editorial, Córdoba, 2015.

Zain, J.; *“Abordaje Vibroacústico: el uso de cuencos tibetanos en Musicoterapia Receptiva”*; XVIII Forum Estadual de Musicoterapia; *“As Diferentes Abordagens da Música em Musicoterapia”*. AMTRJ, Rio de Janeiro, 2012.

Zain, J. *“Escuchar el Silencio”* Ed. Kier Buenos Aires, 2014.

SOBRE A ORGANIZADORA

Angela Maria Gomes - Licenciada em Letras e Especialista em Gestão de Pessoas e Gestão de Treinamento & Desenvolvimento de Pessoas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Atuação na Educação Formal como: Supervisora de Ensino; Docente em Ensino Médio e Curso preparatório para concursos na área de Língua Portuguesa; Docente em Ensino Superior nas áreas Português Instrumental e Gestão de Pessoas; Relatora do CEP – comitê de Ética em Pesquisa. Atuação na Educação Profissionalizante como Técnica em Educação Profissional, coordenando cursos de aprendizagem, capacitação e aperfeiçoamento; Instrutora de Desenvolvimento Pessoal. Participante do Programa Uaná de voluntariado executivo do ISAE/FGV – Curitiba/Pr. Palestrante nos temas: “Educação: Processo de construção, dos agentes à influência na vida profissional.” ; “Competência Humana como Diferencial Competitivo: Contrata-se pelo currículo, demite-se pelas atitudes.”; “Comunicação Assertiva”; Atualmente atua na Associação Menonita - Faculdade Fidelis - como docente e revisora dos artigos da Revista científica Cógno, assim como instrutora de formação para professores na Sem Fronteiras Tecnologia para Educação.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do Discurso 1, 31, 40, 41, 44, 54, 69, 78, 295, 296, 297, 304, 305

Argumentação 90, 91, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 109, 112, 152

Arte 16, 17, 18, 19, 21, 22, 29, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 121, 122, 166, 172, 174, 177, 179, 180, 181, 182, 185, 206, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 263, 264, 267, 268, 269, 280, 282, 284, 285, 324, 326, 328, 330, 331, 333, 334, 335, 336, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 353, 355, 356, 357, 358, 361, 362, 363

Arte Contemporânea 56, 57, 58, 59, 62, 65, 333

Artes Integradas 174, 176, 177, 178, 184

Artes Visuais 16, 18, 56, 58, 59, 66, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 183, 185, 264, 269, 270, 277, 278, 345, 346

Artigo de Opinião 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101

B

Base Nacional Comum Curricular 67, 69, 71, 73, 75, 78, 104, 108, 110, 114

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 67, 69, 108

C

Ciberespaço 40, 41, 46, 49, 51, 52, 217, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 232

Ciência Linguística 1, 2, 6, 7, 8, 9, 12, 13

Cultura 21, 24, 32, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 69, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 107, 116, 118, 121, 122, 123, 126, 131, 133, 137, 142, 149, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 185, 189, 192, 212, 213, 218, 219, 221, 224, 255, 258, 262, 264, 272, 274, 275, 277, 284, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 308, 332, 335, 336, 337, 356

D

Danças Regionais 162, 166, 167, 169, 170, 171, 172

Diretrizes Curriculares 19, 29, 79, 80, 89

Discurso 1, 2, 11, 12, 13, 14, 31, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 78, 90, 101, 123, 159, 191, 198, 217, 220, 221, 222, 223, 233, 234, 235, 236, 241, 242, 243, 244, 295, 296, 297, 299, 300, 302, 304, 305

E

Educação Bilíngue 31, 34, 35

Educação Inclusiva 31, 32, 34, 36, 37, 38, 323

Educação Musical 15, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 174, 184, 270, 273, 276, 280, 282, 283, 284

Ensino de arte 56, 57, 62, 105, 107, 114, 258, 346, 348

F

Formação de professores 15, 16, 20, 29, 78, 79, 107, 215, 216, 218

Formação docente 87, 109, 219, 221

G

Guia didático 40, 41, 42, 46, 47, 54

H

Hipertexto 217, 225, 226, 228, 232

I

Inclusão Social 31, 224, 261, 283, 308, 319, 320, 321, 324

Indígena 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 117, 271, 277

Interdisciplinaridade 80, 81, 86, 264, 270, 277, 283, 324

L

Linguagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 33, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 66, 68, 69, 76, 77, 83, 84, 89, 105, 107, 109, 111, 124, 129, 136, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 172, 179, 189, 200, 207, 214, 215, 216, 217, 218, 224, 226, 227, 234, 235, 236, 263, 264, 270, 280, 287, 291, 308, 340, 346, 349, 355, 357, 358

M

Materiais alternativos 268, 270, 276, 277, 283

Música 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 132, 138, 139, 145, 146, 147, 148, 162, 166, 168, 171, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 197, 260, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 292, 293, 294, 311, 326, 327, 332, 356, 360, 361, 362, 363

N

Naturalismo 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13

Novas tecnologias 40, 46, 163, 174, 177, 178, 184, 185, 228, 260, 261, 268, 269

O

Orientação sexual 67, 68, 69, 75

P

Pedagogia 16, 18, 19, 20, 35, 70, 78, 79, 80, 83, 85, 86, 88, 89, 136, 219, 222, 293, 318

Pedagogo 15, 16

Poesia 84, 163, 225, 256, 353

Professor 15, 16, 19, 20, 26, 27, 28, 30, 33, 70, 88, 92, 95, 102, 106, 107, 112, 120, 132, 133, 159, 202, 219, 221, 222, 223, 224, 258, 260, 262, 263, 267, 277, 280, 282, 284, 353, 355, 357, 358

Professor pedagogo 15

S

Subjetividade 38, 40, 45, 52, 53, 176, 198, 206, 296

T

Teoria social do discurso 67, 68, 69

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-608-9

