

Fabiano Eloy Afílio Batista
Glauber Soares Junior
(Organizadores)

ARTE

Multiculturalismo e
diversidade cultural

3



Fabiano Eloy Afílio Batista
Glauber Soares Junior
(Organizadores)

ARTE

Multiculturalismo e
diversidade cultural

3



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Arte: multiculturalismo e diversidade cultural 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Bruno Oliveira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Fabiano Eloy Atílio Batista
Glauber Soares Junior

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A786 Arte: multiculturalismo e diversidade cultural 3 /
Organizadores Fabiano Eloy Atílio Batista, Glauber
Soares Junior - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-745-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.458210212>

1. Arte. 2. Diversidade cultural. I. Batista, Fabiano Eloy
Atílio (Organizador). II. Soares Junior, Glauber (Organizador).
III. Título.

CDD 306.4

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos - CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Caros leitores;

É com grande entusiasmo que apresentamos a vocês a obra “**Arte: Multiculturalismo e Diversidade Cultural 3**”, constituída por artigos nacionais e internacionais, produzidos por autores que tencionam discussões nas adjacências das Artes e das Ciências Sociais.

Faz-se importante ressaltar que a diversidade cultural é imprescindível para a preservação e progressão cultural e material humana. Nesse sentido, entende-se que “o multiculturalismo é a valorização da diversidade cultural que busca eliminar preconceitos e estereótipos construídos historicamente, procurando formar uma sociedade alicerçada no respeito e dignidade do outro com suas diferenças” (BAVARESCO; TACCA, 2016, p. 61¹), reconhecendo as individualidades do ser social. Assim, as discussões no entorno e na transversalidade dessas temáticas precisam ter o enfoque central nas multiplicidades culturais, raciais e sociais.

Os debates tramados no decurso dos 14 capítulos que compõem o exemplar subdividem-se em diferentes óticas relacionadas ao Multiculturalismo e a Diversidade Cultural, esforçando-se em estabelecer diálogos hodiernos, inter e multidisciplinares, efetivados com criticidade e metodologia científica.

Tais capítulos trazem argumentações em diferentes prismas, desvelando múltiplas questões, tais quais: a trajetória do teatro no mundo; Música, canto e concertos musicais; Capoeira; Ecologia e arte contemporânea; Cultura corporal; Cultura e soluções visuais; Multiculturalidade na educação profissional e tecnológica; estabelecendo também uma importante discussão sobre a área cultural no decorrer do período pandêmico. Por intermédio destas temáticas, espera-se que seja ampliado o pensamento crítico em relação ao pluralismo sociocultural encontrado no mundo, gerando por consequência reflexões que circundam as variedades existenciais humanas, para que estas sejam respeitadas.

A presente obra possui então como finalidade, a difusão de conhecimento científico, que irradia sobre a sociedade a imensidão sociopolítica e cultural que forma o meio em que vivemos, elucidando a necessidade de respeito às diversidades individuais e coletivas, culminando em um convívio harmonioso e democrático.

Por meio da construção e divulgação deste livro, salientamos a importância da divulgação científica, em especial no campo das Artes e, especialmente, a Atena Editora, pela materialização de publicações de pesquisas que exploram e divulgam esse universo, sobretudo nesse contexto marcado por incertezas e retrocessos no campo da Educação.

Esperamos que gostem e que desfrutem de uma agradável leitura!

Fabiano Eloy Atílio Batista

Glauber Soares Junior

¹ BAVARESCO, P. R.; TACCA, D. P. MULTICULTURALISMO E DIVERSIDADE CULTURAL: UMA REFLEXÃO. *Unoesc & Ciência - ACHS*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 61–68, 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/8511>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

TEMPOS PANDÊMICOS: POSSIBILIDADES E APRENDIZADOS

Luiz Francisco de Paula Ipolito

Tais Helena Palhares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4582102121>

CAPÍTULO 2..... 9

DISTANCIAMENTO SOCIAL DEVIDO À COVID-19: AFETO BÁSICO E INTENÇÃO FUTURA DE CRIANÇAS PARA UM PROGRAMA DE CAPOEIRA INFANTIL

Débora Vitória Santos Moreira

Matheus Sousa Santana

Eduardo Seiji Numata Filho

Thamires Santos do Vale

Lorrana Kayola dos Santos Barros

Mirelle Vieira Moreira

Anderson de Souza Pinheiro

Rafael Gomes dos Santos

Ilma Sabrina Barbosa da Silva

Sérgio Rodrigues Moreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4582102122>

CAPÍTULO 3..... 20

UMA ABORDAGEM SOBRE ARTE MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Sônia Pinto de Albuquerque Melo

Valdenice de Jesus Melo

José Franco de Azevedo

Lourdisnete Silva Benevides

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4582102123>

CAPÍTULO 4..... 34

CULTURA VISUAL, CAMINHADAS EXPLORATÓRIAS, OBSERVAÇÃO DIRETA E FOTOGRAFIA COMO SUPERFÍCIES SIGNIFICATIVAS

Gledson Rodrigues do Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4582102124>

CAPÍTULO 5..... 47

APRENDENDO OS MOVIMENTOS NUMA VIAGEM DE FAZ DE CONTA

Mônica de Matos Felix

Cristiane Rodrigues de Abreu

Valéria Gomes Dias Von Ryn

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4582102125>

CAPÍTULO 6	58
SOLUÇÕES VISUAIS PARA REPRESENTAÇÃO ESPACIAL DE OBRAS FICCIONAIS EM PROSA	
Flávia Benhossi Carlos Vinicius Veneziani dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4582102126	
CAPÍTULO 7	64
EL AIRE JUEGA A LOS SONIDOS: LA MÚSICA COMO IMPOLUTO EXISTIR DE LA CREACIÓN ARTÍSTICO-MEXICANA	
Gonzalo de Jesús Castillo Ponce Lidia Ivánovna Usyaopín	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4582102127	
CAPÍTULO 8	75
RELATO DE EXPERIÊNCIA PERFORMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO CANTO E O CONTATO COM O PALCO NO ENSINO SUPERIOR	
Christiane Faria Franco Vieira Maria Amélia Castilho Feitosa Callado	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4582102128	
CAPÍTULO 9	83
ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA: CONHECENDO OS ELEMENTOS MUSICAIS DE MODO DIVERTIDO	
Lúcia Jacinta da Silva Backes Cristina Rolim Wolffenbüttel	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4582102129	
CAPÍTULO 10	94
ESTRATÉGIAS DE ENSAIO PARA A CONSTRUÇÃO DO SOM COLETIVO EM COROS AMADORES	
Paula Castiglioni Carlos Fiorini	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.45821021210	
CAPÍTULO 11	100
TEMPO MÚLTIPLO NA CANÇÃO <i>VÔ IMBOLÁ</i> DE ZECA BALEIRO: RESÍDUOS DAS PRÁTICAS TROPICALISTAS E INTERAÇÕES COM A PÓS-MODERNIDADE	
Davi Ebenezzer Ribeiro da Costa Teixeira Magda de Miranda Clímaco	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.45821021211	
CAPÍTULO 12	108
ACTIVIDADES FORMATIVAS DE LOS ENSEMBLES DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA GALLEGOS	
Rafael Salvador Yebra Rivera	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.45821021212>

CAPÍTULO 13..... 120

ESTUDOS SOBRE A TRAJETÓRIA DO TEATRO NO MUNDO

Lucas de Lima Furini

Meire Pereira Souza Ferrari

Sandra Valéria Dalbello de Mesquita

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.45821021213>

CAPÍTULO 14..... 137

ÉTICAS VERDES COMO IMPERATIVO MORAL OU RETÓRICA NO MUNDO DA ARTE

Ana Sofia de Castro Amarante e Ribeiro

Teresa Maria Castro de Almeida

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.45821021214>

SOBRE OS ORGANIZADORES 150

ÍNDICE REMISSIVO..... 151

CAPÍTULO 1

TEMPOS PANDÊMICOS: POSSIBILIDADES E APRENDIZADOS

Data de aceite: 26/11/2021

Luiz Francisco de Paula Ipolito
Universidade Federal de Mato Grosso

Tais Helena Palhares
Universidade Federal de Mato Grosso

Este capítulo é uma extensão da comunicação oral intitulada "Possibilidades e aprendizados em tempos de pandemia" apresentada no XIV Encontro de Educação Musical da Unicamp - 2021, que aconteceu no período compreendido entre 31 de maio a 02 de junho de 2021.

RESUMO: Nesse ano de 2020 os desafios enfrentados pela humanidade foram imensos em virtude da pandemia pela Covid-19. A área cultural foi um dos setores a parar precocemente e será um dos últimos a retornar. Setores da cultura e grupos de pesquisa começaram a movimentar-se de modo a produzirem conteúdos, debates; concertos online, pesquisa e formações à distância. O presente texto traz uma reflexão dos autores acerca desta situação, bem como aponta algumas atividades desenvolvidas por eles nesse período. Além disso, estabelece uma reflexão apoiada em estudos de estudiosos como CUERVO e SANTIAGO (2020); DE OLIVEIRA e PEREIRA (2020), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia, Música, Ferramentas tecnológicas, COVID-19.

ABSTRACT: In this year of 2020, the challenges faced by humanity were immense due to the

Covid-19 pandemic. The cultural area was one of the sectors to stop early and will be one of the last to return. Culture sectors and research groups began to move in order to produce content, debates; online concerts, research and distance training. This text brings the author's reflection on this situation, as well as points out some activities developed by them during this period. Furthermore, it establishes a reflection supported by studies by scholars such as CUERVO and SANTIAGO (2020); DE OLIVEIRA and PEREIRA (2020), among others.

KEYWORDS: Pandemic, Music, Technological tools, COVID-19.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto apresenta reflexões e experiências acerca da educação musical, do acesso à informação e vivências em 2020. Trata-se de um recorte temporal da pandemia do novo coronavírus (Covid-19 - *sigla para Coronavirus Disease 2019*), em que uma parcela da população mundial teve que se adaptar e buscar novos caminhos para seguir realizando atividades rotineiras. Muitos profissionais tiveram que repensar suas atividades, adequando-se aos protocolos estabelecidos pelo Ministério da Saúde. Impactados pela quarentena no mundo todo, ou seja, o modo de viver foi afetado, fazendo com que fosse necessário encontrar novas formas de continuar a vida, ou mesmo rever atividades para se ajustar ao novo cenário.

A crise sanitária provocada pela COVID-19 foi declarada como pandemia em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como sendo uma doença causada pelo novo coronavírus denominado SARS-CoV-2 (síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2). Neste momento, a doença já estava presente em 114 países/territórios/áreas, alcançando a marca de 118.319 casos e 4.292 óbitos pela doença. (WORLD HEALTH ORGANIZATION 2020, s.p)

De acordo com o Ministério da Saúde, o primeiro registro da doença no país ocorreu em 26 de fevereiro do mesmo ano (BRASIL, 2020). Ainda sem qualquer previsão para a sua erradicação, a pandemia encontra-se pujante, estando em distintos estágios pelo grande território em que se encontra, como também nos embates entre o governo federal brasileiro e vários governos estaduais. (DE OLIVEIRA e PEREIRA, 2020, s.p.)

Este texto aborda algumas experiências vivenciadas nesse período de distanciamento social, bem como as possibilidades encontradas nesse cenário para a área cultural. Como artistas, docentes e pesquisadores da área da música, os autores objetivam trazer para reflexão questões relacionadas ao impacto e as possibilidades que o distanciamento social e o processo da quarentena vêm causando no meio cultural e em suas ações enquanto docentes e pesquisadores.

2 | MEDIDAS E REGRAMENTOS PARA COVID-19

Segundo Duarte e Santana (2020, p. 01), algumas medidas foram propostas desenvolvendo ações que possibilitassem uma diminuição no contágio efetivo por meio de boas práticas de higiene pessoal, tais como lavagem correta das mãos, bem como o uso de álcool gel 70%. Foi fundamental adotar o distanciamento social como uma medida profiláctica, buscando-se evitar aglomerações e grandes multidões, consequentemente reduzindo o contato com pessoas possivelmente contaminadas.

Ainda sobre medidas preventivas que se corrobora para diminuição do contágio, Duarte e Santana (2020, p. 01) complementam que “além da higienização das mãos, o uso de meios pessoais como os equipamentos de proteção é essencial para conter a transmissão do vírus”. Desta forma, passou a ser necessário o uso de máscaras, sendo uma medida que pode ser usada para “diminuir a eliminação de gotículas contaminadas por pessoas potencialmente contaminadas, e também para diminuir o risco de contágio por pessoas saudáveis”.

As propostas e medidas preventivas que foram difundidas pela OMS (Organização Mundial da Saúde) a fim de diminuir o contágio ocasionaram uma disputa política em nível global. Assim, apesar de se observarem exemplos de seguimento radical das diretrizes da OMS, também há líderes políticos que relutam e minimizam essas diretrizes, colocando a vida de toda a população em risco. Essa postura tem acarretado embates também nas esferas governamentais do Brasil, como o governo federal brasileiro e vários governos

estaduais. (GARRIDO & GARRIDO, 2020, p. 129).

Deste modo, em meio a esse cenário cada vez mais incerto, outros desafios secundários à saúde acabam surgindo no sentido econômico. De maneira mais específica, profissionais da área cultural, que exerciam suas atividades com grupos ou pessoas em pequenos locais, hoje estão voltando gradualmente às suas atividades mantendo os protocolos de medidas preventivas, como a aplicação da vacina, por exemplo. Enquanto isso, a reflexão deve permear a prática motivando outras possibilidades, como discutiremos no próximo tópico.

3 I REFLEXÃO E POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia teve início no Brasil em fevereiro de 2020, e à medida que foram passando os meses a condição da classe artística acabou por perceber o impacto negativo e danoso que as medidas de distanciamento social e todo o processo em realizar uma quarentena causaram.

SILVA et al. (2020) ressaltam que o distanciamento social é uma das ações que devem ser tomadas, impedindo que o vírus circule e, conseqüentemente, diminuindo o contágio da população.

... uma das, dentre várias, ações que em nível populacional, tem por objetivo diminuir ou interromper a cadeia de transmissão da doença pelo distanciamento físico entre indivíduos que possam estar infectados e os saudáveis, além de proteger aqueles indivíduos em risco de desenvolver a forma grave da doença (ibdem, p.02).

Vários estudos nesse período foram realizados para evidenciar a eficácia do distanciamento social quando comparado à taxa de transmissão. Assim, de acordo com SILVA et al. (2020, p. 07) pode ser verificado que as unidades federativas brasileiras, como em outros países, promoveram não somente medidas de isolamento social, mas uma série de protocolos que contribuem para a eficácia no controle da contaminação da COVID-19, principalmente quando associado ao isolamento dos casos e à quarentena dos contatos.

Porém com o isolamento, alguns outros problemas, além da saúde se tornaram evidentes, como: o auto-isolamento, restrições de viagens que têm ocasionado desemprego em muitos setores econômicos, e gerando sobrecarga de trabalho em outros, além do aumento de casos de violência doméstica (física, emocional e sexual).

Outro impacto do isolamento foi a forma como ocorreu a pausa nas atividades. Segundo Cuervo e Santiago (2020, p. 359) a presença comovente e efêmera da “música ao vivo foi silenciada já nos primeiros dias da pandemia, sendo proibida por manifestações presenciais, assim como outros eventos do campo cultural que gerassem agrupamentos”.

A vida cultural, que antes fervilhava, movimentava as pessoas e grupos de diferentes linguagens artísticas, de uma forma abrupta, foi obrigada a parar como todos, com exceção dos serviços essenciais, mas sem planejamento e organização em virtude de ser uma

doença viral com poucas informações disponíveis e por ser tratar de algo relativamente novo. Assim os procedimentos e medidas foram sendo tomados no decorrer da pandemia.

Em situações extremas e envoltas em um cenário caótico, tanto político como econômico, as pessoas dos mais diversos setores sentiram a necessidades e viram a oportunidade de se reinventar e “pensar fora da caixa”, uma expressão que surgiu como derivada da frase do inglês *thinking outside the box*, significa pensar de forma inovadora, criativa e ir além dos padrões convencionais.

Desde então, surge um campo de possibilidades a quem se posicionou, neste momento, como realmente um momento de aprendizados. O que as tecnologias da informação e as ferramentas tecnológicas ocasionariam na vida das pessoas nos próximos anos, de certo modo, foram antecipadas e utilizadas no dia a dia.

Acerca da temática Cuervo e Santiago (2020, p. 371) salientam a dificuldade que tange o acesso a ferramentas no fazer musical. De acordo com os autores, a apresentação em público, o ensino, os aprendizados, as parcerias, entre outras formas de movimentos, foram deixando de ser realizados pelo distanciamento social. Os autores também apontam as dificuldades no que diz respeito ao uso de equipamentos ultrapassados, evidenciando um dos maiores obstáculos no setor cultural.

Porém, não somente essa dificuldade foi imposta pelo Covid-19, mas escancarou-se o que já se sabia e se procurava transpor, como a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos e não menos importante a falta de habilidade e familiaridade dos recursos disponíveis hoje.

É preciso atentar para o fato de que não estávamos preparados para um ensino totalmente remoto: nem professores, nem alunos, nem as famílias e instituições escolares; de fato, o país não estava preparado. Muito menos com toda a carga psicológica que se agrava com todos os aspectos da pandemia (PEREIRA, 2021, p.179).

Grande parte da população, de um dia para o outro, teve que recorrer às diversas ferramentas e possibilidades novas para continuar a se comunicar, ensinar e aprender. Para tanto, vários movimentos começaram a surgir como forma de trazer informação e discussão sobre como enfrentar melhor esse momento; por todo o país, diversos pensadores e pesquisadores se uniram para tentar mostrar um caminho ou possibilidades. Setores da cultura começaram a movimentar-se de modo a produzirem conteúdos e debates acerca deste modo de vida agora vivido por todos, reunindo pesquisadores e profissionais da área para discutirem o cenário atual e compartilharem novas ideias e experiências.

As conexões com os profissionais de cultura começaram a transpor barreiras e obstáculos antes enfrentados, como a distância e sua conseqüente locomoção. Atualmente, com as redes sociais e ferramentas de comunicação online simultânea este obstáculo torna-se nulo.

Grupos de pesquisa começaram a propor alternativas nesse período pandêmico

realizando encontros, debates online, bem como agregando artistas de diversas partes do país em projetos de gravações. As instituições de ensino procuraram se adaptar à nova realidade imposta pela pandemia, como afirma Werneck, (2020, s.p) “Antes, éramos seres humanos presenciais com a opção do online. Agora somos seres online com o risco do presencial”.

De Oliveira e Pereira (2020, s.p.), referindo-se aos encontros realizados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), afirmam que a experiência com o formato totalmente online destes eventos, permitiu uma ampliação, atingindo um número maior de interessados. Além disso, permitiu que convidados estrangeiros participassem desses eventos sem o envolvimento de verba e disponibilidade de tempo. Pereira (2021) ao se referir aos Fóruns realizados pela ABEM em 2020, assim se pronuncia:

Esses fóruns de temas emergentes tiveram como objetivo, além de promover uma aproximação com a comunidade e possibilitar o debate sobre questões que passaram a povoar as vidas pessoais e profissionais de todos, compor testes preliminares para a realização de eventos online – característica que marcará os eventos acadêmicos não só da ABEM no ano de 2020 (PEREIRA, 2021, p. 172)

O fato de estes encontros permanecerem gravados e disponíveis em plataformas de redes sociais com acesso livre contribuiu com a divulgação do conhecimento, proporcionando a reflexão acerca dessa mudança de paradigma.

4 | A PRÁTICA NA PANDEMIA

Como discutido, no ano de 2020, muitos desafios e possibilidades foram surgindo no decorrer dos meses. O uso de ferramentas tecnológicas passou a ser algo rotineiro no dia a dia, tanto em formação profissional como também na prática da docência e a necessidade de se readequar perante o novo cenário de isolamento foi vital. As pessoas se viram motivadas a vencerem suas próprias limitações e dominarem algum tipo de ferramenta digital, garantindo a sua continuidade no mercado de trabalho e suas produções no meio acadêmico.

No que diz respeito ao setor cultural, as práticas presenciais de atividades artísticas, passaram a ser realizadas por meio digital e/ou online por ocasião deste isolamento social. Algumas dificuldades similares às enfrentadas no ensino regular, como o acesso com qualidade a ferramentas tecnológicas e aplicativos ou programas para envio dos materiais desenvolvidos, também foram encontradas. Porém, as dificuldades iniciais foram sanadas gradativamente devido a familiaridade no uso das ferramentas disponíveis, e o desenvolvimento de práticas alternativas, aplicadas no dia a dia. As Plataformas para encontros online nesse período também desenvolveram e disponibilizaram atualizações a fim de tornar mais atrativo e facilitado o acesso.

Os grupos e coletivos de pesquisas começaram a ser criados ou tiveram suas

configurações modificadas neste período de pandemia para, entre outras coisas, discutir e propor alternativas bem como contribuir para disponibilizar a informação gratuita a quem se interessasse pelo uso de ferramentas tecnológicas nas práticas diárias e na condução de seus próprios coletivos, projetos e trabalhos.

Os coletivos de pesquisas *Viva a Banda, Só Dobrados e Salve as Bandas*, por exemplo, se estruturaram como grupo tendo em seu núcleo profissionais da área da música, reunindo integrantes de bandas de diferentes regiões do Brasil, cujo modo de comunicação, ocorre pelo canal no youtube e disponibilizado no grupo de whatsapp e facebook dos coletivos, como também em formato de podcast. Esses coletivos têm como iniciativa promover a conexão de músicos, alunos, professores, maestros, mestres, pesquisadores e entusiastas de bandas de música.

No ano de 2020 foram realizados encontros virtuais por meio das redes sociais ao vivo, trazendo pesquisadores, professores e profissionais para o centro do debate tendo como o tema principal a pandemia e os novos caminhos a serem trilhados, levantando alternativas para que profissionais da área da educação musical pudessem dar seguimento a seus trabalhos. Uma das temáticas que foram trazidas ao centro do debate e formações foi o uso de ferramentas tecnológicas para pessoas leigas e sem conhecimento no assunto, como uso de software de gravação, equipamentos de gravação, o uso de rede social como meio de divulgação, a fim de possibilitar o acesso à informação específica para a música e coletivo musical.

O surgimento de congressos online, com a realização de oficinas com grandes profissionais de reconhecimento internacional, como comentado, ao mesmo tempo em que amplia a rede de conexão de pessoas, possibilita o acolhimento e a reflexão sobre a própria prática cultural musical promovidos pela ABEM e FIMUCA no ano de 2020. Nestes encontros virtuais percebe-se uma preocupação dos envolvidos por exemplo, com a temática: *“A música em tempos e contextos de crise e suas implicações na pesquisa em educação musical”*¹ e *“Em casa também se vai longe”*², assim promovendo o debate acerca da acessibilidade a ferramentas tecnológicas, e como os estudos científicos possam afetar concretamente com ações a sociedade de um modo geral.

Diante deste cenário, as práticas docentes e de pesquisa dos autores também sofreu modificações. Um dos impactos percebidos foi a orientação da direção do colégio no qual um dos autores leciona a disciplina Arte, para que se procedesse a gravação de vídeos e envio dos mesmos aos alunos. Nesse período houve muitos desafios para todos os profissionais, devido ao fato da não usabilidade diária de ferramentas de gravações ou familiaridade com a mesma, levando a direção a firmar uma parceria institucional com o Google para que disponibilizasse todas as ferramentas, assim podendo tornar as aulas mais ricas, além de capacitar os profissionais.

1 Tema do VII Encontro do Fórum Permanente de Pesquisa em Educação Musical realizado no dia 21 de maio de 2020.

2 Tema do I Festival Internacional de Música em Casa realizado entre os dias 29 de junho a 03 de julho de 2020.

Enquanto isso, na Universidade Federal de Mato Grosso, local de atuação de um dos autores, a orientação foi no sentido de flexibilização e pela oferta somente das disciplinas optativas nos cursos de graduação. Na expectativa que a situação fosse normalizada em 2021, as disciplinas obrigatórias poderiam ser ofertadas depois, sem prejuízo para os graduandos. A desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos e a não familiaridade com os mesmos foram argumentos que orientaram esta decisão.

Quanto às pesquisas e produções realizadas pelos dois autores, relacionadas ao ambiente sonoro escolar e o sentimento de pertença, neste período foi utilizado para submeter a aprovação do comitê de ética por envolver pessoas no estudo e alterando a forma que seria a coleta de dados. A pesquisa envolvendo a paisagem sonora sofreu modificações quanto ao cronograma e execução, uma vez que entrevistas e gravações de sons não puderam ser realizadas devido ao distanciamento social em razão deste período de pandemia.

De qualquer forma, o grupo de pesquisa ao qual os dois autores estão vinculados - Grupo de Pesquisa Música e Educação - encontrou uma possibilidade de continuar com suas atividades, reunindo-se por *web conferência*. As reuniões eram permeadas de discussões e reflexões acerca das pesquisas de todos os seus membros e, ao mesmo tempo, carregadas de comunicação afetiva.

5 | O QUE SERÁ O AMANHÃ?

As ações das instâncias governamentais, por muitas vezes atrapalhadas, corroboraram para o aumento significativo das taxas de transmissões e mortes, visto que a comunicação não ocorreu de maneira efetiva. Porém, uma parcela da população estava, e ainda continua, restrita a sua moradia.

Todas essas informações e regramentos geram discussões éticas e legais e acarretam desequilíbrio na economia e na sociedade em geral, grande dilema a ser enfrentado, principalmente ao Brasil, foco deste texto, trazendo a luz, possibilidades e vivências, neste cenário um tanto obscuro.

O fato de hoje em dia, a população brasileira ser muito atuante nas redes sociais, proporciona um engajamento para a concepção e criação de eventos e encontros virtuais, afim de pensar coletivamente meios de repensar a forma de atuação nesse período de pandemia. A importância de estar conectado e com uma rede social ativa é fundamental para a visibilidade do trabalho perante a sociedade.

Em se tratando do Brasil um país de grande território e diverso, vários são os desafios para o amanhã, como o acesso igualitário as ferramentas digitais efetivas, assim como os movimentos de grupos, coletivos, associações poderão fomentar e propor ações que ajudem a minimizar esses desafios.

Porém o que ficará desse momento é a experiência inovadora e a capacidade de

reinventar para continuar a mostrar o valor e produto artístico. A pandemia é uma realidade muito triste, porém, a importância de se continuar a vida de outro modo é maior e necessário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Painel coronavírus. Brasília: Ministério de Saúde, 2020. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CUERVO, Luciane; SANTIAGO, Pedro Ricardo Búcker. Percepções do impacto da pandemia no meio acadêmico da música: um ensaio aberto sobre temporalidades e musicalidades. **Revista Música**, v. 20, n. 2, p. 357-378, 2020.

DE OLIVEIRA, Mário André Wanderley; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. (Re) Ações da Associação Brasileira de Educação Musical em tempos de pandemia: entre adaptações e a construção de um novo futuro. **Revista Música**, v. 20, n. 2, p. 239-258, 2020.

DUARTE P.M. & SANTANA V.T.P. Disinfection measures and control of SARS-COV-2 transmission. *Global Biosecurity*, 2020; 1(3).

GARRIDO, Rodrigo Grazinoli; GARRIDO, Fabiola de Sampaio Rodrigues Grazinoli. COVID-19: um panorama com ênfase em medidas restritivas de contato interpessoal. **Interfaces Científicas-Saúde e Ambiente**, v. 8, n. 2, p. 127-141, 2020.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Educação Musical em tempos de pandemia. In: PALHARES, T.H; PRADA, T (orgs). **Música, estudos culturais e educação: ações, reflexões e pesquisas**. v.3, Cuiabá: EdUFMT, 2021.

SILVA, Lara Livia Santos da et al. Medidas de distanciamento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil: caracterização e análise epidemiológica por estado. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. e00185020, 2020.

WERNECK, Cláudia. COVID-19 transformou a vida em um eterno webinar. **ECO – Por um mundo melhor**, 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/opiniaao/2020/05/04/covid-19-transformou-a-vida-em-um-eterno-webinar.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Coronavirus disease 2019 (COVID-19). **Situation report - 51**. Disponível em : <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10>. Acesso em 15 fev. 2021.

CAPÍTULO 2

DISTANCIAMENTO SOCIAL DEVIDO À COVID-19: AFETO BÁSICO E INTENÇÃO FUTURA DE CRIANÇAS PARA UM PROGRAMA DE CAPOEIRA INFANTIL

Data de aceite: 26/11/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Débora Vitória Santos Moreira

Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF); Programa de Educação Tutorial
(PET-Educação Física) da UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/8667535296823668>

Matheus Sousa Santana

Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF); Programa de Educação Tutorial
(PET-Educação Física)
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/0543832762274890>

Eduardo Seiji Numata Filho

Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF); Mestrado em Educação Física da
UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/4059585430282881>

Thamires Santos do Vale

Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF); Mestrado em Educação Física da
UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/6050274577445312>

Lorrana Kayola dos Santos Barros

Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF); Mestrado em Educação Física da
UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/7977810033407569>

Mirelle Vieira Moreira

Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF); Mestrado em Ciências da Saúde e
Biológicas da UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/3773016030115232>

Anderson de Souza Pinheiro

Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF); Programa de Educação Tutorial
(PET-Educação Física) da UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/7984782896422952>

Rafael Gomes dos Santos

Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF); Programa de Educação Tutorial
(PET-Educação Física) da UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/3213026712713413>

Ilma Sabrina Barbosa da Silva

Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF); Programa de Educação Tutorial
(PET-Educação Física) da UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/5783030023315523>

Sérgio Rodrigues Moreira

Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF); Mestrado em Educação Física da
UNIVASF e Programa de Educação Tutorial da
UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/2184344969303945>

RESUMO: O objetivo do presente estudo foi analisar, em período de distanciamento social

devido à COVID-19, o afeto básico (AB) e a intenção futura (IF) de crianças para um programa de capoeira infantil. A amostra foi composta por 44 crianças (60,3% das crianças matriculadas no programa) com idade entre 3 e 10 anos ($7,1 \pm 2,3$ anos), sendo 26 do sexo masculino (M) e 18 do sexo feminino (F). O Programa de Capoeira, interrompido pelo distanciamento social, foi desenvolvido durante duas semanas, com frequência de duas sessões semanais e 40 minutos por sessão, em intensidade variada. Para avaliação do AB e IF foram utilizadas escalas perceptuais que variaram de 0% (baixo AB e IF) a 100% (alto AB e IF), a partir de três perguntas: AB em relação a prática da capoeira realizada em março/2020; IF para praticar capoeira na próxima semana (IF_1) e; IF para praticar capoeira após a pandemia (IF_2). A amostra estudada participou de $3,2 \pm 1,1$ aulas (Q_A). O AB sobre as aulas foi de $94,4 \pm 12,1\%$. No grupo total a IF_1 ($74,5 \pm 35,7\%$) diferiu da IF_2 ($97,4 \pm 6,9\%$; $p < 0,001$). Resultado semelhante ocorreu entre o sexo e entre faixas etárias ($p < 0,05$). Na comparação entre sexos não ocorreram diferenças na Q_A ($p = 0,485$), AB ($p = 0,995$), IF_1 ($p = 0,455$) e IF_2 ($p = 0,757$). A frequência na Q_A foi semelhante para as crianças de 3-6 anos comparado às de 7-10 anos ($p = 0,740$), assim como o AB ($p = 0,188$), IF_1 ($p = 0,064$) e IF_2 ($p = 0,383$). Correlação positiva ocorreu no grupo total entre AB e IF_2 ($r = 0,32$; $p = 0,032$). No grupo de 3-6 anos houve correlação positiva entre Q_A e AB ($r = 0,66$; $p < 0,001$), Q_A e IF_2 ($r = 0,54$; $p = 0,008$) e AB e IF_2 ($r = 0,58$; $p = 0,004$). Conclui-se que, em período de distanciamento social, as altas respostas de AB das crianças para a capoeira se relacionam com a IF para a prática dessa modalidade após a pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Percepção de afeto; Intenção futura; Capoeira pedagógica; COVID-19.

SOCIAL DISTANCE DUE TO COVID-19: BASIC AFFECT AND FUTURE INTENTION OF CHILDREN FOR A CHILDREN'S CAPOEIRA PROGRAM

ABSTRACT: The aim of the present study was to analyze, in a period of social distancing due to COVID-19, the basic affect (BA) and the future intention (FI) of children for a children's capoeira program. The sample consisted of 44 children (60.3% of enrolled children), aged between 3 and 10 years (7.1 ± 2.3 years), being 26 males (M) and 18 females (F). The Capoeira Program, interrupted by social distancing, was developed for two weeks, with a frequency of two weekly sessions and 40 minutes per session, in varying intensity. For the assessment of BA and FI, perceptual scales were used, ranging from 0% (low BA and FI) to 100% (high BA and FI), from three questions: BA in relation to the practice of capoeira held in March/2020; FI to practice capoeira next week (FI_1) and; FI to practice capoeira after the pandemic (FI_2). The studied sample participated in 3.2 ± 1.1 classes (Q_A). The BA on classes was $94.4 \pm 12.1\%$. In the total group, FI_1 ($74.5 \pm 35.7\%$) differed from FI_2 ($97.4 \pm 6.9\%$; $p < 0.001$). A similar result occurred between sex and age groups ($p < 0.05$). When comparing genders, there were no differences in Q_A ($p = 0.485$), BA ($p = 0.995$), FI_1 ($p = 0.455$) and FI_2 ($p = 0.757$). The Q_A frequency was similar for children aged 3-6 years compared to those aged 7-10 years ($p = 0.740$), as well as BA ($p = 0.188$), FI_1 ($p = 0.064$) and FI_2 ($p = 0.383$). Positive correlation occurred in the total group between BA and FI_2 ($r = 0.32$; $p = 0.032$). In the group aged 3-6 years, there was a positive correlation between Q_A and BA ($r = 0.66$; $p < 0.001$), Q_A and FI_2 ($r = 0.54$; $p = 0.008$) and BA and FI_2 ($r = 0.58$; $p = 0.004$). It is concluded that in a period of social distancing, the high BA responses of children to capoeira are related to the FI for the practice of this modality after the pandemic.

KEYWORDS: Affect perception; Future intention; Pedagogic capoeira; COVID-19.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente a população infantil tem sido acometida por diversos problemas de saúde causados pelo sedentarismo, bem como pelo aumento do tempo gasto utilizando dispositivos eletrônicos como televisão e aparelhos celulares. Guerra, Farias Júnior, Florindo (2016) destacam que tais comportamentos estão associados a diversos prejuízos à saúde da criança como elevada massa corporal, diminuição da aptidão física, baixa autoestima e piora no desempenho intelectual estudantil.

Por outro lado, a prática da atividade física pode proporcionar diversos benefícios, sobretudo em crianças em idade escolar, visto que a atividade física é uma ferramenta de extrema importância para o desenvolvimento motor inicial com consequente repercussão nas fases da vida adulta (CARVALHO SILVA; COSTA JR., 2011). Ainda, a prática regular de atividade física, principalmente por crianças, tem sido descrita como um dos principais comportamentos associados à promoção da saúde em curto e longo prazo. Nesse sentido, a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2010) recomenda que crianças de 5 a 17 anos realizem no mínimo 60 minutos diários de atividade física em intensidade moderada a vigorosa.

Assim, tendo em vista as necessidades de atividade física na infância (PIERCY et al., 2018), cada vez mais tem sido discutida a importância da prática da capoeira enquanto uma opção estratégica visando alcançar os benefícios à saúde das crianças (CACCIATORE; CARNEIRO; GARCIA JUNIOR, 2010; NOGUEIRA; WEEKS; BECK, 2014). A capoeira, uma representação cultural que mistura esporte, luta, dança, música e ludicidade, é oriunda da experiência sociocultural de africanos e seus descendentes em terras brasileiras, além de representar em sua trajetória histórica a força da resistência contra o processo escravocrata. Ademais, trata-se de uma atividade presente em dezenas de países, por todos os continentes e reconhecida como patrimônio cultural e imaterial da humanidade (OLIVEIRA; LEAL, 2009; SIQUEIRA; ZANIRATO, 2019).

Nogueira, Weeks, Beck (2014) utilizaram a capoeira como intervenção dentro de aulas tradicionais de educação física escolar para crianças com idade média de nove anos. Os autores verificaram que apenas 10 minutos de capoeira em uma frequência semanal de três vezes, por um período de nove meses, possibilitou resultados positivos em componentes ósseos, frequência cardíaca de repouso, circunferência de cintura, salto vertical e consumo máximo de oxigênio de crianças praticantes quando comparadas a crianças que não praticavam a capoeira dentro das aulas de educação física. Embora alguns dos benefícios da capoeira para crianças estejam destacados (NOGUEIRA; WEEKS; BECK, 2014), pouco se sabe sobre as percepções afetivas nessa população frente à prática dessa modalidade, tendo sido realizado apenas um estudo sobre esse assunto em adultos (MOREIRA et al.,

2017).

Hardy, Rejeski (1989) demonstram que atividades físicas consideradas como mais prazerosas geram maior adesão entre os praticantes e propõem a avaliação desse fenômeno, sendo a investigação do afeto básico a uma determinada atividade física de grande relevância. A literatura também tem considerado a resposta do afeto básico como mecanismo proximal que explica a adesão de um indivíduo a prática de atividade física (LEE; EMERSON; WILLIAMS, 2016). Ademais, a avaliação da intenção futura da criança para a prática da capoeira torna-se de fundamental interesse, podendo em conjunto com o afeto básico contribuir para um conhecimento que forneça suporte para futuras estratégias de incentivo e manutenção desse praticante em programas de atividade física (FOCHT, 2013).

Entretanto, apesar da importância da atividade física durante a infância, o mundo e particularmente o Brasil passa pela pandemia de COVID-19 (infecção causada pelo SARS-CoV-2), onde a orientação da Organização Mundial da Saúde é de manutenção do distanciamento social populacional (KAWANA; MIKASA; IZUMIKAWA, 2020), o que tem dificultado a realização de programas de atividade física direcionados a populações de crianças, as quais necessitam de socialização em grupo para obter o melhor propósito com o programa.

Visando minimizar os efeitos da falta de atividade física orientada durante o período de distanciamento social, intervenções voltadas a investigação do afeto básico e intenção futura para a atividade física em curto e médio prazo são necessárias. Baseado nisso, em nosso conhecimento nenhum estudo ainda propôs a investigação do afeto básico e intenção futura para um programa de capoeira em um grupo de crianças participantes previamente ao período de distanciamento social. Dessa forma, o objetivo do presente estudo foi analisar, em período de distanciamento social devido à COVID-19, o afeto básico (AB) e a intenção futura (IF) de crianças, de ambos os sexos e em diferentes faixas etárias, para um programa de capoeira infantil.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Caracterização da amostra

A amostra foi composta por 44 crianças (60,3% das crianças matriculadas) com idade entre 3 a 10 anos ($7,1 \pm 2,3$ anos; $24,7 \pm 7,9$ kg; $121,2 \pm 13,9$ cm e $16,4 \pm 2,6$ kg/m²), sendo 26 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, participantes de um programa de extensão com a prática da capoeira, promovido pela Escola ABADÁ-Capoeira na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Pais e/ou responsáveis e crianças assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa.

Programa de capoeira infantil

O programa de treinamento de capoeira foi baseado no livro: A arte de brincar com o próprio corpo (FREITAS, 2013). O programa foi desenvolvido durante duas semanas (entre 02 e 13/03/2020) com frequência de duas sessões semanais e duração de 40 minutos por sessão em intensidade variada, como descrito no Quadro 1, sendo posteriormente interrompido pelo distanciamento social.

AULAS	INTENSIDADE	TEMPO	CONTEÚDO
1	VARIADA	40'	->Inicial: musicalidade ou jogos recreativos ou atividades manuais ou histórico. ->Principal: Ginga ->Final: Fundamentos e/ou jogo de capoeira e/ou volta a calma.
2	VARIADA	40'	->Inicial: Musicalidade ou jogos recreativos ou atividades manuais ou histórico. ->Principal: Cocorinha, queda de quatro, descida básica, esquivas básicas. ->Final: Fundamentos e/ou jogo de capoeira e/ou volta a calma.
3	VARIADA	40'	->Inicial: Musicalidade ou jogos recreativos ou atividades manuais ou histórico. ->Principal: Pandeirinho pedagógico ->Final: Fundamentos e/ou jogo de capoeira e/ou volta a calma.
4	VARIADA	40'	->Inicial: Musicalidade ou jogos recreativos ou atividades manuais ou histórico. ->Principal: Negativa, rolê, descida básica. ->Final: Fundamentos e/ou jogo de capoeira e/ou volta a calma.

Quadro 1. Programa de Capoeira Infantil.

Avaliação do afeto básico (AB) para capoeira

Para avaliar o AB adaptou-se a escala de IF de Focht (2013). A medida escalar foi avaliada da seguinte maneira: a criança visualizou uma reta com uma pergunta, conforme a Figura 1 e logo em seguida marcou um "X" sobre o número correspondente ao seu afeto/gosto pelas aulas de capoeira realizadas previamente a pandemia. Essa escala variou de 0% (baixo AB) a 100% (alto AB).



Figura 1. Escala de avaliação do afeto básico.

Avaliação intenção futura (IF) para capoeira

A IF para a capoeira foi avaliada utilizando a escala percentual de Focht (2013), que variou de 0% (baixa IF) a 100% (alta IF). A criança visualizou uma reta e logo em seguida marcou um “X” referente a sua IF para a prática da capoeira, sendo dividida em duas perguntas: IF para praticar capoeira na próxima semana (ainda durante a pandemia), conforme a Figura 2 e IF para praticar capoeira após a pandemia, conforme a Figura 3.



Figura 2. Escala de avaliação para intenção futura na próxima semana.

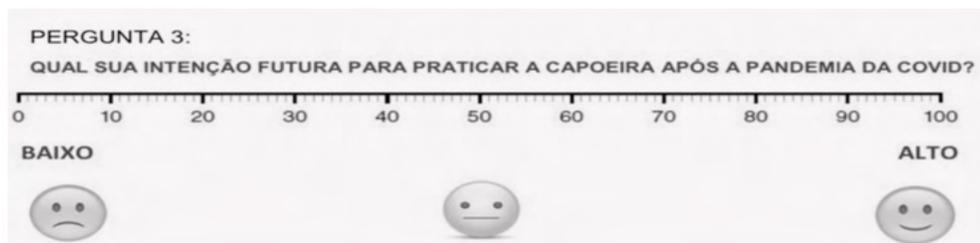


Figura 3. Escala de avaliação para intenção futura após a pandemia.

Análise estatística

Estatística descritiva foi utilizada no conjunto de dados avaliados com valores de média e desvio padrão. A normalidade dos dados foi testada. O Teste *t* de *Student* foi aplicado nas comparações entre os grupos para IF e AB. O teste de correlação não paramétrico de *Spearman* analisou as correlações entre as variáveis estudadas. Adotou-se uma significância no nível de confiança de $p < 0,05$. As análises estatísticas foram realizadas no *Microsoft Excel for Windows*.

3 | RESULTADOS

A Tabela 2 apresenta a quantidade de aulas (Q_A) realizadas, o AB e a IF para a próxima semana (IF₁) e IF após a pandemia (IF₂) para realização da capoeira.

	Média	Desvio Padrão
Q_A (sessões)	3,2	1,1
ab (%)	94,4	12,1
IF₁ (%)	74,5	35,7
IF₂ (%)	97,4	6,9

Q_A: Quantidade de aulas; IF₁: intenção futura ainda na pandemia; IF₂: Intenção futura após a pandemia.

Tabela 2. Análise descritiva das variáveis relativas ao programa de capoeira infantil da Escola ABADÁ-Capoeira da UNIVASF (n = 44).

A Tabela 3 apresenta a comparação entre os sexos, demonstrando que não ocorreram diferenças significativas entre as variáveis.

	Masculino (n = 26)	Feminino (n = 18)	p
Q_A (sessões)	3,2 ± 1,2	3,4 ± 0,8	0,485
AB (%)	94,4 ± 11,0	94,4 ± 13,8	0,995
IF₁ (%)	71,2 ± 39,7	79,4 ± 29,2	0,455
IF₂ (%)	97,1 ± 7,2	97,8 ± 6,5	0,757

Q_A: Quantidade de aulas; IF₁: intenção futura ainda na pandemia; IF₂: Intenção futura após a pandemia. *p*<0,05 para diferença significativa entre variáveis

Tabela 3. Comparação das variáveis entre os sexos dos participantes do programa de capoeira infantil da Escola ABADÁ-Capoeira da UNIVASF.

A Tabela 4 apresenta a comparação entre as faixas etárias, e mostra que não ocorreram diferenças significativas em nenhuma das variáveis do estudo entre os grupos analisados.

	3-6 anos (n = 23)	7-10 anos (n = 21)	p
Q_A (sessões)	3,2 ± 1,2	3,3 ± 1,0	0,740
AB (%)	96,7 ± 8,7	91,9 ± 14,7	0,188
IF₁ (%)	82,2 ± 33,8	61,4 ± 38,4	0,064
IF₂ (%)	98,3 ± 5,8	96,4 ± 7,9	0,383

Q_A: Quantidade de aulas; IF₁: intenção futura ainda na pandemia; IF₂: Intenção futura após a pandemia. *p*<0,05 para diferença significativa entre variáveis

Tabela 4. Comparação das variáveis entre idades dos participantes do programa de capoeira infantil da Escola ABADÁ-Capoeira da UNIVASF.

A Tabela 5 apresenta as correlações entre variáveis, indicando correlação positiva e significativa entre as variáveis AB e IF₂. À medida que aumenta a resposta afetiva da

criança para a prática da capoeira, aumenta também a IF da mesma para realizar a prática da capoeira após a pandemia.

	r	p
AB x IF₁	0,15	0,319
AB x IF₂	0,32	0,032
Q_A x ab	0,17	0,276
Q_A x IF₁	0,28	0,062
Q_A x IF₂	0,28	0,063

Q_A: Quantidade de aulas; IF₁: intenção futura ainda na pandemia; IF₂: Intenção futura após a pandemia. $p < 0,05$ para correlação significativa entre variáveis

Tabela 5. Correlações entre as variáveis estudadas no programa de capoeira infantil da Escola ABADÁ-Capoeira da UNIVASF (n = 44).

A Tabela 6 apresenta as correlações entre variáveis considerando diferentes faixas etárias. No grupo de 3 a 6 anos ocorreram correlações significativas entre AB e IF₂, Q_A e AB e Q_A e IF₂ ($p < 0,05$). Ou seja, quanto maior a Q_A realizadas, maior a IF₂ e o AB das crianças para a prática da capoeira, bem como, quanto maior o AB maior a IF₂ para a prática da capoeira. No grupo de 7 a 10 anos não foram encontradas correlações significativas ($p > 0,05$).

	3-6 anos (n = 23)		7-10 anos (n = 21)	
	r	P	r	p
AB x IF₁	0,19	0,387	-0,12	0,603
AB x IF₂	0,58	0,003	0,03	0,863
Q_A x AB	0,66	0,006	-0,10	0,647
Q_A x IF₁	0,23	0,295	0,25	0,279
Q_A x IF₂	0,54	0,008	0,16	0,473

Q_A: Quantidade de aulas; AB: Afeto básico; IF₁: Intenção futura próxima semana; IF₂: Intenção futura após pandemia. $p < 0,05$ para correlação significativa entre variáveis

Tabela 6. Correlações por faixas etárias entre as variáveis estudadas no programa de capoeira infantil da Escola ABADÁ-Capoeira da UNIVASF (n = 44).

4 | DISCUSSÃO

O presente estudo analisou o AB e a IF de crianças, de ambos os sexos e diferentes faixas etárias, para um programa de capoeira infantil. Os principais achados indicam altas respostas afetivas das crianças pela prática da capoeira. Os resultados encontrados corroboram parcialmente com estudos prévios, como o realizado por Krinski et al. (2017), o

qual buscou investigar se diferentes configurações ambientais influenciaram nas respostas psicofisiológicas de 38 mulheres com obesidade ($45,6 \pm 8,6$ anos; $88,7 \pm 9,1$ kg; $159,1 \pm 0,1$ cm $35,1 \pm 3,4$ kg/m²) durante caminhada individualizada. Os autores verificaram que durante a caminhada ao ar livre, as participantes obtiveram AB positivo seguido por maior IF para participar de caminhadas ao ar livre. Os resultados do presente estudo também estão em acordo ao estudo de Lacaille, Masters, Heath (2004) que verificou os efeitos de estratégias cognitivas, do ambiente de exercícios e do sexo dos participantes sobre o desempenho, percepção de esforço, afeto e satisfação em 60 indivíduos ($26,5 \pm 9,2$ anos), apresentando como resultado maior comportamento afetivo positivo.

O presente estudo também demonstrou altas respostas afetivas correlacionando-se com a IF para a prática da capoeira. De maneira semelhante, ocorreu em um estudo realizado com mulheres jovens eutróficas ($22,4 \pm 2,7$ anos; $22,5 \pm 2,6$ kg/m²) e fisicamente ativas (FOCHT, 2009). O autor comparou o efeito de breves caminhadas realizadas em ambientes externo e de laboratório nas respostas afetivas, prazer e intenção de caminhar e concluiu que apesar das caminhadas resultarem em melhores respostas afetivas, as participantes apresentaram maiores estados de prazer e IF para realizar a caminhada ao ar livre e tais variáveis ainda apresentaram correlação entre si. Os achados também são coerentes com a premissa de que a resposta afetiva prediz a adesão futura ao exercício físico (KWAN; BRYAN, 2010; RHODES; KATES, 2015; SCHNEIDER; DUNN; COOPER, 2009; WILLIAMS et al., 2012).

Sabe-se que as crianças seguem uma ordem fixa de estágio de desenvolvimento, entretanto, cada uma delas passa por cada estágio de forma individual e diferente, ainda, a criança em idade escolar apresenta uma capacidade de raciocinar sobre o mundo de forma mais lógica (ARENA, 2017; BEE, 1997; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006). No presente estudo, crianças de 3 a 6 anos apresentaram uma alta IF para praticar a capoeira na próxima semana, diferentemente das crianças de 7 a 10 anos, considerando a escala de 0 a 100%. Esse fato pode ser explicado pela melhor capacidade de compreensão das crianças de maior faixa etária sobre o mundo e os acontecimentos ao seu redor, visto que, apesar de indicarem uma alta resposta afetiva sobre as aulas, eles foram capazes de analisar que praticar a capoeira na próxima semana não seria possível devido à pandemia e à necessidade de distanciamento social. Todavia, as crianças de menor faixa etária não possuem a mesma compreensão, uma vez que apresentaram alta IF de praticar a capoeira na próxima semana, mesmo em meio à pandemia.

Ademais, é de amplo conhecimento que a atividade física deve despertar interesse na criança sendo lúdica e atrativa, visando o aumento na probabilidade de adesão, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento físico e cognitivo e respeite o volume e a intensidade correspondente à cada faixa etária (CARVALHO SILVA; COSTA JR., 2011). Nessa perspectiva, o programa de capoeira desenvolvido pareceu atender às necessidades de afeto básico pela tarefa a partir de aulas com intensidade variada. Além

disso, a capoeira proporciona diversos benefícios fisiológicos na infância (NOGUEIRA; WEEKS; BECK, 2014). Esses aspectos podem contribuir aumentando a adesão futura, como demonstrado pela IF para a prática após a pandemia.

Este estudo destaca-se como o único até o momento analisando respostas afetivas e IF de crianças na capoeira. Contudo, algumas limitações podem ser apontadas como a baixa quantidade de sessões de capoeira realizadas, contudo, ainda sendo suficientes para desenvolvimento da pesquisa em acordo ao objetivo proposto, mas sobretudo, a coleta de dados realizada de maneira remota (online), devido ao distanciamento social. Assim, conclui-se que em período de distanciamento social as altas respostas de AB (afeto básico) das crianças para a capoeira se relacionam com a IF (intenção futura) para a prática desta modalidade após a pandemia.

REFERÊNCIAS

ARENA, S. S. **Crescimento e desenvolvimento com qualidade de vida**. São Paulo: Phorte Editora LTDA, 2017.

BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CACCIATORE, R. DE O.; CARNEIRO, N. H.; GARCIA JUNIOR, J. R. Aprendizagem Da Capoeira E Desenvolvimento Das Capacidades Físicas De Pré-Escolares Por Meio Do Lúdico. **Colloquium Vitae**, v. 2, n. 1, p. 01–08, 2010.

CARVALHO SILVA, P. V.; COSTA JR., Á. L. Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes. **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 64, p. 41–50, 2011.

FOCHT, B. C. Brief walks in outdoor and laboratory environments: Effects on affective responses, enjoyment, and intentions to walk for exercise. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 80, n. 3, p. 611–620, 2009.

FOCHT, B. C. Affective responses to 10-minute and 30-minute walks in sedentary, overweight women: Relationships with theory-based correlates of walking for exercise. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 14, n. 5, p. 759–766, 2013.

FREITAS, J. L. DE. **Capoeira Infantil: a arte de brincar com o próprio corpo**. 4. ed. Curitiba: Editora Progressiva, 2013.

GUERRA, P. H.; JÚNIOR, J. C. F.; FLORINDO, A. A. Comportamento sedentário em crianças e adolescentes brasileiros: revisão sistemática. **Revista de Saude Publica**, v. 50, p. 19, 2016.

HARDY, C. J.; REJESKI, W. J. Not What, but How One Feels: The Measurement of Affect during Exercise. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 11, n. 3, p. 304–317, 1989.

KAWANA, A.; MIKASA, K.; IZUMIKAWA, K. Coronavirus Disease (COVID-19). **World Health Organization**, v. 109, n. 3, p. 392–395, 2020.

KRINSKI, K. et al. Let's walk outdoors! self-paced walking outdoors improves future intention to exercise in women with obesity. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 39, n. 2, p. 145–157, 2017.

KWAN, B. M.; BRYAN, A. In-task and post-task affective response to exercise: Translating exercise intentions into behaviour. **British Journal of Health Psychology**, v. 15, n. 1, p. 115–131, 2010.

LACAILLE, R. A.; MASTERS, K. S.; HEATH, E. M. Effects of cognitive strategy and exercise setting on running performance, perceived exertion, affect, and satisfaction. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 5, n. 4, p. 461–476, 2004.

LEE, H. H.; EMERSON, J. A.; WILLIAMS, D. M. The exercise-affect-adherence pathway: An evolutionary perspective. **Frontiers in Psychology**, v. 7, n. AUG, p. 1–11, 2016.

MOREIRA, S. R. et al. Heart rate, a rating of perceived exertion and basic affective responses during different moments of a single capoeira progressive training session (CPTS). **Archives of Budo Science of Martial Arts and Extreme Sports**, v. 13, p. 153–163, 2017.

NOGUEIRA, R. C.; WEEKS, B. K.; BECK, B. R. An in-school exercise intervention to enhance bone and reduce fat in girls: The CAPO Kids trial. **Bone**, v. 68, p. 92–99, 2014.

OLIVEIRA, J. P. DE; LEAL, L. A. P. **Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIERCY, K. L. et al. The physical activity guidelines for Americans. **JAMA - Journal of the American Medical Association**, v. 320, n. 19, p. 2020–2028, 2018.

RHODES, R. E.; KATES, A. Can the Affective Response to Exercise Predict Future Motives and Physical Activity Behavior? A Systematic Review of Published Evidence. **Annals of Behavioral Medicine**, v. 49, n. 5, p. 715–731, 2015.

SCHNEIDER, M.; DUNN, A.; COOPER, D. Affect, exercise, and physical activity among healthy adolescents. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 31, n. 6, p. 706–723, 2009.

SIQUEIRA, A. M.; ZANIRATO, S. H. Reflexões sobre a gestão compartilhada do patrimônio cultural imaterial: uma década do registro da capoeira. **Patrimônio e Memória**, v. 15, n. 1, p. 388–407, 2019.

WILLIAMS, D. M. et al. Does Affective Valence During and Immediately Following a 10-Min Walk Predict Concurrent and Future Physical Activity? **Annals of Behavioral Medicine**, v. 44, p. 43–51, 2012.

World Health Statistics 2010. World Health Organization: World Health Organization, 2010.

UMA ABORDAGEM SOBRE ARTE MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Data de aceite: 26/11/2021

Sônia Pinto de Albuquerque Melo

Valdenice de Jesus Melo

<http://lattes.cnpq.br/3197003477736935>
<https://orcid.org/0000-0003-0675-4279>

José Franco de Azevedo

<http://lattes.cnpq.br/7379291149819752>

Lourdisnete Silva Benevides

<http://lattes.cnpq.br/9156650271767822>

RESUMO: Este texto apresenta considerações acerca do fazer prático do componente curricular Arte no ensino médio integrado, com foco no currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O interesse na condução deste estudo advém da necessidade de dispor opções práticas e objetivas para a ação de ensinar Arte e suas relações com o Multiculturalismo, dentro do espaço Pedagógico em EPT. Relacionou-se os processos de ensino de Arte, particularmente as artes gráficas, com foco na abordagem triangular, buscando possibilitar a formação integral e significativa do educando, embasados pelos pilares: trabalho, ciência e cultura e suas relações. Uma abordagem que apresente um olhar multicultural, na busca de uma articulação da ação docente pela apropriação de práticas mais abrangentes e democráticas para alcançar as múltiplas culturas, hoje presentes na nossa sociedade complexa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Multicultural. Xilogravura.

ABSTRACT: This paper presents a structured educational product as the Xilopt Manual, which considers the practical work of the Art Teachers at the integrated high school, with a focus on the Professional and Technological Education (EPT) curriculum. The interest in conducting this study came from the need to have practical and objective options related to teaching the discipline Art and its relations with multiculturalism at EPT, within the scope of the Professional and Technological Education. The Art teaching processes were related, particularly the graphic arts one - woodcut - focusing on transversal strategies, using an inter and transdisciplinary view, which enables the integral and significant formation of the student, based on the pillars: work, science and culture and their relations. Our researches and theoretical-methodological discussions, considered a way of teaching that would allow the presence of a multicultural approach, in the search for an articulation of the teaching action by the appropriation of more comprehensive and democratic practices to reach the multiple cultures present in our complex society.

KEYWORDS: Art Multicultural teaching. Professional and Technological Education. Woodcut.

APRESENTAÇÃO

A inclusão do componente curricular Arte na EPT oriunda da LDB/1996, associada à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, geraram uma ampliação da cobertura geográfica e da ação

educativa dos Institutos Federais, ampliando seu campo de ação e conseqüentemente a oferta em regiões e localidades antes não contempladas com o ensino técnico e tecnológico.

Diante de tal premissa, o elemento motivacional para o desenvolvimento deste estudo está alicerçado nas discussões acerca do Multiculturalismo, por acreditarmos que esta discussão apresenta relevância social e compromisso com a inclusão do local e dos elementos que formam o tecido social em sua complexidade.

Além disso, é de extrema relevância que este suporte epistemológico seja abordado na ação docente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e em particular no campo do componente Arte do Ensino Médio Integrado, propondo e ressaltando o ensino e a aprendizagem de forma a possibilitar a abordagem de temáticas, como: a sustentabilidade, formas alternativas de comunicação, respeito às diferenças, permitindo assim uma diversidade de olhares para o ensino de Arte, alicerçadas no multiculturalismo.

Pesquisas e discussões teórico-metodológicas têm sido realizadas no intuito de ampliar o universo de conhecimento relativo ao Multiculturalismo e à necessidade da composição de um ensino que permita a presença de um olhar multicultural; outrossim, raras são as propostas de investigação que abordem o multiculturalismo, especialmente no Brasil.

Historicamente, o termo “multiculturalidade” não é de forma alguma um termo pacífico e de um sentido único. Muitos (as) autores (as) que têm tratado da educação multicultural afirmam que esse termo é bastante recente, embora o fenômeno como tal não o seja.¹

ARTE MULTICULTURAL NA EPT

A importância dos componentes curriculares do Núcleo Básico dentro da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no sentido da busca pela formação ampla e ajustada ao contexto da sociedade atual, conforme extrato de Antunes (1999) é:

Dizer que uma vida cheia de sentido encontra na esfera do trabalho seu primeiro momento de realização é totalmente diferente de dizer que uma vida cheia de sentido se resume exclusivamente ao trabalho. [...]. Na busca de uma vida cheia de sentido, a arte, a poesia, a pintura, a literatura, a música, o momento de criação, o tempo de liberdade, têm um significado muito especial. Se o trabalho se torna autodeterminado, autônomo e livre, e por isso dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do uso autônomo do tempo livre e da liberdade que o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo (ANTUNES, 1999, p. 143).

Buscar por uma possibilidade de ensino que não só atenda, mas também possibilite a construção de um ser humano autônomo, e que sendo assim traga em si a importância

¹ Entre autores que discutem esta questão, citamos: Walking (1990); Banks (1992); Ekstrand (1994) *apud* Richter (2003).

do aprender, do fazer, sem se distanciar do seu lugar de origem, deve ser tarefa de todos os envolvidos com educação profissional.

Também a formação docente pode contribuir neste processo, uma vez que em seus currículos se observam as ligações indispensáveis entre o multiculturalismo e a educação. Tal fato encontra eco no discurso de Mason (2001), que compreende que os modelos derivados do ensino europeu do século XIX, encontram-se inadequados sob várias perspectivas.

Da mesma forma, especialistas em educação multicultural argumentam que o modelo tradicional de formação inicial de professores também é ineficaz, por não possibilitar acesso a conhecimentos e métodos de ensino efetivos aos docentes da área.

Diante de tais problemáticas, a educação multicultural pode, portanto, ser entendida como competência em múltiplas culturas e para todos os elementos presentes no processo de ensino e aprendizagem. Em uma visão mais antropológica, pode ainda transpor barreiras culturais, uma vez que a educação multicultural tem se configurado com um método de promoção da harmonia entre os seres humanos.

Neste sentido, “A educação multicultural busca a preservação da cultura e da harmonia através do desenvolvimento das competências interculturais” (RICHTER, 2000, p. 13).

Diante de tal fato, infere-se que o reconhecimento da presença de competências interculturais, relacionando-se com o conhecimento e capacidade de lidar com os códigos de outras culturas, associados a um comportamento que busque a compreensão de como estes processos ocorrem, levarão a apropriação dos contextos macro culturais onde as culturas estão inseridas.

Influências do pensamento multicultural têm sido sentidas em movimentos que buscam a valorização dos padrões plurais e, ao mesmo tempo, enfatizam a necessidade da adoção de medidas de reparação a injustiças e preconceitos com relação a identidades culturais, raciais, étnicas, de gênero e outras marginalizadas nos processos sociais, nos quais se inclui a educação (CANEN e XAVIER, 2005, p. 336).

É na relação global/local, já discutida por McLuhan (1969, p. 112), que se acirra a partir dos eventos históricos que acontecem especialmente a partir dos anos 1980, marcados pela queda do muro de Berlim, com a expansão dos meios de comunicação informatizados e as novas configurações políticas baseadas na Organização Mundial do Comércio que o termo “globalização” passa a estar presente em nosso dia-a-dia. Ele surge principalmente sob uma perspectiva da história econômica, enquanto resposta ao desenvolvimento último do capitalismo no ocidente (ARRIGUI, p.45, 1996).

Outra ótica apresentada por Milton Santos (2015) enfatiza que um melhor entendimento do que seria a globalização, denominando-a da seguinte forma:

Globalização atual é perversa, fundada na tirania da informação e do dinheiro, na competitividade, na confusão dos espíritos e na violência estrutural,

acarretando o desfalecimento da política feita pelo Estado e a imposição de uma política comandada pelas empresas (SANTOS, 2015, p. 39).

Buscando uma visão etnocêntrica sobre o assunto, Renato Ortiz (1998) considera que a globalização se constitui num processo em que a mundialização seria uma nova forma de reorganização das identidades nacionais e distingue os termos “global” e “mundial”. O primeiro refere-se aos processos econômicos e tecnológicos; já o segundo caracteriza o domínio específico da cultura.

Richter (2000, p. 13) ratifica a importância da existência de ações afirmativas do Estado nas políticas e processo educacional, dados os inúmeros desafios. Assim sendo, “o multiculturalismo pode representar uma lente que auxilia no diagnóstico de tensões entre visões que se pretendem mais ‘universalistas’ e outras mais ‘relativistas’ na abordagem de temas mais convencionais da educação” (RICHTER, 2000, p. 13).

Esta visão etnocêntrica, no entanto, foi sendo revisada e passou-se a considerar que sociedades diferentes da sociedade ocidental, antes consideradas primitivas ou exóticas, também possuíam uma lógica interna, com outras formas de representação, outras idealidades, diferentes formas de vida social, e que muitas vezes “souberam resolver melhor que nós certas contradições e dificuldades da organização da família, da educação, da sexualidade, da vida econômica e da vida simbólica em geral: Ao olhar para outras culturas, também o observador altera e renova sua própria visão do mundo e das coisas” (RICHTER, 2000, p. 4).

A este conceito foi também sendo incorporada a noção de que as relações culturais compõem relações de poder, desigualdades, contradições, e de que todas as modalidades de transmissão de cultura implicam, portanto, algum poder de dominação (RICHTER, 2003, p. 4).

No Brasil, por exemplo, estas relações culturais são compreendidas de forma híbrida, abrangendo as diversas mesclas culturais. Para compreender o processo de hibridização, Canclini (*apud* Richter, 2000, p. 6) aponta a necessidade de uma visão mais abrangente, “onde não exista oposição entre o tradicional e o moderno, entre o culto, o popular e o massivo”.

Tendo em vista as diferenças culturais existentes nos mais diversos grupos, a questão étnica é apenas um entre os diversos aspectos e marcadores presentes (idade, gênero, ocupação, classe social, etc.) que definem essas diferenças. A educação multicultural reconhece similaridades entre grupos étnicos e, em vez de salientar as diferenças, busca promover o cruzamento cultural das fronteiras entre grupos culturais – sejam eles quais forem, e não a sua permanência.

Assim, a educação multicultural deve desenvolver um esquema conceitual e intercultural, cuja expressão na prática educacional demonstre que o conhecimento é uma propriedade comum de todos os povos. Negligenciar alguma parte desse problema resulta, de um lado, em relativismo que afasta qualquer possibilidade de uma compreensão

intercultural, ou, por outro lado, uma superficialidade que enfatiza o folclórico ou o bizarro (RICHTER, 2003, p. 16).

XILOGRAVURA ALTERNATIVA

A abordagem da qual lançamos mão como âncora para nossa proposta artística da xilogravura de forma alternativa advém dos estudos desenvolvidos por Barbosa (2010), por oferecer uma possibilidade para além da contextualização da obra, viabilizando, sobretudo, o exercício da “leitura” crítica e produção dos estudantes.

A fim de alcançar os objetivos a que se propõe, Barbosa (2010, p. 3) utiliza uma abordagem triangular que, em conformidade com a autora, a mesma deve estar:

[...] estruturada como um organismo, articulado pela interação e interdependência entre suas ações totalizadoras – a “leitura” crítica, contextualização e produção – realizadas no diálogo entre o professor e o aluno. Há uma condução, mas também a abertura para a mudança de caminho, condicionada à participação do aluno. Por essa condição a Abordagem Triangular assume a característica de um sistema epistemológico e não metodológico de Ensino da Arte. Admite a pluralidade de soluções e respostas, pela intenção de preservar o conhecimento da degradação em exercício escolar reprodutivo (BARBOSA, 2010, p. 3).

Quando Barbosa (2010) discorre sobre as mudanças observadas e salienta a importância de reforçar a herança artística e estética dos estudantes baseada em seu meio, ela também adverte que “se não for bem conduzida, pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura”.

Nesta perspectiva, entendendo cultura como um processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social, Ramos destaca que:

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas (RAMOS, 2004, p. 41).

Em se tratando do trabalho como princípio educativo, foi imperativo a compreensão da relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significar compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho (RAMOS, 2004, p. 27 – 41).

Na base da construção de um projeto unitário de ensino médio que, enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido:

[...] ontológico: como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; histórico: que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos (CIAVATTA, 2005, p. 259).

Compreendemos que para uma formação docente na EPT é necessário, ainda:

Pensar na formação do professor que inclua e reveja suas crenças e convicções, assim como sua compreensão das novas realidades e sua função profissional, preparando os jovens e desenvolvendo um profundo aprendizado que lhe permita aprender a ensinar de forma diferente em consonância com as mudanças em educação (GOMES e MARINS, 2013, p. 37).

A educação multicultural pode ser entendida como competência em múltiplas culturas e para todos os elementos presentes no processo de ensino e aprendizagem. Em uma visão mais antropológica, Hall (2004) barreiras culturais tem se configurado com um método de promoção da harmonia entre os seres humanos, derivados de um mundo mais conflituoso a cada dia, “a educação multicultural busca a preservação da cultura e da harmonia através do desenvolvimento das competências interculturais (RICHTER, 2000, p. 13).

Podemos inferir que o reconhecimento da presença de competências interculturais, relacionando-se com o conhecimento e capacidade de lidar com os códigos de outras culturas, associados a um comportamento que busque a compreensão de como estes processos ocorrem, levarão a apropriação dos contextos macro culturais onde as culturas estão inseridas.

Ainda pensando em competências, Nóvoa (2009) traz numa perspectiva :

[...] que a proposta adquire todo seu sentido, abrindo para a possibilidade de um novo contrato educativo, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de actores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais. Se é verdade que a escola cumpriu, ao longo do século XX, um importantíssimo trabalho social, não é menos verdade que hoje se torna essencial evoluir no sentido de uma maior responsabilidade da sociedade. Muitas zonas do mundo, e dos nossos próprios países, vivem ainda em situações de miséria e de pobreza, econômica e cultural. Mas, de um modo geral, verificou-se uma enorme evolução nas qualificações escolares dos adultos. Durante muitas décadas houve um fosso geracional: os mais novos tinham habilitações acadêmicas muito superiores aos mais velhos. Agora, pela primeira vez, há gerações adultas que têm habilitações acadêmicas idênticas às das gerações mais novas, possibilitando-lhes assim uma intervenção educativa mais consistente (NÓVOA, 2009, p. 15).

O compromisso com a diversidade cultural, que se espera esteja presente no ensino profissionalizante, seja representado não somente com os códigos europeus e norte-americanos brancos, porém mais atenção poderia ser dada à diversidade de códigos

em função de raças, etnias, gênero, classe social, e particularmente quanto ao nordeste brasileiro, a representação cultural regional, a exemplo das manifestações pelo suporte xilográfico (HALL, p. 102, 2004).

Falamos sobre o multiculturalismo na EPT tomando como base o contexto cultural que a sociedade brasileira é formada e suas implicações na formação da educação profissional e tecnológica e utilizar para esse contexto a Literatura de Cordel, sua importância cultural para a região nordeste e a Gravura (xilogravura). Sobre este gênero literário:

[...] Foi reconhecido pelo Conselho Consultivo como Patrimônio Cultural Brasileiro. A decisão foi tomada nesta quarta-feira, 19 de setembro, por unanimidade pelo colegiado que está reunido no Forte de Copacabana, no Rio de Janeiro. A reunião também contou com a presença do Ministro da Cultura, Sérgio Sá Leitão, da presidente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), Kátia Bogéa e do presidente da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, Gonçalo Ferreira. Poetas, declamadores, editores, ilustradores (desenhistas, artistas plásticos, xilogravadores) e folheteiros (como são conhecidos os vendedores de livros) já podem comemorar, pois agora a Literatura de Cordel é Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. Apesar de ter começado no Norte e no Nordeste do país, o cordel hoje é disseminado por todo o Brasil, principalmente por causa do processo de migração de populações. Hoje, circula com maior intensidade na Paraíba, Pernambuco, Ceará, Maranhão, Pará, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Distrito Federal, Rio de Janeiro e São Paulo. Em todos estes estados é possível encontrar esta expressão cultural, que revela o imaginário coletivo, a memória social e o ponto de vista dos poetas acerca dos acontecimentos vividos ou imaginados (IPHAN, 2018, p. 1).

Barbosa (1998, p. 15), aponta para o direito de que todas as pessoas precisam conhecer, acessar aos códigos das diferentes manifestações culturais, independentemente de serem considerados populares, ou eruditos.

Por conseguinte, estes últimos, muitas vezes, podem continuar sendo compreendidos como exteriores – a não ser que o indivíduo tenha domínio das referências culturais, a fim de que possa assimilar o “outro”, ressaltando assim a necessidade do compromisso com a diversidade cultural.

Ao abordar a categoria trabalho, indissociável da educação profissional e tecnológica, seguimos a visão de Ramos, no seu entendimento de trabalho e ciência quando o compreende como essencial à existência humana:

[...] Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados. Nessa perspectiva, o trabalho como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados. do pensamento em que se percebem e se representam as relações constitutivas e estruturantes da realidade, enquanto a teoria surge quando essas relações, elevadas ao plano do pensamento, são ordenadas e retiradas do contexto

em que foram produzidas e apreendidas originalmente, com o objetivo de potencializar o avanço das forças produtivas (MOURA, 2012, p. 3).

Quando Moura (2010, p. 2) nos traz que de “um lado, a defesa da educação geral integrada à formação profissional lato sensu, na perspectiva da politécnica, constante no primeiro Projeto de Lei do Deputado Otávio Elísio; de outro, a separação entre educação básica e formação profissional”, com evidente favorecimento a formação técnica e matemática em lugar da formação humana e social (FRIGOTTO; CIAVATTA; e RAMOS, 2005, p. 258).

Sobre outro viés, temos a cultura que se apresenta como parte integrante da vida do educando mesmo que por vezes tal percepção não seja tão clara. Somos levados a separar corpo e mente e cultura e indivíduo, como se não fossemos seres naturais e sim partes involuntárias e não um ser inteiro e complexo.

Tal superação dessa dualidade é apontada por uma noção de trabalho diferenciada, em que busca a formação do educando como um todo, a formação omnilateral, com o objetivo de minimizar os impactos da dicotomia entre as diferentes acepções de trabalho e instrução. Segundo Saviani (1989, p. 215):

[...] a ideia de politécnica envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento.

Saviani (1989) ainda conclui pontando que “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, enquanto que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.

A ideia de politécnica contrapõe-se à referida concepção: Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual”.

Alimentado pela recorrente concepção para quem e com que finalidade se destina a educação profissional, um olhar mais atento nota, que na contramão da história, a noção politécnica nos apresenta junção, homem corpo e alma, corpo e intelecto e se aproxima do que entendemos com educação tendo o trabalho como princípio educativo.

Olhando a organização curricular do ensino médio integrado, o vemos de uma forma que a integração do ensino médio seria proporcionando um ensino geral como comumente é conhecido e após esse como forma de “integrá-lo ao mundo do trabalho um tempo posterior de formação para o mundo do trabalho.

Sobre tal visão Moura (2012, p. 10), “compreendemos que organizar o currículo de forma integrada implica em romper com falsas polarizações, oposições e fronteiras

consolidadas ao longo do tempo. Como ponto de partida é preciso ratificar que o ensino médio integrado exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída de forma contínua ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, ao invés de, inicialmente, concentrar conteúdos vinculados à educação geral e, posteriormente, proporcionar os componentes curriculares da formação técnica específica”.

Quando aponta as possíveis implicações que uma prática pode acarretar, Moura (2012) nos faz refletir que estamos num sentido contrário ao esperado, que “adotar esse pensamento implica na necessidade de contribuir para acabar com a dicotomia entre as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação profissional. Isso representa, para os educadores que historicamente trabalham com as disciplinas de formação geral, a possibilidade de avançar na compreensão do sentido da educação que é proporcionada aos estudantes”.

Para a prática docente na educação profissional o currículo sendo alinhado ao eixo trabalho, ciência e cultura aponta como:

Uma oportunidade para que esses docentes superem tendências academicistas, livrescas, discursivas e reprodutivas das práticas pedagógicas que permeiam, de forma recorrente, essa esfera educacional. Já para os docentes da formação profissional, criam-se oportunidades de superar a perspectiva, muitas vezes, exageradamente técnico-operacional deste ensino e, ao invés disso, aproximar-se de um enfoque que contribua para a apropriação das condições sociais, históricas e culturais de produção e utilização dos conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos que estão na base de cada curso (MACHADO, 2006 *apud* MOURA, 2012, p. 11).

Já Moura (2012) entende “como forma de resolver essa questão ou, pelo menos, minimizar os prejuízos decorrentes da organização disciplinar dos currículos, tem surgido, ao longo da história, propostas que organizam o currículo a partir de outras estratégias. É muito rica a variedade de denominações. Mencionaremos algumas dessas metodologias, apenas a título de exemplo. São propostas que tratam da aprendizagem baseada em: problemas; centros de interesses; projetos; complexos temáticos; investigação do meio, entre outras.

Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) nos mostra que a formação vai muito além quando se trata do princípio formativo geral do ser humano “o primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo.

Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

Para este estudo, o ensino médio integrado é considerado sob a ótica de Araújo e Frigotto (2015), o qual requer uma práxis mediada pela integração.

Trata-se, pois, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais. A ação didática integradora ganha sentido assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66).

Falando de currículo para o ensino médio integrado, a noção de currículo integrado pode ainda remeter a três dimensões específicas, mas complementares entre si: A primeira delas se refere à forma de oferta de Educação Profissional Técnica de nível Médio, sendo os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio por meio de matrícula e projeto pedagógico únicos, o que não garante, necessariamente, que a segunda e a terceira dimensão da integração sejam de fato vislumbradas pela organização pedagógica e curricular do curso.

A segunda dimensão se refere ao projeto de sociedade que buscamos construir por meio de um processo educativo que integre ciência, trabalho e cultura nos planos de formação geral e profissional. Quanto à terceira dimensão, trata-se da organização de um currículo interdisciplinar, que possibilite aos estudantes apreenderem o conhecimento na sua totalidade e na sua relação com o mundo real, o que pode ser, por exemplo, pela integração entre conteúdos e disciplinas (RAMOS, 2005 *apud* ARAÚJO e SILVA, 2008, p. 59).

Nesta perspectiva, esta discussão pretende contribuir para as relações entre as disciplinas do currículo do ensino médio integrado de forma interdisciplinar, por meio de um dos componentes - Arte, mais particularmente, da gravura/xilogravura, no formato de sequência didática, sobre o ensino do componente Arte, sob olhar multicultural, bem como em consonância com a abordagem triangular da Prof^a Dr^a Ana Mae Barbosa que afirma:

[...] a educação cultural que se pretende com a Abordagem Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor do mundo visual e não uma "educação bancária. A abordagem é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do Ensino da Arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (BARBOSA, 2010, p. 169-170).

Para atender a premissa acima, a sequência didática é proposta com as seguintes etapas: construção da matriz, impressão e exposição. Já nas subdivisões, encontramos o tema sobre a iconografia, e a partir desse ponto, subdivide-se em: vetorização: estilizações por vetorização; materiais: suportes, entintamento, prensagem; recorte: decalque; espelhamento: técnica de espelhamento; entalhe: entalhes colagem na base; impressão:

preparação das tintas, entintamento, prensagem, utilização do papel na prensagem, sobre a matriz e sob a matriz, pós-impressão; iconografia; xilogravura alternativa com matrizes e suportes variados, além de elencar as referências utilizadas, e finalizar com o apêndice: o esquema da sequência didática.

O manual aqui proposto foi idealizado justificando a prática da gravura de forma alternativa junto ao currículo do componente Artes/Gravura/Xilogravura no ensino médio regular e integrado da EPT, estando em consonância com a abordagem triangular da Prof^a Dr^a Ana Mae Barbosa.

Além disso, foi construído enquanto um manual prático/didático, que possa também de forma interdisciplinar dialogar com outras áreas de conhecimento do ensino médio integrado, por meio da “Xilogravura alternativa” permeando o conceito de gravura verde.

Assim sendo, a partir da xilogravura alternativa – assim denominada por sua construção diferir da forma tradicional. Esta, como nos apresentam as autoras Jorge e Gabriel (2000), é uma das mais antigas técnica de gravura sobre a madeira, talhada em relevo tornando-se a matriz que permite a multiplicação das impressões de suas provas.

Já na técnica aqui proposta, temos como exemplos de materiais substitutos da madeira na construção da matriz: o papelão, papel paraná, papel couro, tetra pak, uso de estiletes e tesoura (em vez de buris, goivas e formões); já a tinta utilizada na xilogravura alternativa passa a ser a guache acrescida de cola branca e não mais a tinta gráfica da xilogravura tradicional.

Como na Gravura Verde (*Grabado Verde*) são propostos materiais de baixo custo e fácil acesso, além de serem mais interessantes no ponto de vista do seu uso didático nas escolas. A gravura verde é uma encenação silenciosa, fruto da experimentação dedicada e metódica da artista *María Angélica Mirauda*.

Essa técnica única de gravação - a partir de uma matriz nova e versátil - é um processo de criação livre do uso de ácidos ou outros produtos altamente nocivos à saúde do artista e ao meio ambiente, de baixo custo e reciclável, também permite um exercício artístico com elementos rudimentares e objetos encontrados.

É a partir destes elementos que a “Gravura Verde” exhibe o seu amplo espectro de possibilidades, pesquisadas e documentadas por *María Angélica Mirauda* y *Marcela de la Torre*, e que se tornaram públicas através de um livro e de uma exposição em que eles mostram os resultados plásticos desta nova técnica (FINIS, 2011).

Outrossim, também é possível que o estudo envolva a evolução da possibilidade de uso de materiais alternativos e ecos sustentáveis para a criação de tintas e suportes de aplicação da xilogravura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreendemos que se faz necessária uma mudança na epistemologia que

fundamenta a construção do currículo de forma que os paradigmas de complexidade, da integração social e do desenvolvimento cognitivo do estudante amplie seu espaço de formação e domínio cognitivo, “sobre a ciência, sobre o trabalho e sobre a cultura, agora mediados por novas e diferentes formas de linguagem” (KUENZER, 2016, p. 37).

Entendemos que é possível a adoção de uma organização curricular que considere o ser multicultural e complexo como elemento de articulação principal não somente para o currículo educacional, mas, em especial, para a formação, orientando a proposta curricular e seu aporte pedagógico para uma articulação com o mundo do trabalho dialogicamente considerando que a sociedade é multifacetada, inserida em um contexto global de cooperação/concorrência, de caráter multicultural, dinâmica e relativamente complexa.

Nesse sentido, uma abordagem transdisciplinar, polilógica e cooperativa para a educação profissional pode ser considerada como uma resposta possível para atender ao imperativo de construção de uma sociedade mais justa, incluyente e autossustentável, em termos de ampliar a capacidade cognitiva do estudante para viabilizar a obtenção de saberes necessários para sua educação no contexto para o século XXI, tal como definido por Morin (2001).

Podemos concluir que, para além da importância da temática em si, há a possibilidade de desnudar novas e precursoras oportunidades para edificar espaços para o debate e ampliar a disseminação do saber na EPT.

Ao lançar um olhar para o ensino de Arte na EPT de maneira multicultural, pretendemos não só a aproximação dos estudantes com a formação técnica, mas também com a estética. É esse o entendimento em buscar as artes gráficas, especificamente, na xilogravura aplicada de forma alternativa, para viabilizar uma aproximação de diversos componentes curriculares.

O entendimento principal esperado seja que todos possam acessar os códigos da cultura dita erudita.

É imprescindível ao cidadão conhecê-los; por conseguinte, este conhecimento tende a se manter no espaço exterior, a menos que o estudante tenha acesso e possibilidade de compreensão das referências culturais presentes em seu contexto social, em sua localidade, para então poder acessar ao conhecimento externo e ter a possibilidade de conviver e compreender o outro e vice-versa, uma vez que a cultura é parte integrante da vida, ainda que tal percepção, muitas vezes, não esteja tão clara, pois somos condicionados a separar corpo e mente; cultura e indivíduo, como se não fossemos seres naturais, inteiros e complexos.

Este processo de (re) construção do ser como elemento primaz de uma nova proposta de ação do docente pode e deve ser reforçado nos processo de formação do ensino profissional integrado ao ensino médio, sendo a Arte também como entendemos sua prática, em sua concepção entendida como a mais abrangente possível, para muito além da estética, o conjunto de processos cognitivos, sociais, afetivos e técnicos, pelos

quais os participantes podem ampliar sua capacidade de leitura de mundo, com a obtenção de novas escalas, tons, reflexos, projeções, pontos de fuga, abstrações, entre outros, viabilizando ao estudante ampliar as fronteiras cognitivas, a fim de que ele se torne um ser sócio-técnico-cognitivo-artístico-transdisciplinar-ciente-afetivo, portanto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. “Trabalho e liberdade”. In: **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Bomtempo, 1999.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**. V. 52. N 38, p. 61 – 80, 2015.

ARAÚJO, Adilson Cesar. SILVA, Cláudinei Nascimento da. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. (orgs.) – Brasília: Ed. IFB, 2017.

ARRIGUI, Giovanni. **O longo século XX**. Dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira. **Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CANDAU, Vera Maria F. **Interculturalidade e educação escolar**. In: IX Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia, 1988.

CANEN, Ana e XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, jul./set. 2005.

CIAVATTA, M.; Frigotto, G.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. IN: **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

GALEFFI, D. A. **Educação e Filosofia: o filosofar como atividade formativa transdisciplinar na educação básica – considerações polilógicas**. In: Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 39, jan./jun. 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Literatura de Cordel ganha título de Patrimônio Cultural Brasileiro**. Publicada em 19 de setembro de p. 1, 2018, acessado em 03/04/2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho**. In: Trabalho Necessário. Ano 14, n. 25, 2016. MASON, Raquel. Por uma arte-educação multicultural. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

MASON, Raquel. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR** nº 7, v.1, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

NÓVOA, António. **Educação 2021**: para uma história do futuro. (Universidade de Lisboa). Acesso em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653.pdf

RAMOS e CIAVATTA. Marize e Maria. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun., 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética no ensino das artes visuais**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SANTOS, Milton. **Por Uma Outra Globalização: Do Pensamento Único A Consciência Universal** - 24ª editora Record, 2015.

SOUSA, Diêgo Maciel de. **A Promoção Da Emancipação Freiriana Na Educação Técnico-Profissionalizante**. Trabalho de conclusão apresentado como requisito para conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica – EaD, defendido em 05 de maio de 2020. IFG – Instituto Federal de Goiás.

CAPÍTULO 4

CULTURA VISUAL, CAMINHADAS EXPLORATÓRIAS, OBSERVAÇÃO DIRETA E FOTOGRAFIA COMO SUPERFÍCIES SIGNIFICATIVAS

Data de aceite: 26/11/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Gledson Rodrigues do Nascimento

Doutorando do PPG-FAU-UNB, membro do Grupo de Pesquisa: Documentação, Modelagem e Conservação do Patrimônio; Mestre em Arte e Cultura Visual - UFG-GO, Possui MBA em Gestão de Proj. de Eng. e Arquitetura-IPOG. Foi Professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo UNIALFA-GO Goiânia-GO

<http://lattes.cnpq.br/7862771578861119>

<https://orcid.org/0000-0003-2705-4925>

RESUMO: O objetivo deste artigo é discorrer a respeito de pesquisar a luz dos estudos sobre Cultura Visual e suas concepções como campo interdisciplinar de investigação. Essa ocorrência se dá por meio de constantes manifestações, junto ao universo de informações visuais, no qual estamos envolvidos a todo o momento. Captadas tanto com o trânsito do olhar, quanto por observação direta, há também os sentidos atribuídos a partir do que se vê. Assim como os processos de mediação, entre o que é observado e o fotografado, durante caminhadas exploratórias em meio à arquitetura vernacular e o ecletismo em território goiano. Metodologicamente, a fotografia nos permite realizar recortes de espaços e do tempo, nos motivando a enquadrar, focar e acionar esse dispositivo de registros de informações. Ato que resulta em superfícies significativas, alimentando

o referido campo de estudos a partir de imagens na produção de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Visual. Ecletismo. Fotografia. Observação Direta.

VISUAL CULTURE, EXPLORATORY WALKS, DIRECT OBSERVATION AND PHOTOGRAPHY AS SIGNIFICANT SURFACES

ABSTRACT: The aim of this article is to discuss research in the light of studies on Visual Culture and its conceptions as an interdisciplinary field of investigation. This occurrence takes place through constant manifestations, together with the universe of visual information, in which we are involved at all times. Captured both with the transience of the gaze, and by direct observation, there are also the meanings attributed to what is seen, as well as the mediation processes, between what is observed and what is photographed, during exploratory walks through vernacular architecture and eclecticism in goiano territory. Methodologically, photography allows us to cut space and time, motivating us to frame, focus and activate this device for recording visual information. An act that results in significant surfaces, feeding the aforementioned field of studies from images in the production of meanings.

KEYWORDS: Visual Culture. Eclectism. Photography. Direct View.

1 | CULTURA VISUAL: RELATOS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO OLHAR

Cultura Visual trata-se de uma área de conhecimento relativamente nova, porém com um grande raio de atuação. As pesquisas sobre temas à luz da Cultura Visual, conforme relata Hernandez (2013), compreendem um campo de conhecimento transdisciplinar de investigação. Contribuindo assim, para a área de atuação das artes, das práticas do olhar e os efeitos dessas percepções, sobre o que se vê na demanda de produção de sentidos. Incluem-se ainda os processos de mediação nos quais “a expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar” (HERNÁNDEZ, 2007, p.22).

Nesse contexto, há contribuições de Ricardo Campos (2012) que dialogam com os relatos de Hernandez (2007) ao afirmar que “a noção de Cultura Visual, remete para um horizonte particular da produção cultural humana, nomeadamente para um universo composto por linguagens e bens de natureza visual” CAMPOS (2012, p.21). Já Tavin (2008), descreve Cultura Visual como uma velha ideia pintada com tintas novas que se entrelaça com antigas teorias, aliadas a novas práticas de pesquisa. O referido autor também considera todo esse pensamento, aos trabalhos anteriores no campo das artes, da arte e educação, sobretudo, nos Estados Unidos, abrangendo a cultura popular, as novas mídias, o cinema, a televisão, a fotografia e filmes diversos.

Contudo Tavin (2008) também aponta que Lanier (1957) arte educador norte-americano, ao descrever a atuação dos estudos desenvolvidos no campo das artes e na Cultura Visual, traçam um novo movimento formado por ideias do passado. Sobre esse argumento Tavin (2008) descreve que, ao se entrelaçarem, as diferenças entre antigas teorias e as novas práticas, sobretudo de pesquisa, nos levam a crer que de um lado a Cultura Visual pode ser compreendida como uma ideia nova, porém em partes. Isso ocorre devido ao inventário de imagens e tecnologias do passado, associadas à cultura virtual global do momento. Assim, como as novas relações entre o homem e suas experiências como sujeitos em rede, além das novas teorizações sobre as visualidades. Portanto, o mencionado campo de estudos é abrangente em suas ações de pesquisa, conseqüentemente, por aproximar-se de conceitos que envolvem uma grande diversidade do mundo das imagens.

Nesse sentido, Tavin (2008) ainda afirma que os pós-estruturalistas tinham como base as temáticas que envolviam os estudos culturais, bem como a nova História da Arte. Envolvendo também os estudos feministas e outras referências contemporâneas com ênfase na leitura das imagens e suas diversas posições subjetivas, entre outras noções panorâmicas. A partir desse pensamento, podemos considerar que tais noções nos envolvem como sujeitos, e a realidade no ato de ver e ser visto, como fruto dos movimentos característicos da modernidade, ligados por questões como a democracia e como o próprio capitalismo. Bem como os processos de industrialização, e também o desenvolvimento

científico, a urbanização das cidades, associadas de suas principais bandeiras como a liberdade e a individualidade da sociedade moderna.

Essa argumentação nos conduz a um possível entendimento de que Cultura Visual pode ser compreendida como uma ideia nova, porém parcialmente, devido ao presente inventário de imagens e tecnologias do passado associadas à cultura virtual global do momento. Nesse contexto, consideram-se as novas relações entre o homem e suas experiências como sujeitas em rede, e as novas teorizações sobre as visualidades.

De certo modo, podemos inferir que as considerações de Tavin (2008) dialogam com as percepções de Flores (2010), ao descreverem que os estudos em Cultura Visual mantêm “uma figura narrativa de repetição que assume uma forma muito específica em nosso tempo, mas que parece ser disponível, em sua forma esquemática, em uma variedade incontável de circunstâncias” (MITCHEL *apud* FLORES, 2010, p.277). Essas circunstâncias compreendem a cultura da imagem, incluindo as imagens produzidas pelo ato de fotografar, durante as “caminhadas exploratórias”, com as descritas por Careri (2013, p.7), pois é em momentos como esse que o referido estudioso relata haver uma experiência de integração com a paisagem e o espaço urbano, classificada como forma de arte e de prática estética.

A afirmação de Careri (2013), no que tange a referida prática estética, bem como o entendimento do que descreve Tavin (2008) sobre Cultura Visual, pode ter como ponto de encontro à fotografia, pois pode assim integrar-se ao campo de atuação das artes como anteriormente mencionado. Desse modo, podemos atribuir experiências como as que ocorrem com as imagens, as já citadas novas relações entre o homem e suas experiências visuais como sujeito. É com essas experiências que ocorrem à produção de visualidades, sobretudo, a partir do que se fotografa, aproximando-se das novas teorizações sobre imagens e também sobre as visualidades.

2 | CAMINHADAS E FOTOGRAFIAS: MEDIAR O QUE SE VÊ COMO RECORTE DE ESPAÇO E TEMPO EM MEIO A UM PROCESSO IMERSIVO

Confere-se que há, na imagem da figura 1, elementos distintos que compõem o recorte de um determinado espaço urbano que emergem do período colonial, mas com modificações consideráveis. Nesse recorte, é possível vivenciar a experiência do homem como sujeito, sobretudo, transformador de espaços. No entanto, as intervenções que derivam de manifestações do comércio local não conseguem ofuscar a essência do vernacular entre as edificações mostradas, em uma cidade histórica de quase três séculos de existência, conforme mostra a figura 1.



Figura 1: Rua Moretti Foggia Cidade de Goiás Centro.

Fonte: Acervo do autor

Ao praticar o trânsito do olhar sobre a referida fotografia, inicialmente nos prendemos ao calçamento da rua coberta por pedras irregulares. Logo, a fotografia vem registrar o efeito de parte de uma produção imagética que também marca a identidade de uma cidade, como algumas outras que também surgem no período colonial. Além do calçamento, há um comércio de artesanato que timidamente ocupam certos espaços nas fachadas de algumas edificações.

Contudo, a arquitetura evidente das construções que datam do século XVIII, ao longo da rua Moretti Foggia, denunciam, de certo modo, o ponto específico de onde partiu o olhar de quem se identificou com o cenário urbano recortado. E ao se identificar, parou o trajeto que desenvolvia em seu percurso, focou, enquadrou e acionou o dispositivo de registro, capturando a imagem em questão. A partir desse ponto, é possível mirar a torre da Igreja N. S. do Rosário e atribuir a ela um elemento que retrata um ponto focal, um marco na paisagem.

Assim como uma espécie de controle visual, a torre impõe ao imaginário de quem a observa, uma sensação de estar sendo observado por algo ou alguém que estivesse nesse lugar, constantemente a vigiar que a observa, como em um modelo panoptico¹ de observação de Benthan e Foucault. Além de um dispositivo de controle visual, certo modo há também a interpretação de um mítico modelo de poder religioso. Desse lugar,

¹ Segundo Jeremy Benthan, um dos primeiros modelos deste dispositivo de controle visual ocorreu em 1751 ainda na Escola Militar de Paris, para cada um de seus alunos, tinha uma cela envidraçada onde podiam ser observados por toda a noite.

é possível reconhecer que há uma construção de sentidos de que a arquitetura religiosa marcou diferentes épocas tanto pela arquitetura quanto pelo controle territorial por meio das paróquias, prelazias e bispados², em povoados que foram surgindo em meio aos sertões, nas regiões centrais do Brasil. No local da referida imagem, em seu momento inicial, houve práticas de controle realizadas sobre relações de poder, onde a igreja local e os representantes da província caminharam de mãos dadas sob os mandos e desmandos da Coroa Portuguesa. Porém em um passado recente, pois a forma que a Igreja N. S. Rosário se mostra na referida imagem, trata-se de mais uma manifestação o ecletismo em território goiano.

Assim, nesse recorte de espaço e de tempo registrados pela fotografia acima, nos permite refletir por toda essa analogia construída, a qual também pode ser conferida, de forma nítida, à presença da geografia, que no momento de observação, marcou a imagem como um pano de fundo. É nesse plano posterior que há o Morro do Canta Galo, como parte da paisagem recortada que permite evidenciar o elemento vertical constituído pela cobertura do campanário da referida igreja. Com uma visualidade do fato! Contudo, ao desenvolvermos registros visuais, a partir de caminhadas exploratórias, imersos a recortes espaciais, nesses momentos urbanos e históricos, podemos inferir que nessa experiência trilhamos “Os infiltráveis caminhos da Cultura Visual” (TOURINHO; MARTINS, 2013). Logo acreditamos que há uma espécie de centralidade que permeiam temáticas historiográficas e sobre Cultura Visual. Nesse sentido, Knauss (2008), relata que:

Nessa perspectiva abrangente da cultura visual, importa, sobretudo, não tomar a visão como dado natural e questionar a universalidade da experiência visual. Trata-se de abandonar a centralidade da categoria de visão e admitir a especificidade cultural da visualidade para caracterizar transformações históricas da visualidade e contextualizar a visão (JAY, 1996). Segundo Martin Jay, o advento da cultura visual decorre do fato de que não podemos mais separar os objetos visuais de seu contexto (DIKOVITSKAYA, 2005; JAY, 2002). A dívida da cultura visual com os estudos culturais contagia (KNAUSS, 2008, p.155).

Dentro da concepção de como devem ser consideradas as experiências visuais, defendida por Knauss (2008), sobretudo no campo de estudos em Cultura Visual, é possível identificar nas imagens que pode haver outros desdobramentos sobre o que se vê. De certa forma, podem ser operadas de uma maneira rizomática de percepção das visualidades a elas atribuídas, portanto, não devemos nos enganar ao pensar que não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver. Fato que causa uma descentralização da preocupação por produzir significados, com possibilidades de deslocamento para indagar a origem, através dos caminhos em que vão se apropriando os sentidos. Esses sentidos

2 A formação territorial da capitania de Goiás esteve caracterizado por um complexo vínculo entre a Igreja e o Estado, esta foi à conjuntura dos Setecentos à época das conquistas do interior do Brasil, quando se decidiu pela criação de bispados, com igrejas elevadas à condição de catedral; e as prelazias, com a mudança de capelas para matrizes (BOA-VENTURA, 2001, p.137).

que são construídos ora por produção de imagens durante caminhadas exploratórias, ora por vivência com outras fontes visuais, vão nos nutrindo por meio de significados próprios, e também pela nossa capacidade de conscientização com outras referências culturais. Contudo há então, no ato de caminhar e fotografar, um processo de captação de informações que orbitam entre o trânsito do olhar e a “observação direta”, com as descritas por Rocha e Eckert (2008) da seguinte maneira.

A observação direta é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana. É se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos. As primeiras inserções no universo de pesquisa conhecidas como “saídas exploratórias”, são norteadas pelo olhar atento ao contexto e a tudo que acontece no espaço observado (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 2).

Diante dessa maneira de contatar visualmente elementos que compõem a imagem anterior, assim como o seu processo de produção, de acordo com Rocha e Eckert (2008) esse ato de observar constantemente, é classificado como uma maneira de ver e também como uma técnica, atribuída a experiência de observação, e, logo em seguida, tecer indagações sobre o observado do referido lugar. Mais especificamente, as referidas representações imagéticas contidas nas imagens que estão dentro da própria imagem, representadas pela fotografia acima Flusser (2002) vem descrevê-las como superfícies. Contudo, o autor não as define de uma forma pura e simples, mas sim como uma “superfície significativa na qual as ideias se inter-relacionam magicamente” (FLUSSER, 2002, p.78). Assim ao retratar as imagens e sua significância, logo se indaga. Mas o que são as imagens? Mesmo se tratando de argumentações e conceitos atuais, sobre uma cidade surgida em pleno século XVIII, conforme nos mostra a figura 1, Villém Flusser (2002) afirma que imagens podem ser conferidas da seguinte maneira:

Imagens são superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões do espaço-tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano. Devem sua origem a capacidade de abstração específica que podem chamar de imaginação (FLUSSER, 2002, p.7).

Segundo Flusser (2002), é possível entender que uma informação imagética pode ser abstraída pela dimensão de dois vetores, a do tempo e do espaço. Nesse processo de construir sentidos, podemos acionar o imaginário para identificar representações sobre o tempo e o espaço como vetores. Assim baseado nas afirmações de Flusser (2002), adotamos a imagem que segue como um breve exemplo de uma superfície que representa algo sobre um determinado espaço. E sobre um contexto historiográfico, pode vir a conotar em meio a configurações do imaginário e também da memória, um determinado tempo e suas respectivas informações culturais.

O evento mencionado compõe cenas que também nos incitam a parar, focar,

enquadra e mais uma vez realizar um recorte, fabricando outra superfície significativa. Dessa vez com os referidos vetores da dimensão da imagem, conforme a figura abaixo.



Figura 2: Centro Histórico Cidade de Goiás.

Fonte: Acervo do Autor

Além do processo de imersão vivenciado, há outros acontecimentos durante os trajetos percorridos que elegemos, a fim de encontrar algo a ser captado que, possivelmente, passaria a se tornar mais uma fonte visual produzida. Portanto, a imagem acima é uma dessas surpresas que subitamente marcam os nossos olhares e consciências, Pois durante o ato de caminhar e ainda realizar pontes de acesso interligando a memória e o imaginário, há conseqüentemente uma produção de sentidos. Havendo a necessidade de mediar às informações construídas e registradas durante o ato de fotografar. Todavia, a imagem anterior nos conduz a quê? Nesse sentido, acreditamos haver, na referida figura, algo que interliga os nossos corpos e mentes, a uma expressão dos tempos da escravatura, no qual havia mulheres que carregaram, sobre a cabeça cestos, ora frutas, ora pertences pessoais, entre outros artigos da época. Nessa condição, de súbita surpresa, acreditamos haver “o efeito da realidade ligado à imagem fotográfica” (DUBOIS, 2004, p. 26).

Portanto, a imagem acima é o caso que nos remete ao passado, e como uma surpresa marca o olhar em trânsito, por certo momento, potencializado por sentidos atribuídos a sensações que derivam do que estava a nossa volta no momento de registrá-

la, nos envolvendo como em um processo de imersão. Tal como descreve Murray (2003).

Imersão é um termo metafórico derivado da experiência física de estar submerso na água. Buscamos de uma experiência psicologicamente imersiva a mesma impressão que obtemos num mergulho no oceano ou numa piscina: a sensação de estarmos envolvidos por uma realidade completamente estranha, tão diferente quanto à água e o ar, que se apodera de toda a nossa atenção, de todo o nosso sistema sensorial. (MURRAY, 2003, p.102)

A referida vivência imersiva, assim como as citações de Murray (2003), complementam uma construção de sentidos, a partir da surpresa encontrada, da senhora que carrega um volume sobre sua cabeça. Assim nos conduz vivenciar mais uma experiência de recorte de um espaço e tempo, por meio de uma imagem fotográfica. Segundo Rouille (2009), “a imagem fotográfica cria o real, ela fabrica o mundo, ela o faz acontecer” (ROUILLE, 2009, p.71-72). Logo podemos entender que a “imagem fotográfica” Rouille (2009) pode ser codificada como uma fonte visual, social e culturalmente representada, segundo (MENESES, 2003) tem-se tornado um objeto detentor de historicidade e plataforma estratégica de elevado poder cognitivo.

Assim sendo, considerar que essa inferência se aproxima da noção de que a imagem retrata a realidade, pode ser atribuída aos relatos de Rouille (2009), considerando o fato das referidas imagens acima se tratarem de fotografias. Pois segundo o autor “ela fabrica o mundo, ela o faz acontecer” (ROUILLE, 2009, p.71-72). Ao acontecer conduz a uma produção de sentidos, em meio a processos de mediação entre os diferentes fatos que motivaram os artefatos e elementos fotografados, havendo, nesse propósito, um mediador e algo a ser mediado.

Entretanto, reconhecemos que em um processo de mediação pode haver desdobramentos sobre o que está sendo decodificado pelo exercício do olhar. Com essa percepção contextual e principalmente visual, é necessário estar atento ao universo que nos cerca. Pois estando imerso a motivos e objetos com possibilidade de tornarem outras fontes visuais recortadas, essas podem se tornar elementos integrantes de processos de mediação, entre os quais podem emergir sentidos, bem como certo aprendizado e curiosidades sob olhares atentos uma vez que:

A mediação consiste em interagir o espaço, os objetos, o contexto com os indivíduos envolvidos neste processo, explora o elo que se cria entre o mediado e o mediador, visando despertar a curiosidade e transformando-a em aprendizado a apropriação das informações fornecidas e expostas para seu aprimoramento intelectual. O mediador possui funções que vão além de emitir informações históricas sobre as obras, ele aguça a interação, a discussão, a construção da criticidade (BEZERRA; BARROS, 2015, p. 720).

Sobre essa premissa, podemos considerar que interagir com um espaço urbano, conforme mostram as imagens acima, nos obriga a sair do papel de observador e emitir sobre um olhar transitório, uma criticidade sobre o que se vê (BEZERRA; BARROS, 2015). Contudo as caminhadas exploratórias além de mostrar representações imagéticas que

nos conduz a produção de sentidos atribuídos a mulheres que carregaram cestos sobre a cabeça, por entre as ruas tortuosas das cidades que surgiram no século XVIII. Mostram também outras imagens que nos surpreenderam, em meio a todas essas observações, porém em outra situação, envolvendo o mesmo recorte de espaço e tempo.

Dessa vez as imagens mostram algumas edificações que estão sendo levadas pelo tempo, pois se encontram em situação de total abandono. Uma vez que o estado físico dessas arquiteturas, também representadas por imagens fotográficas, podem ser atribuídas a situações de ruínas.

Segundo Choay (2001), a ruína pode ser entendida como um bem material, fruto da intervenção do homem no passado, considerada como legado à sociedade do presente, da mesma forma que edifícios do tempo atual, em um futuro, podem vir a se encontrar em um estado de ruína. Segundo as considerações de Brand (2004), ruínas podem vir a surgir pela ação dissolvente que o tempo exerce sobre todas as coisas naturais e artificiais. Portanto, “a ruína e tudo aquilo que é testemunho da história humana, mas com um aspecto bastante diverso e quase irreconhecível em relação àquele de que se revestia antes” (BRANDI, 2004, p.65).

Dessa forma podemos conferir a afirmação de Brand (2004) e Choay (2001) junto à imagem que segue.



Figura 3: Residência com fachada em ruínas - Cidade de Goiás.

Fonte: Acervo do autor

Essa é a situação de algumas construções encontradas, nos percursos trilhados pelas ruas da cidade pesquisada, entre os quais encontramos algumas construções em estado de ruína. Assim, confirmamos que essas ruínas “são registros vivos da arquitetura de um lugar, pelos seus elementos tipológicos e estruturais, é possível descobrir aproximadamente a data de construção do edifício” (DINIZ, 2014, p. 3). Diante da referida imagem, tal como no momento de registrá-la foi possível ver locais com edifícios em situação muito diferentes daquelas em que a arquitetura colonial se encontra em melhor estado de conservação.

Embora seja desagradável lidar com imagens como essa, onde o edifício já não possui mais condições de defesas contra o tempo, tal qual mostrado na figura anterior, aprendemos com as observações realizadas no local e também pelo que relata Diniz (2014):

A aparência é mais um aspecto que representa um estágio em que o edifício já não apresenta suas defesas como cobertura, portas e janelas. Já se perderam pisos e paredes, o que certamente enfraqueceu a estrutura do mesmo. Embora testemunho muitas vezes de centenas de anos, este não sobreviverá indefinidamente sem medidas de proteção (DINIZ, 2014, p.3).

Desse modo, os olhos deixam de transitar em torno da referida ruína de uma antiga residência e se fixam nos mínimos detalhes que constituem a sua aparência. Os aspectos que a compõem nos direcionam a indagações de tristeza, porém de muita curiosidade também. Tais como o escoramento que sustenta o que restou da parede que ainda ficou de pé, sendo utilizado pela vegetação daninha como objeto de acesso ao restante do que seria uma fachada. O reboco que cobre parte da parede ainda existente, que ao cair, revelou os blocos irregulares de algum tipo de argila, rusticamente moldada para a devida função de fechamento. Evidenciando que: A imagem tem papel virtual agregador de significados, formas, comportamentos reais do cotidiano vital. Imagens mostram a exterioridade dos fenômenos intersubjetivos que se concretizam em gestos, formas, agenciamentos culturais (MEIRA, 2003, p. 52).

Segundo os relatos da autora supramencionada, as imagens agregam significados, e nesse caso denotam um diferente estado de conservação, e exteriorizam diferentes situações sobre o que se vê em um mesmo recorte territorial. Diante do exposto, consideramos as palavras de Dubois (2004), ao afirmar que a fotografia pode ser apreendida sob três paradigmas. A primeira, sob o rótulo da mimese, de que a fotografia é “como o espelho do real” ou “o efeito da realidade ligado à imagem fotográfica, como princípio atribuído à semelhança existente entre a foto e o referente”. Para Dubois (2004, p. 26), trata-se de “um instrumento de uma memória documental do real” (DUBOIS, 2004, p. 29).

Dessa forma, a fotografia também pode ser compreendida como uma imagem na representação de processos cognitivos por parte de quem focou, enquadrou e acionou o mecanismo de captura da imagem, novamente. Já pelo viés da perspectiva do “código e da desconstrução” Dubois (2004) descreve a fotografia como uma “transformação do real” ao afirmar que:

O princípio de realidade foi então designado como pura “impressão”, um simples “feito”. Com esforço tentou-se demonstrar que a imagem fotográfica não é um espelho neutro, mas um instrumento de transposição, de análise, de interpretação e até de transformação do real, como a língua, por exemplo, e assim, também culturalmente codificada (DUBOIS, 2004, p. 26).

Portanto, podemos considerar, pelas afirmações do autor, que a fotografia é codificada, técnico, social e culturalmente. Conforme o material e as práticas de pesquisa utilizadas no momento, conduzimos ao mesmo tempo em que somos conduzidos, a viver processos de construção de entendimentos. Seja durante os percursos realizados, seja ao mediar todas as informações que rondam o processo de registros imagéticos que tentamos transcrever. E mesmo sabendo que o dizer nos dá a ilusão de darmos conta do que vemos Hernandez (2011), concluímos que muito mais há de ser desenvolvido em pesquisas com imagens, pelos vários caminhos que envolvem os estudos sobre Cultura Visual.

Esses caminhos mencionados podem vir a ser um convite para o deslocamento do olhar, que incluem ao referido campo de estudos, um efeito guarda-chuva, aglutinando mediadores e mediados, produtores e receptores de visualidades. Conduzidos não só pela imagem, mas também pela visão e a imaginação em uma construção mental (FRANCASTEL, 1983).

Revelando assim o esperado e o inesperado, como ocorre com as manifestações do Eclétismo em território goiano, conforme consta na imagem que segue:



Figura 4: Entre o Vernacular e o Eclético, Igreja N. S, do Rosário - Cidade de Goiás.

Fonte: Acervo do autor

Além da imaginação descrita por Francastel (1983), a visão e a imagem, sobretudo da figura 4 torna evidente o convite a certa deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito, a partir do que diz a referida imagem, Hernandez (2007). Ainda diante da figura 4 nota-se a manifestação de uma arquitetura que compreende “os extremos do século XX”, como descreve Pallazo (2014, p. 88), “influenciada pelos fatores materiais e culturais da época”. Conferido ao recorte de uma paisagem que mostra um conjunto de arquitetura vernacular como características do período colonial que se contrapõem a o estilo que se vê na Igreja N. S. do Rosário.

À igreja, aplica-se o entendimento de uma manifestação de outro estilo, o neogótico, conforme descreve Lacerda (1991), “um neogótico em maiores proporções” (LACERDA, 1991, p. 9).

Desse modo, sobre as premissas que se alinham ao campo de estudos sobre Cultura Visual, considerando também o ato de produzir imagens por meio da fotografia, durante caminhadas exploratórias, nota-se, sob o trânsito do olhar entre os planos da imagem, que um espaço bem específico da cidade vernacular modifica sua paisagem. Contudo, na mesma imagem, como uma superfície significativa, pode-se entender que a Igreja N. S. do Rosário representa uma manifestação do ecletismo em território goiano. Consequentemente, evidencia uma arquitetura atravessadora de tempo que indica mudanças de hábitos entre as pessoas, assim como nas expressões construtivas de algumas construções promovidas por fatores culturais do século XX.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, P. F. B.; BARROS, J. D. V.; JESUS, S. (Org.). *Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos. Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015.*

BOAVENTURA, D. M. R. *Arquitetura religiosa de Vila Boa de Goiás de Goiás no século XVIII*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CAMPOS, R. A cultura visual o olhar antropológico. *Visualidades*, Goiânia, v.10, n.1, p. 17-37, jan./jun., 2012.

CARERI, F. *O caminhar como prática estética*. São Paulo: G. Gill, 2013.

FLORES, C. R. Cultura visual, visualidade, visualização, matemática: balanço provisório, propostas cautelares. *ZETETIKÉ – FE – Unicamp* – v. 18, número temático, p.277, 2010.

FLUSSER, V. *Filosofia da caixa preta*. Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCASTEL, P. *A imagem, a visão e a imaginação*. Lisboa: Edições 70, 1983.

HERNANDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, p. 31-49, 2011.

HERNANDEZ, F. *Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KNAUSS, P. Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.151-168, dez. 2008.

PALAZZO. P. P. *Classicismo, tradicionalismo, eclétismo*, PPGFAU-UNB, 2018.

PALAZZO. P.P. *Cem anos de eclétismos na arquitetura residencial paulistana*. In: *Arquitetura, estética e cidade: questões da modernidade* / Elane Ribeiro Peixoto, Maria Fernanda Derntl, organizadoras.- Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2014. 249 p.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. *Etnografia: Saberes e práticas. Iluminuras: série de publicações eletrônicas do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, LAS, PPGAS, IFCH e ILEA*, UFRGS. Porto Alegre, N. 21 (2008), p.23.

ROUILLÉ, A. *A fotografia: entre documentos e arte contemporânea*. Tradução Constância Egrejas. São Paulo: Ed. SENAC, 2009.

TAVIN, K. Antecedentes críticos da cultura visual na arte e educação nos Estados Unidos. In: K. MARTINS, R. (Org.) *Visualidade e Educação*, Goiânia: FUNAPE, p. 11-23, 2008.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da Cultura Visual. MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Org.). *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 61-76, 2013.

CAPÍTULO 5

APRENDENDO OS MOVIMENTOS NUMA VIAGEM DE FAZ DE CONTA

Data de aceite: 26/11/2021

Data de submissão: 07/10/2021

Mônica de Matos Felix

Universidade Federal de Mato Grosso, Licenciatura Plena em Pedagogia/Docência Para Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Especialização em Educação Infantil e Series Iniciais – pela Faculdade de Tecnologia Antônio Propício de Aguiar Franco – Fapaf. Especialização em Gestão e Administração Escolar – pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais – Intervale Juruena – Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/1022936436446602>

Cristiane Rodrigues de Abreu

Fundação Universidade do Tocantins, Licenciatura Plena em Pedagogia/ Docência Para Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Educacional. Especialização em Metodologia do Ensino de Artes – pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz Especialização em Educação Infantil -- pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz. Especialização em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiências – pela Faculdade Centro Universitário Faveni Juruena – Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/9312649802835875>

Valéria Gomes Dias Von Ryn

Universidade Paulista, UNIP, Licenciatura Plena em Matemática/ Docência para Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Medio. Claretiano Centro Universitário, Licenciatura Plena em Pedagogia/ Docência para Anos

inicias do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências exatas e da terra Departamento de Quimica- Especialização em Educação de Jovens e Adultos para a Juventude – EaD Juruena – Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/386728391281178>

RESUMO: A ginástica historiada é uma cultura corporal que promove o desenvolvimento físico e motor da criança, auxiliando-o na construção de sua identidade, contribuindo assim para que os mesmos apresentem desenvoltura nos movimentos, despertando as suas potencialidades, criatividade e estimulando o gosto pela leitura através de histórias. Pensando em melhorar a interação dos alunos e contribuir para a sua formação integral, resolvemos desenvolver o projeto “Aprendendo os movimentos numa viagem de faz de conta”, que visa aplicar, compreender e resolver situações-problema do cotidiano, valorizar o trabalho em equipe, minimizando conflitos, contribuindo com o bem-estar de nossos alunos, trabalhando a coordenação motora e a noção de ritmo e memória, estimulando a percepção, imaginação, observação e o raciocínio lógico. A metodologia utilizada conduziu os alunos na busca e construção do seu próprio conhecimento. O referido projeto foi realizado com as turmas do Berçário I e Maternal da Unidade de Educação Infantil “Jardim Encantado” localizada no município de Juruena-MT, foram utilizadas pesquisas bibliográficas e de campo que possibilitaram o desenvolvimento de várias

atividades. A partir dessa metodologia destacou-se que o trabalho didático muito proveitoso, proporcionou uma contribuição significativa para a aprendizagem das crianças, despertou o interesse, prazer, criatividade conjuntamente com o desenvolvimento das habilidades necessárias para a faixa etária que se encontram propondo a oportunidade de vivenciar os fatos interpretando o mundo que o cerca.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico, Educação Infantil, Ginástica.

LEARNING THE MOVEMENTS ON A MAKE-BELIEVE JOURNEY

ABSTRACT: The gymnastics history is a body culture that promotes physical and motor development of the child, helping him in the construction of his identity, thus contributing to them to show resourcefulness in the movements, awakening their potential, creativity and stimulating the taste for reading through stories. Thinking about improving the students' interaction and contributing to their integral formation, we decided to develop the project "Learning movements on a make-believe trip", which aims to apply, understand, and solve problem situations from everyday life, valuing teamwork, minimizing conflicts, contributing to the well-being of our students, working on motor coordination and the notion of rhythm and memory, stimulating perception, imagination, observation, and logical thinking. The methodology used led the students in the search for and construction of their own knowledge. This project was carried out with the Nursery I and Kindergarten classes of the "Jardim Encantado" Preschool located in the city of Juruena, MT, using bibliographic and field research that allowed for the development of several activities. Based on this methodology, it was highlighted that the didactic work was very profitable and provided a significant contribution to the children's learning, awakening their interest, pleasure and creativity along with the development of the necessary skills for their age group, offering them the opportunity to experience the facts and interpret the world around them.

KEYWORDS: Playfulness, Early Childhood Education, Gymnastics

INTRODUÇÃO

As crianças entre a faixa etária de 2 anos e meio a 4 anos de idade (berçário I e Maternal) encontram - se na fase da anomia, em que não segue regras coletivas, encontram-se em um egoísmo congênito, onde as atividades físicas podem auxiliar a suprir seus desejos e fantasias, assim a ginástica historiada, pode ser um recurso pedagógico dinâmico, em que as crianças aprendem através do lúdico.

A ginástica é uma das atividades físicas mais estimulantes, pois por intermédio de conteúdos aplicados de forma lúdica e recreativa, possibilita a criança na construção do conhecimento, e por isso, deve ser incluída na Educação Infantil, de acordo com Nunomura e Piccolo (2005), a ginástica é ótima promotora do desenvolvimento físico e motor, ou seja, é uma das modalidades que melhor contribui para as crianças em desenvolvimento, ainda segundo mesmo o autor (p.32) "Ela contribui para a concentração, a disciplina, o respeito e para as características dos domínios cognitivos e social". Sendo, assim, a ginástica

proporciona o desenvolvimento corporal e contribui para a formação integral da criança, sendo ela uma cultura corporal que promove o desenvolvimento físico e motor, auxiliando na construção da identidade desses alunos.

Neste contexto, o projeto Aprendendo os movimentos numa viagem de faz de conta, pretendeu fomentar a criatividade, a percepção, a imaginação, a observação, a coordenação motora, a noção de ritmo e o raciocínio lógico integrando e socializando os alunos no ambiente escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente trabalho baseou-se primeiramente em uma revisão de literatura das atividades motoras e a educação infantil, que forneceram o embasamento teórico visando compreender o alicerce da fundamentação de conceitos à aprendizagem das crianças pequenas. Evidenciamos com isso, de um ponto de vista teórico, que a ginástica história pode ser uma grande aliada ao ensino da educação infantil se bem planejada e aplicada com finalidades educativas.

Diversos estudos sobre os movimentos no processo de ensino aprendizagem na educação infantil apontam a importância das atividades motoras em sala de aula, De acordo com AJURIAGUERRA, apud FONSECA, (1998):

É pela motricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos e é manipulando-os que ela redescobre o mundo; porém, esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada. A psicomotricidade não é exclusiva de um método, ou de uma “escola” ou de uma “corrente” de pensamento, nem constitui uma técnica, um processo, mas visa fins educativos pelo emprego do movimento humano. (p.332).

Nesta mesma linha de pensando o referencial nacional da educação infantil (1998), diz que o trabalho com os movimentos devem ocorrer na educação infantil e se faz necessário respeitar casa faixa etária e a cultura corporal de cada fase de aprendizagem. Segundo Fonseca, (1996),

Alfabetizar a linguagem do corpo e só então caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motor ligados por coordenadas espaços- temporais e correlacionadas por melodias rítmicas de integração e resposta. (p.142).

É através do movimento que a criança consegue adquirir a noção do seu corpo e a determinação de sua lateralidade. O desenvolvimento psicomotor da criança gira em torno de componentes fundamentais ao seu desenvolvimento como: esquema corporal, equilíbrio, coordenação, estruturação especial, temporal e lateralidade.

Todo sujeito constrói sua interação com o meio, através dos movimentos que é considerado uma das formas de interagir com esse meio. A criança através do seu movimento vai construindo seus conhecimentos explorando objetos e dando início a compreensão das relações que estabelece com eles. Com o movimento a criança aprende sobre seus limites, experimentando o puxar, chegar perto, se afastar, empurrar, entre outros. Também é através de suas ações motoras que interage com a cultura, sendo ela para dominar o uso de objetos diversos e para aproveitar em atividades, como jogos, brincadeiras, ginásticas, danças e outras.

Para Moreira (1995):

A criança é movimento em tudo o que faz, pensa e sente. O seu corpo presente é ativo em todas as situações e em todos os momentos. Ele, o corpo, dialoga todo o tempo com todos que o cercam. Desde uma brincadeira como pega-pega, até as formações em roda ou em colunas, posso notar que o corpo, por meio dos movimentos, denota sentimentos e emoções. (pag.85)

Neste contexto percebe-se que os movimentos promove para a criança o conhecimento sobre si e sobre o outro, sendo parte integrante na construção da identidade e autonomia, pois contribui para o domínio das habilidades motoras desenvolvida nessa primeira infância.

Desde muito cedo a partir do nascimento a criança começa a usar seu corpo para se manifestar e interagir com as pessoas e como o meio ambiente. Essa interação surge por meio do seu movimento ao qual podemos considerar muito importante para o completo desenvolvimento da criança. Segundo José & Coelho, (2000):

As atividades motoras desempenham na vida da criança um papel importantíssimo, em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais. “Enquanto explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos do sentido, ela percebe também os meios com os quais fará grande parte dos seus contatos sociais” (p. 109).

Sendo assim, a ginástica historiada propõe certa estrutura para mudanças de consciência, gerando uma nova atitude em relação ao real. Através da aprendizagem por meio dos movimentos aparece a imaginação numa situação de faz de conta, surgindo a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real.

Através dos movimentos realizados pela brincadeira e pela ginástica historiada os movimentos são gradativamente aperfeiçoados pelas crianças, o que ajudará a entender o mundo a seu redor com mais facilidade.

Nesse sentido a ginástica historiada contribui e estimula a criança a manusear objetos, engatinhar, caminhar, correr, saltar, brincar. Dessa forma as crianças utilizam os movimentos como meio de expressar suas emoções e seus pensamentos.

Sendo as atividades motoras parte integrantes das atividades pedagógicas, pois os movimentos foram utilizados como uma linguagem para se comunicar e também para agir no meio físico. Este recurso impulsionou em criar situações que ajudasse a criança

a desenvolver de forma que ampliasse os conhecimentos sobre si mesma, explorando o ambiente físico e social através de superação de desafios na escola por meio de histórias trabalhadas com movimentos. Tais atividades puderam estimular as crianças para que elas próprias percebessem seus recursos corporais perfeiçãoando suas habilidades motoras.

DESENVOLVIMENTO

Para dar andamento no trabalho, após levantamento teórico realizado na pesquisa bibliográfica, realizamos uma pesquisa de campo com intuito de identificar as formas de inserção da ginástica historiada como recurso pedagógico para a aprendizagem na educação infantil, para tal trabalhamos com alunos de creche (Berçário e Maternal), da Unidade de Educação infantil Jardim encantado, localizado no município de Juruena, interior do Mato Grosso.

Para alcançarmos os resultados, a metodologia foi baseada na pesquisa bibliográfica e de campo, onde utilizamos como recurso didático a Ginástica Historiada por ser essa, uma técnica que consiste em relacionar histórias, brincadeiras e movimentos, as crianças aprendem brincando, movimentando-se conforme os personagens das histórias e trabalhando o equilíbrio, adquirindo assim, o conhecimento de si e do mundo através do uso dos movimentos corporais.

O projeto foi iniciado com a introdução de algumas histórias infantis, levando os alunos a imaginação, proporcionando em cada história diversidades de movimentos como andar, correr, engatinhar, pular, andar agachado, etc.; oportunizando aos alunos a experimentar e desenvolver o conhecimento do seu corpo e de sua maneira de conquistar os espaços do mundo, fazendo com que ampliassem seu repertório, enriquecendo o faz de conta.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de as crianças, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. (p. 22).

Assim, as atividades envolvendo o faz de conta é importante para que as crianças possam desenvolver sua autonomia, através dessa interação com pessoas e objetos que elas tem oportunidades de expressar suas aprendizagens, pois não estão somente brincando, mas desenvolvendo sua imaginação, criatividade e controlando as suas ansiedades e medos.

No segundo momento as crianças foram convidadas a escutar histórias através brincadeiras, para isso foram desenvolvidas rodas de conversas, onde os alunos foram instigados a falarem sobre as histórias trabalhadas, para cada história foram disponibilizados diversos materiais para inspirar a imaginação dos mesmos tais como: cadeiras, bancos, caixas, folhas, tecidos, mochilas, garrafas pet, latas e outros objetos, que virariam árvores, caminhos, túneis, flores, montanhas, lagos, etc.; Conforme Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI 1998):

As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam as crianças as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, formas, texturas, etc. Nesse sentido vamos procurar trabalhar com atividades que possam aumentar a capacidade de explorar texturas, sabores, cheiros e cores de diferentes formas (pag.93).

Nesse sentido é a partir da exploração de diversos materiais que a criança poderá adquirir e ampliar seus conhecimentos, pois é na vivência e participação ativa que ela aprende de forma significativa.

Depois foi construído cenário e caracterizado os personagens, dando início a viagem na história, instigando os alunos a se colocar dentro da história, como personagens, os mesmos foram questionados e desafiados a repetir os movimentos explorando gestos com braços, pernas e o corpo inteiro exigindo atenção, cooperação e interação entre ambos.

Depois de três histórias contadas às crianças já conseguiam criar movimentos espontâneos e explorar todo o ambiente, sozinhas e em grupo.

As histórias escolhidas continham diferentes espaços por onde os personagens deslocavam como: meios de transportes, obstáculos e outros elementos que fizeram que os alunos entrassem num faz de contas para estimular os movimentos de formas diferentes pela sala e pátio.

Para enriquecer ainda mais o imaginário infantil e também vivenciar atitude de companheirismo conforme transmitido por algumas histórias trabalhadas foi proposto que as crianças participassem de dramatização de histórias para apresentação ao público.

Nas Histórias foram envolvidos jogos e brincadeiras, pois de acordo com Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), o jogo possui sua importância para o desenvolvimento infantil, não só no relacionamento à aprendizagem de conteúdos em si, mas também nas interações sociais das crianças.

Assim, foi envolvido atividades de pular amarelinha, dança da cadeira, brincadeiras com bambolês, brincadeiras de rodas, dominó de cores, números, formas geométricas, blocos lógicos entre outros.

Além das diversas atividades de psicomotricidade foi trabalhado também atividades de registro em que as crianças com orientação da professora, foram estimuladas a registrarem em caderno ou folhas de sulfite o que foi trabalhado conforme o tema e

conteúdo proposto.

Ao final de cada história, podemos perceber o interesse das crianças, as fantasias as quais elas embarcavam, observando o faz de conta que promoveu uma experimentação e a prática dos movimentos.

Durante o decorrer das atividades foi possível discutir e trabalhar na sua forma lúdica e concreta questões do dia a dia e que são importantes para a criança para o seu bem-estar e para o seu autoconhecimento como indivíduo único.

ANALISES E DISCUSSÕES

Durante a infância a criança precisa de uma atenção especial e para que o desenvolvimento ocorra de forma ideal e satisfatória é preciso oferecer condições adequadas que favoreça seu crescimento. Ao viver a infância brincando e aprendendo através das atividades lúdicas, a criança automaticamente adquire maiores experiências que resultam no desenvolvimento motor, e assim ela pode avançar em seus níveis de desenvolvimento reais.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

“As crianças podem, gradativamente desenvolver uma percepção integrada do próprio corpo por meio de seu uso na realização de determinadas ações pertinentes ao cotidiano (...). É importante que elas possam perceber seu corpo como um todo integrado que envolve tantos os diversos órgãos e funções como as sensações, as emoções, os sentimentos e o pensamento”. (p.179, v:03).

Assim, a ginástica historiada proporciona as crianças a vivência e as experiências com o corpo e a mente que possibilitaram a descobrirem seus limites, valorizando seu corpo e compreendendo suas possibilidades, sendo que a partir destas experiências as crianças começaram a usar mais facilmente a linguagem corporal e artística que ajudaram no desenvolvimento para a descoberta das capacidades intelectuais e afetivas.

As atividades propostas tiveram como objetivos, desenvolver a expressão corporal, a sensibilidade, estimulando o raciocínio, a atenção, a percepção e a imaginação de forma multidisciplinar. Para isso foi utilizado a ginástica historiada envolvendo as seguintes histórias e músicas: “O Homem que amava caixas”, “Pinóquio”, “Boneco de borracha”, “Fogo no circo”, “A fuga do Palhaço”, “Explorando a terra”, “A linda Rosa Juvenil”, Meu boneco de lata., dentre outras.

Para dar início ao projeto foi introduzido o tema “Corpo Humano”, que teve como conteúdos “-O Corpo Humano -Suas Partes -Sentidos”. No primeiro momento foi trabalhada a história do Pinóquio e a história “Boneco de borracha”. Em que ambas relacionavam as partes do corpo do boneco de madeira e dos personagens juntamente com os sentidos. Conforme ia contando a história as crianças iam se movimentando. Depois de explorando a história e deixado os alunos se movimentarem e conhecerem seu corpo foi desenhado o

corpo de uma menina e de um menino no papel pardo. Nesse momento todas as crianças queriam ser desenhadas. Foram questionadas as diferenças entre ambos (cabelos curtos e longos, tipo de roupa- vestido calça, etc.).

Outro momento divertido para as crianças foi quando tiveram que relacionada à observação das características dos colegas. Para isso foi traçado um círculo grande no chão em que só poderiam entrar dentro quem estivesse de acordo com o que a professora falasse. As crianças deveriam prestar muita atenção em si e nos colegas. Ex.: “- *Entra no círculo “Quem está de saia”*”. *Só quem estava de saia que entraram.* “- *Quem está de camiseta de uniforme*”. “-*Quem está de cabelos amarrados*”. (...) E assim por diante. Os alunos conseguiram realizar a atividade sem dificuldade, os que não entendiam os outros que estavam mais atentos diziam que era ele que deveria entrar. Todos gostaram e se divertiram.

Além da introdução das histórias foram propostas atividades interativas e lúdicas, para trabalhar os sentidos da visão, foi proposta a brincadeira da cobra cega, em que os olhos da criança eram vedados. Primeiramente todos dançavam ouvindo música e um aluno somente ficavam com os vedados. Quando a música parava todos tinham que ficar parado onde estava e a cobra cega tinham que pegar o colega que passava a sua vez para ele. As crianças ficaram entusiasmadas com a brincadeira.

O sentido do tato, foi trabalhado primeiro a história ginástica “ Fogo no circo”, onde os alunos tinham que realizar os movimentos, foram espalhados na sala de aula alguns objetos diferentes (peças pedagógicas, folha de revistas, bacia com água e uma toalha), formando um caminho, em as crianças tinham que passar por cima dos objetos. Depois que todos passaram foi questionado sobre o que sentiram, quais foram às sensações quando pisaram nos objetos. Uns falaram que foi macio, outro que a água era fria, etc. Participaram com curiosidade no momento de caminhar sobre. Também foi questionado sobre qual parte do corpo foi usada para sentir (pés). Disseram que os pés. Então foi riscado os pés de cada criança em uma folha de sulfite. E dando sequência questionados os quantos dedos tem em cada pé. Realizamos a contagem. Comparamos qual era o pé maior e menor. Depois foi proposto que pintassem dentro do desenho com giz de cera. Foi exposto no varal pedagógico.

Houve o momento das cantigas, em que foram trabalhadas músicas relacionadas ao tema, como “Meu boneco de lata, Cabeça, ombro joelho e pé, Mão na cabeça, A linda rosa Juvenil, etc.” Que além de trabalhar as partes do corpo também proporcionou atividade de expressão corporal ao qual as crianças movimentavam seu corpo através da dança.

Na atividade com a música “ A linda Rosa Juvenil”, os alunos puderam vivenciar o lúdico juntamente com a dramatização da música, onde puderam sentir e interagir no faz de conta. Nesta atividade foi utilizada a roda de conversa e de história, em que as crianças foram instigadas a falarem. Foi apresentado objetos para que os alunos pudessem organizar o cenário e fazer a dramatização da música, caracterizando os com máscaras e

fantasias. No pensamento de Cavassim, 2008:

“ A importância da diversão justifica-se porque imitar a realidade brincando aprofunda a descoberta e é uma das primeiras atividades, rica e necessária, no auxílio do processo de eclosão da personalidade e do imaginário que constitui um meio de expressão privilegiado da criança”(p 41)

Percebe-se que a dramatização é de suma importância na educação infantil, pois contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos, promovendo a socialização e a memorização na construção do conhecimento.

Também foi trabalhado a história “ O homem que amava caixas” e “Explorado a terra, que teve como tema os meios de transportes, essas atividades auxiliaram no desenvolvimento da habilidades motoras e cognitivas, as histórias fizeram muito sucesso entre os alunos, eles queriam repetir-las várias vezes. Com essas histórias conseguimos trabalhar além dos meios de transportes, a oralidade, noções de tempo, espaço e noções de tamanho e espessuras. Foram utilizadas diversar caixas de diferentes formas e tamanhos, foi pedido aos alunos para separassem conforme os tamanhos e formar grupos de caixas, depois de separadas, de acordo a organização das crianças em tamanhos e espessuras, elas foram utilizadas na vivencia da história “ O homem que amava caixas” e após isso, transformadas em meios de transporte, onde os alunos puderam confeccionar e pintar para utilizada-las na história explorando o mundo. Para finalizar a atividade, as crianças puderam usar o espaço do pátio da escola , brincando livremente com suas criações.

Um momento interessante dessa atividade foi a confecção dos meios de transportes, onde surgiram vários questionamentos dos alunos, foi um processo envolvente tanto para a professora como para os alunos, no final percebeu-se a importância da participação dos alunos na construção dos materiais, de acordo com FREIRE; MARIZ DE OLIVEIRA, (2004), confeccionar material durante as aulas é um recurso importante que ajuda os alunos a compreenderem a necessidade de adaptação.

Ao realizarmos essa atividade os alunos tiveram a oportunidade de se interagirem uns com os outros, pois o trabalho foi feito em equipe visando a cooperação, a interação e os movimentos. Com isso o projeto mostra que o uso da ginástica históriada na sala de aula é um recurso a mais a ser utilizado pelo professor de educação infantil vindo a somar no processo de ensino aprendizagem.

Foi realizado também com a apresentação de histórias ao público. Os alunos participaram da dramatização da história “Os Três Porquinhos”, no primeiro momento ficaram eufóricos para participarem, porém, alguns alunos, na hora do ensaio ficaram intimidados e não quiseram participar. No decorrer dos ensaios vendo os colegas, os que estavam intimidados no início, já estavam se interagindo e ajudando as crianças que eram os personagens, aos poucos eles se sentiram a vontade de imitar a fala do lobo e dos porquinhos, aliando os movimentos com a fala.

Nas atividades propostas envolvemos além das histórias, jogos e brincadeiras,

uma vez que através das orientações no eixo da matemática apresentadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), o jogo possui sua importância para o desenvolvimento infantil, não só relacionado à aprendizagem do conteúdo em si, mas também às interações sociais da criança. Assim foi proposta a brincadeira de pular amarelinha em que as crianças participaram e observaram atento o colega a pular. Todos pularam, porém teve aqueles que pulavam desordenados, pisando nas riscas. Quando o colega terminava de pular todos batiam palmas.

Nas atividades de expressão corporal os alunos apresentam um bom desempenho nas possibilidades de gestos e ritmos, pois os conseguiram deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, saltar, dançar e pular. Conseguiram explorar bem o espaço de acordo com suas limitações.

Além das atividades de psicomotricidade também foi trabalhado atividades de registro em que as crianças com orientação muitas vezes direta da professora, foram estimuladas a registrarem no caderno ou em folha de sulfite o que foi trabalhado em sala conforme o tema e conteúdo proposto. Alguns já possuem uma boa coordenação ao manusear o lápis, tesoura, etc. Outros ainda estão em fase inicial da aquisição da coordenação motora fina.

Diante de todo o desenvolvimento do trabalho em sala de aula percebe-se uma grande diferença de comportamento das crianças. A maioria já adquiriu certo desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla, demonstrando através do manuseio do lápis, tesouras e outros objetos. Conseguem interagir melhor com os colegas, pois acreditamos que criaram também vínculos de amizade e maior confiança com a professora. Estão mais confiantes e seguro de si. Apresentam maior confiança e destreza em relação aos seus movimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho concluímos que o lúdico é essencial para o desenvolvimento das crianças, em todos os aspectos, sendo as atividades lúdicas algo positivo à promoção do aprender. Tornando assim, evidente que a ginástica historiada pode e deve ser utilizada na educação infantil, levando-se em conta vários aspectos, um deles é o planejamento, pois estas atividades se não forem bem planejadas, podem não favorecer a aprendizagem das habilidades educacionais pretendidas, sendo este projeto foi um meio de incentivar a reflexão dos educadores, esperando que venha contribuir de forma positiva com as práticas docentes.

Diante de todo o desenvolvimento do trabalho em sala de aula percebe-se uma grande diferença de comportamento das crianças. A maioria já adquiriu certo desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla. Conseguem interagir se melhor com os colegas, pois, criaram também vínculos de amizade e maior confiança com professora, estão mais confiantes e seguro de si.

O lúdico desperta nos alunos o interesse, o prazer, a criatividade, desenvolvendo

habilidades necessárias nessa faixa etária de forma livre, oportunizando os a interpretar o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** —Brasília: MEC/SEF, 1998, 3 v. il.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52 , jan./dez. 2008

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.

FONSECA, Vitor da. **Da filogênese à ontogênese da motricidade**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

FREIRE, E. S.; MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. **Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal**. Motriz, Rio Claro, v.10, n. 3, p. 140-151, set./dez. 2004.

JOSÉ, Elizabete de Assunção & COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Afiliado, 2000. (série e educação)

MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995.

NUNOMURA, Myrian; PICCOLO, Vilma LeníNista. **Compreendendo a Ginástica Artística**. São Pulo: Phorte, 2005.

SOLUÇÕES VISUAIS PARA REPRESENTAÇÃO ESPACIAL DE OBRAS FICCIONAIS EM PRÓSA

Data de aceite: 26/11/2021

Data de submissão: 08/11/2021

Flávia Benhossi

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo
São Paulo, SP
<http://lattes.cnpq.br/7188019964410998>

Carlos Vinicius Veneziani dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo
São Paulo, SP
lattes.cnpq.br/7843037703251121

V Encontro de Iniciação Científica e Pós-Graduação
IFSP – Campus São Paulo

RESUMO: Pensando em facilitar e aprofundar o estudo do espaço em textos ficcionais em prosa, a proposta desta pesquisa é analisar e desenvolver soluções visuais e maquetes acessíveis para representar obras literárias, verificando a efetividade e contribuição do método para enriquecer a aprendizagem. A obra escolhida foi *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e partindo da leitura aprofundada do espaço, realizaram-se análises e estudos de maquetes pensadas de forma a abordar sensorialmente as questões levantadas pelo livro de forma a torná-lo acessível universalmente.

PALAVRAS-CHAVE: Arquitetura, Literatura, Espaços, Representação, Acessibilidade.

VISUAL SOLUTIONS FOR SPACIAL REPRESENTATION OF FICTIONAL PROSE WORKS

ABSTRACT: Thinking of facilitating and deepening the study of space in fictional prose texts, the purpose of this research is to analyze and develop visual solutions and accessible models to represent literary works, verifying the effectiveness and contribution of the method to enrich learning. We had chosen for this research *Vidas Secas*, by Graciliano Ramos. From an in-depth reading of the spatial aspects, we produced models designed to address the issues raised by the book. Thus, we intend to contribute to making the book accessible to everyone.

KEYWORDS: Architecture, Literature, Spaces, Representation, Accessibility.

1 | INTRODUÇÃO

É evidente a vantagem comunicacional da utilização de recursos das artes visuais para recriar e representar os espaços descritos por romances. Deve-se considerar o notável potencial didático de imagens e maquetes que dialogam com as percepções imaginativas dos leitores. A leitura das imagens, associada à leitura dos textos, permite ao estudante uma aproximação mais efetiva com os conteúdos propostos pela obra literária, e uma relação mais pessoal com o conteúdo, de acordo com seu itinerário de assimilação.

Quando se trabalham as descrições arquitetônicas na literatura é muito importante

materializar e entender como esse espaço afeta o enredo e os personagens da trama. O processo de criação dessas imagens mentais é muito complexo e diversas vezes dificultado se é realizada apenas a leitura ou audição do texto verbal. Para deficientes visuais, modelos tridimensionais podem auxiliar na ampliação de seus conhecimentos e na formação do espaço descrito em seu imaginário. Pensando em facilitar esse processo e permitir que essas pessoas possam ir além dos *audiobooks*, convém entender como elas produzem a imagem de espaços físicos. De acordo com Samain:

a maneira através da qual, desta vez, adquirimos “conhecimentos ou informações” origina-se “da observação e da experimentação” (ou da experiência). O ser humano somente pode adquirir conhecimentos através dos seus órgãos sensoriais ou através de seus próprios experimentos. De tal modo que não se pode falar de uma epistemologia que não seja, por necessidade, vinculada e atrelada a um constante e prévio trabalho de observação (SAMAIN, 2001, p. 7).

2 | OBJETIVOS

Com o intuito de tornar a leitura de obras ficcionais mais rica, evidenciando a espacialidade da obra, propõe-se a criação de material que recupere as características espaciais encontradas nas análises do livro selecionado.

Para tornar o uso de representações gráficas visuais do espaço de romances literários acessível a deficientes visuais, o objetivo é confeccionar maquetes sensoriais que representem o espaço e a narrativa das obras escolhidas para poderem contribuir com sua leitura e seu aprendizado no ensino de Literatura. A utilização de texturas, cheiros, sons e outros aspectos sensoriais deve ser explorada no manuseio da maquete.

Desse modo, após a elaboração dessas maquetes, a intenção é testá-las em salas de aula e verificar o quanto esse método pode ser eficaz para criar no imaginário do deficiente visual o cenário e a história de uma narrativa. Para verificar quão satisfatória é a utilização desses recursos, deve-se discutir a obra a partir da maquete e colher ideias de como ela pode ser útil para o aprendizado e a valorização do texto.

3 | METODOLOGIA

Para realizar a análise do espaço no livro, utilizou-se a abordagem semiótica, que consiste, segundo Barros (2005), em explicar o sentido dos textos analisando o seu plano de conteúdo, descrevendo o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz. A semiótica concebe o plano de conteúdo como um percurso gerativo de sentido dividido em três níveis: o nível fundamental, que consiste no estabelecimento de uma oposição semântica mínima; o nível narrativo, constituído a partir de um sujeito que estabelece o desenvolvimento da narrativa; o nível discursivo, aquele em que a estrutura narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação.

Após feita a análise, iniciou-se a produção de estudos de maquetes sensoriais por meio de softwares de desenho (Photoshop), pensando-se já em materiais, formas e texturas. Cada decisão do projeto buscou se fundamentar nas ideias contidas no livro e nas análises realizadas. Para pensar nessas soluções, foi utilizado o *quadro 2 de Material real X material simulado da ABNT 9050*, apresentado por Regina A. Dias et al. (2014, p. 50). Nesse quadro foram elencados alguns materiais que podem ser utilizados para simular sensações táteis da experiência cotidiana.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira etapa do projeto foi a análise de *Vidas Secas* (2010), romance que mostra as condições de sobrevivência no sertão, abordando a subjetividade dos personagens, suas sensações e reações ao sofrimento vivido. Segundo Piedade de Sá (2007, p. 68), “a paisagem em *Vidas secas*, ainda que escassa, é de fundamental importância, porque o sertão é o lugar de Fabiano. A sua vida e a de sua família se organizam em função da caatinga, das suas condições climáticas e do arbítrio dos donos da terra”. Dessa forma, aspectos espaciais tornam-se tão fundamentais quanto aspectos narrativos da trama.

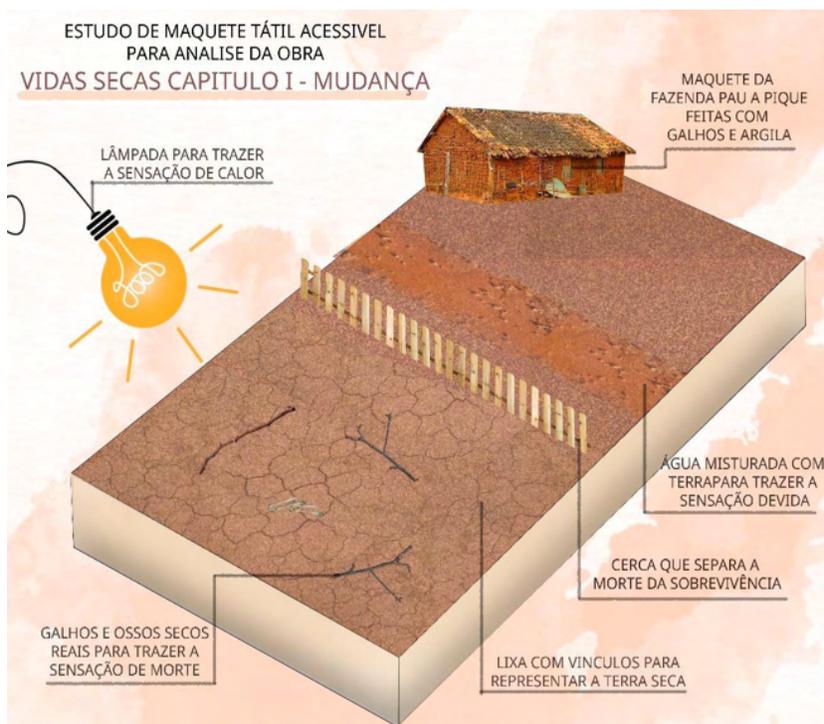


Figura 1 – Estudo de maquete tátil do capítulo Mudança.

Fonte: Autoria própria.

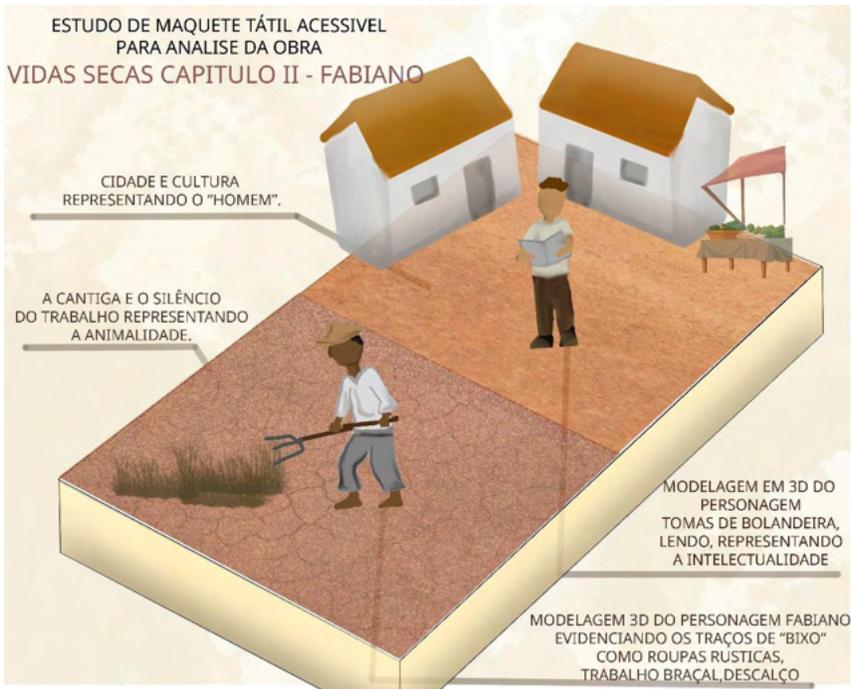


Figura 2 – Estudo de maquete tátil do capítulo Fabiano.

Fonte: Autoria própria.

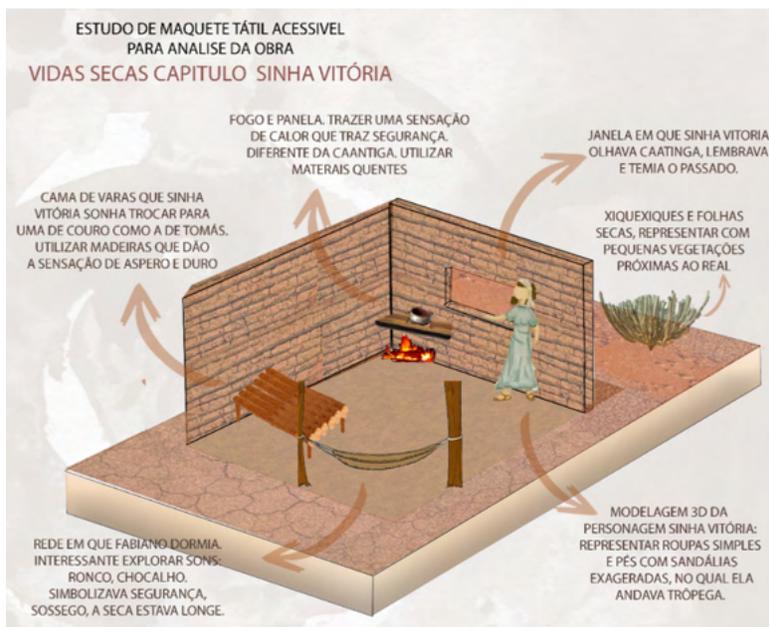


Figura 3 – Estudo de maquete tátil do capítulo Sinha Vitória.

Fonte: Autoria própria.



Figura 4 - Estudo de maquete tátil da obra Vidas Secas.

Fonte: Autoria própria.

Para alcançar uma análise mais profunda, foram destacados em cada capítulo os níveis fundamentais temáticos. Por exemplo, no capítulo Mudança, o texto se movimenta em torno de um grande embate entre a vida e a morte, a natureza e a cultura. Neste capítulo, Fabiano oscila em seus pensamentos entre identificar-se como Bicho ou Homem, reflexão que retorna em vários momentos da obra e cuja representação é de grande relevância para as maquetes a serem produzidas. No nível discursivo, os temas giram em torno da opressão e exploração do trabalho, condição humana e valorização da educação.

Na Figura 1, a intenção foi estudar como estruturar as ideias do capítulo Mudança em uma maquete sensorial, explorando elementos que demonstram a ideia de uma oposição entre a luta pela sobrevivência na seca e escaldante caatinga e a esperança de vida que a fazenda abandonada traz à família de Fabiano. Para isso, elegeram-se alguns materiais como a lixa e argila para simular essas duas sensações importantes e centrais.

Já no segundo capítulo “Fabiano”, como proposto na Figura 2, o intuito foi representar o grande embate que passa no consciente de Fabiano entre identificar-se como Bicho ou como Homem. No nível narrativo, Fabiano, o sujeito, realiza atividades para sua sobrevivência, trabalhando na fazenda; entretanto, ele sonda a possibilidade de ter uma cultura letrada como, Tomás de Bolandeira, e a necessidade de se fixar a terra, sendo submisso à animalidade. No terceiro capítulo, ao qual corresponde a Figura 3, representou-se a estadia reconfortante dos retirantes na fazenda, protegidos do inóspito clima ao redor, valorizando os elementos de segurança, em oposição aos de perigo.

Por fim, foi idealizado um último projeto de maquete (Figura 4), reunindo os estudos do livro como um todo. O objetivo foi criar uma narrativa que pudesse ser percebida pelo

deficiente visual ao tatear a maquete. Portanto, a ideia foi criar três maquetes que, juntas, compõem o espaço e as sensações trazidas pela obra. Primeiro é representada a Caatinga, trazendo sensações ásperas e desconfortáveis, em seguida foi pensada na Fazenda, que para Fabiano significa a sobrevivência, e por último a Cidade, símbolo da cultura letrada e de tudo aquilo que o Fabiano não tinha condições de conseguir.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra escolhida se mostrou muito produtiva em seu aspecto espacial e foi possível explorar seus aspectos sensitivos e sensoriais através das maquetes sugeridas. Após a análise de todos os capítulos e execução dos projetos, é importante verificar o quanto a possibilidade de se ensinar com maquetes sensoriais pode ser benéfica para aprendizagem e enriquecimento da compreensão de obras literárias. Devido aos problemas encontrados pela pandemia mundial do Covid-19, não foi possível concluir a etapa de confecção e apresentação das maquetes sensoriais em sala de aula. Entretanto, com o material de estudo produzido, será possível concluir a pesquisa assim que a situação voltar à normalidade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa De. **Teoria Semiótica do Texto**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005, p. 1-88.

DIAS, Regina Álvares; ESTANISLAU, Sarah S, Braga; BAHIA, Isabella Pontello. Maquetes e mapas táteis: Diretrizes para projeto, seleção de materiais e técnicas. **Ação Ergonômica: Revista Brasileira de Ergonomia**, v. 9, n. 1, p. 44-54, dez./2014. Disponível em: <http://www.abergo.org.br/revista/index.php/ae/article/view/266/203>. Acesso em: 20 mai. 2020.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 114. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010, p. 1-174.

SÁ, Piedade De. O espaço como elemento estruturador do romance e do filme *Vidas secas*. **Graphos**, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 67-77, jan./2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/4713>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SAMAIN, Etienne. Gregory Bateson: Rumo a uma Epistemologia da Comunicação. **Ciberlegenda**, no. 5, 2001. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1268.pdf. Acesso em 8 nov 2019.

CAPÍTULO 7

EL AIRE JUEGA A LOS SONIDOS: LA MÚSICA COMO IMPOLUTO EXISTIR DE LA CREACIÓN ARTÍSTICO-MEXICANA

Data de aceite: 26/11/2021

Gonzalo de Jesús Castillo Ponce

El Dr. Gonzalo de Jesús Castillo Ponce es docente, investigador y compositor del arte musical en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas y Líder del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ-129

Lidia Ivánovna Ushaopín

La Dra. Lidia Ivánovna Ushaopín es docente, investigadora y miembro del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ-129 en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas

RESUMEN: El deseo musical es al creador su espejo, en donde música y hacedor se traslucen propiciando la creación de una perspectiva socio-cultural inclusiva. Decir música mexicana de concierto es referirse a un conjunto de formaciones sonoro-educativas cuya diversidad supera una conceptualización y clasificación ortodoxas. Es crear y encontrar en ella intensos deseos de fecundación emocional a través del discurrir genérico y estilístico de las formas musicales. El objeto del presente estudio centra su atención en los procesos y acciones por los que transcurren algunas ideas al redimir o dispensar el rol que sus creadores anhelan socio-musicalmente. Se enfatizan diversos atributos en el actuar de los compositores, estudiosos y críticos tales como la la integralidad y persistencia, la crítica y la organización de sus roles y funciones de

acuerdo al deseo e impulso sonoro-creativo. Los alcances y sus consecuencias, van asignando a la producción musical, un impoluto, elevado y valioso existir, que le convierte en esperanza de libertad artística pero también en dilación creativa.

PALABRAS CLAVE: Fecundación emocional, producción musical, impulso sonoro-creativo, diversidad morfogénica, libertad artística.

THE AIR PLAYS WITH THE SOUNDS:

MUSIC AS IMPOLUTE TO EXIST OF ARTISTIC-MEXICAN CREATION

ABSTRACT: The musical desire is the creator's mirror, where music and maker shine through, promoting the creation of an inclusive socio-cultural perspective. To say Mexican concert music is to refer to a set of sound-educational formations whose diversity exceeds an orthodox conceptualization and classification. It is to create and find in her intense desires for emotional fertilization through the generic and stylistic flow of musical forms. The object of this study focuses its attention on the processes and actions through which some ideas pass when redeeming or dispensing the role that their creators yearn for socio-musically. Various attributes are emphasized in the acting of composers, scholars and critics such as integrality and persistence, criticism and the organization of their roles and functions according to the desire and sound-creative impulse. The scope and its consequences, are assigning to the musical

production, a pristine, elevated and valuable existence, which makes it a hope of artistic freedom but also a creative delay.

KEYWORDS: Emotional fertilization, musical production, sound-creative impulse, morphogenetic diversity, artistic freedom.

El aire juega a los sonidos:
rompe los tragaluces del cielo,
y llena con ecos de plata de agua
el caracol de los oídos.

Xavier Villaurrutia. Extracto del Poema *Aire*

INTONAZIONE

El ámbito de los creadores de la música de concierto en México, exhibe entre sí, características plurales o singulares, que, si bien son similares o divergentes en su estética, gustos y métodos, también son reveladoras de una gran fecundidad y de un formidable acrecentamiento ético-educativo en sus intereses y ocupaciones interpretativas.

Las últimas diez décadas en que se ha transitado, son la muestra contemporánea de un gran movimiento artístico que en su diseño y formas, ha mantenido un crecimiento polifónicamente continuo, especialmente ingenioso y prodigiosamente mutiexpresivo para la creación musical.

Sin embargo, las generaciones de compositores que fueron creando esta elocuente, colosal y genuina heredad patrimonial creativo-musical, integrada de una gran inteligencia, sensibilidad y esfuerzos, pacientemente desenvueltos durante cada una de sus respectivas etapas, también han tenido que pronunciarse como críticos de su actividad, de sus ideales y del medio socio-musical tratanto de sensibilizar -en su momento-, no sólo la aceptación mediata de sus obras, sino lo que hoy existe culturo-musicalmente en México, y que es una superabundante producción vocal, coral, instrumental y orquestal requerida en conocerse y disfrutarse.

Los alcances e impactos de la música de concierto en esta nueva era de aceleraciones y cambios cada vez más rápidos, lejos de dejar sin aliento a sus actores y público, ha venido aumentando el interés por conocerla y comprenderla, estimulando la participación e inteligencia comprometidas de creadores, estudiosos y público. “La música juega a los sonidos y el aire rompe los tragaluces del cielo”.

CONFIGURACIONES METODOLÓGICAS

En las expresiones unidas o separadas, emotivas o razonadas, ordenadas o transformadas, existen impactos extraordinarios en las formas, ideas, valores y esencias musicales. Éstas al encontrarse en constante cambio y movimiento, originan variados

intereses en los procederes y conductas artísticas. En este trabajo inicial, se establece una reflexión interactuante con ciertos planteamientos de algunos actores –principalmente compositores-, sobre sus motivaciones, preocupaciones, críticas y actitudes diversas, todas ellas proveedoras de un sustento que permite hoy en el público, inducir su interés y entusiasmo, acercamiento e inspiración, disfrutando e insuflando el arte de la música de concierto.

La intención de este trabajo no es cronológico-abarcante, sino recreativo-transversal, siendo las últimas diez décadas¹ el escenario temporal central para abordar algunos aspectos generales, dinámicos y significativos .

En la actualidad presente (casi el inicio de la tercera década del siglo XXI), existen esperanzadoras evidencias de un paulatino y concienzudo acercamiento estético, ideológico y axiológico de académicos y estudiosos hacia los postulados y planteamientos de los compositores. En este proceso están involucrados tanto especialistas como críticos que miden de distintas maneras los alcances conceptuales que dieron luz a las obras y sus formas de realización, legitimidad, impacto y aceptación en el devenir temporal actual.

La formación y ampliación de nuevas representaciones en nuestro mundo mexicano-global, sobre el valor de la música de concierto, tienden ahora a circular alrededor, no de un obligado, comprometido y responsable rescate de este arte -algo que siempre ha sido señalado de varios modos-, sino de una necesaria y grandiosa fuerza multicultural, profundamente enriquecedora y otorgante de acrecentamientos, desarrollos y desenvolvimientos de las facultades y competencias tanto individuales, como sociales y ciudadanas que poseen los creadores musicales.

EL DISCURSO SONORO-EDUCATIVO

Cada etapa compositiva ha tenido su ideario definido, con el que intenta lograr valiosos cambios y diferencias en su visión y misión sonantes. Cada modificación estilístico-ideológica marca su nueva ubicación y reflejo después de haber cambiado su punto de vista o concepto.

Considerando que en toda producción cultural -como es la propia creación musical-, los razonamientos que se van generando, toman diferentes posiciones respecto a los valores y contravalores, Luisa Vilar-Payá –reconocida musicóloga mexicana-, explica que los discursos musicales identitarios vienen siendo artefactos culturales que manifiestan

¹ La expresión musical tiene diferentes y deslumbrantes destellos, gestos, propiedades, manejo técnico y artístico en la producción tanto de carácter camerístico, orquestal, coral y operístico. Unas cuantas obras hechas con audacia creativa a lo largo de cien años, bastan para intensificar la apreciación enunciada: Creemos que desde el *Preludio a Colón* de Carrillo - obra escrita en 1922) para soprano, cuarteto de cuerda, flauta, guitarra de cuarto de tono, y arpa de dieciséis tonos-, pasando por *El fuego nuevo* (1921), *Los cuatro soles* (1926), *Caballos de vapor* (1926-32) y el *Concierto para piano y orquesta* (1938-40) de Chávez , el Tríptico sinfónico *Chapultepec* (versión de 1934) y el *Concierto para guitarra y orquesta* (1941) de Manuel Ponce, atravesando por las obras de Rolón, Revueltas, Bernal, Huizar, Galindo, Moncayo, Kostakowski, Guraieb, Contreras, Enríquez, Ibarra, Lavista, Halfter, Savín, y llegando a muchísimos destacados compositores de la música contemporánea actual tales como Cárdenas, Álvarez, Márquez, Chapela, Banks y Torres.

la conformación del individuo y la sociedad que los produce y con ello, su contenido y estructura pueden no sólo verse como síntomas de situaciones y tiempos específicos, sino también como modos del hacer y entender las libertades compositivas al trascender fronteras, convirtiéndose en *“referentes compartidos por varios grupos y épocas”*. En diversas preguntas planteadas bajo el *“¿cómo y por qué un gesto musical suena “mexicano” o “norteño” y quienes lo distinguen como tal?* existe una enorme pluralidad de *“agendas, códigos, historias y costumbres que convergen en la producción del artefacto cultural”*. (Vilar-Payá, 2016)¹.

La existencia de la música mexicana de concierto, ha sido, y es una parte que inagotablemente se ha fondeado en las experiencias, sentires y razonamientos subjetivos de sus artistas. Tradicionalmente ésta, es recreada a través de las maneras adoptadas lógico-estructurales o de cualquier otro tipo de razonamiento y organización sistémica. Abundan para ella, varias estimaciones alrededor de aspectos no solamente técnicos sino estéticos y filosóficos que indispensablemente la constituyen, moldean, estructuran y dan forma.

El gran musicólogo, pensador y compositor peruano-mexicano Aurelio Tello, ha descrito con profundo conocimiento acerca de la modernidad, que ésta *“ha sido una palabra cara a la tradición cultural de México”*. debido a que desde la época colonial, ha pervivido la indeclinable voluntad de estar al día, ajustándose a paradigmas externos o internos que proponen una posibilidad, una ruta, una vía. *“En un caso, recibiendo influencias que acabaron cambiando el perfil de nuestra cultura; en otro, exportando ideas o teorías que querían romper con la tradición establecida* (Tello, 2011, p. 3)². Multiforme, inmiscuida, versátil e imaginativa, la edificación de las propuestas musicales efectuadas durante los últimos veinte lustros, implican el enorme reto de ampliar su representación comprensiva -en forma quizás equivalente-, y bajo acentuaciones de una libertad receptiva y respetuosa, tolerante y abierta respecto a las bases ideológicas, éticas, estéticas, psico-neuro-sensitivas y comunicativas con que fueron realizadas.

Enrico Fubini, prestigioso estetólogo italiano afirma que la música *“es un importante factor en la construcción de las identidades, es una indudable verdad que debe ser demostrada y argumentada”*; acota que en ella, *“tal vez como reacción a esta inevitable tendencia hacia la globalización, en un trayecto paralelo y quizás divergente, es imposible no notar una desesperada búsqueda de identidad, identidad de grupos, de etnias, de pueblos y, en extremo, de cada uno de los individuos*. Concluye diciendo que *“también México, en su inevitable rumbo hacia la modernización y la globalización, no puede sustraerse a esta tendencia y, como otros países de América latina, camina en la fatigosa búsqueda de una propia identidad cultural y nacional, que surja de la complejidad de los grupos humanos que la integran”* (Fubini, 2016).³

De acuerdo a las distintas muestras morfogenéticas, la historia del arte musical en México y Latinoamérica, principió con un acercamiento folklórico, que posteriormente

evolucionaría hacia las corrientes europeas del romanticismo, el impresionismo, el dodecafonismo, la música electrónica y concreta, la apropiación del atonalismo y del microtonalismo para, “definitivamente abrir el camino hacia el universalismo”. (Terzian, 2010).⁴

Con una mayor claridad y justipresencia ante los pensamientos cargados tanto de prejuicios -no solamente musicales sino etnocéntricos-, así como de actitudes emotivas y llenas de templanza, diversos compositores incansablemente han expresado -cada uno a su manera-, su “correcto” y “bien” sentir, pensar y actuar musicales.

La profunda reflexión que Rubén M. Campos escribiera en su célebre prólogo al texto *Escritos y Composiciones Musicales* de Manuel Ponce editado en el año 1917, siguen estando frescas al “hablar de la inspiración y del valer de un músico, (aunque) la fraseología crítica ha inventado clisés que no dan absolutamente idea de la belleza auditiva de una composición musical”.⁵

Con la práctica e inmediata inclinación hacia el concepto mencionado, son las ideas y actuares de Manuel Ponce los que con cierta y especial circunscripción compositivas, demuestran una naturaleza creadora mayormente adherida a la conservación de modelos y pautas para el lenguaje musical. Él pensaba que “*la inestabilidad modal, la frecuencia de modulaciones pasajeras, el encadenamiento de las llamadas disonancias sin preparación, cambia el aspecto exterior de la música contemporánea y señala un nuevo ciclo en la evolución musical...*”⁶ En esta cita, se encuentra una bien definida postura que articula contextualmente el uso de ciertos principios combinatorios formales. El investigador y colega Jorge Barrón ha señalado que Ponce además de componer y dedicarse a la educación musical mediante la fundación de varias academias. de ser profesor y director del Conservatorio Nacional, acrecentó su dominio artístico y conceptual dirigiendo la Orquesta Sinfónica Nacional (1917-1919) y fungiendo como fundador, director y colaborador de tres importantes revistas musicológicas: *Revista Musical de México* (1919-20), *Gaceta Musical* (París, 1928-29) y *Cultura Musical* (1936-37), en donde se dió el suficiente tiempo para poder abordar temáticas distintas sobre la música tanto en el ámbito nacional como internacional y que cubren aspectos biográficos, analíticos, pedagógicos e informativos (Barrón, 2014).⁷

La historia de la música de concierto mexicana, se ha venido desgranando entre los paralelismos de diversos sentires y juicios, así como en las yuxtaposiciones que la evalúan. A partir de su comparación respecto a otras historias musicales, ya no se ha podido ocultar la creencia de que su vida comenzó realmente, a partir del momento en que la historia de las otras músicas –principalmente de corrientes europeas-, llegara a su fin. “*En 1920, el español Adolfo Salazar llamaba la atención sobre la riqueza cultural hispanoamericana y las posibilidades que el Nuevo Continente ofrecía a sus compositores. Exhortaba entonces a no sucumbir a esa fuerza de gravedad que suponía la música europea*”. (Carredano y Eli, 2015)⁸

Otro enorme visionario, el compositor Carlos Chávez (1952), congruente con la idea de asir la realidad musical tanto en su riqueza sonora como en su multiplicidad formático-conceptual, regeneró la idea sobre la música mexicana, extendiendo los sueños artísticos y los ideales identitarios de su momento histórico. Con intensa pertenencia y profunda infalibilidad, llegó a decir durante su vigorosa vida, que la música de México no se había planteado ninguna limitación más que la de ser ella misma, viva, de avanzada, nada circunscrita y siempre grandiosa. *“Somos tan dueños de nuestros antepasados Tlacuilos como de nuestros abuelos renacentistas florentinos. Limitarse es morir. Limitarse es retrasarse; circunscribirse es empequeñecerse. Buscar la originalidad de un arte propio por los caminos de la limitación, es tan suicida como imposible”*⁹. Lejos de estar regida bajo algún tipo de conservadurismo, la actitud musical de Chávez logró contagiar a los compositores de música de concierto en diferentes momentos, teniendo como notable atributo la aceptación de las nuevas formas compositivas de su tiempo.

El músico creador es un exégeta, un visionario, y un conductor de almas. Es él quien puede develar cambios trascendentes, no derivándolos únicamente de los diversos hilvanamientos en el manejo del género y del estilo musicales, y no planteándolos sólo mediante nuevas razones o críticas, sino, a través del ejercicio de otros escenarios y ámbitos de comprensión. El conocimiento culturo-musical epistémico y semiológico es una buena herramienta de acercamiento, la otra, la sensación de la diferencia sonante. Esta verdad se ha dicho miles de veces, “Oír es un fenómeno fisiológico; escuchar, una acción psicológica.” (Barthes, 1986).¹⁰

Las dificultades de la música de concierto mexicana para poder “llegar a ser”, están en dependencia de las capacidades de comprender su trascendencia, sutilezas y valores. Juan Arturo Brennan (2009), escribe que es posible una aproximación compacta al tema *“explorando algunas generalidades relativas a los cuatro aspectos torales del asunto: la composición, la interpretación, el público y la difusión”*.¹¹

Y Alicia Urreta (1982) compositora mexicana anota que la música es sujeto de opinión y polémica, pues además de ser producto de la razón y de la sensibilidad, es la representación concreta de un hecho cultural. *“Lo ha sido siempre. Sin embargo, la aparición multitudinaria de creadores y con ellos el desencadenamiento de tendencias, a partir principalmente de la posguerra, han hecho del siglo XX y su producción de cultura, el más susceptible a la crítica y a la confusión”*.¹²

Mientras que Tello (1987), ha resaltado al biografiar a Salvador Contreras, uno de los tantos creadores olvidados, que *“el conocimiento de la vida y obra de los compositores mexicanos se reduce a una mera información curricular, a menudo incompleta, incoherente en cuanto a fechas, lugares, eventos y absolutamente heterogénea”*.¹³

El compositor Julio Estrada (1984), ponderando en su evaluación el valor del público mexicano, ha manifestado cientos de veces, que uno de los aspectos más evidentes ha sido, la desvinculación entre los planes de difusión musical y el público. *“Se presupone una*

preparación de éste y se le dan facilidades de tipo práctico para asistir a los conciertos, pero no se supera el abismo de la educación musical".¹⁴

Así pues, mediante estos diversos acercamientos, generalizaciones e individuaciones, se van develando algunos móviles en defensa de la música de concierto. Los antecedentes y consecuentes en su historia de conductas, no bastarían para allanar el camino hacia la comprensión de su estatus analítico-evaluador. A través del acto dicente adoptado y externado por sus principales actores –los músicos-, no será suficiente sin una activa participación auditiva del público conociendo la obra creativa. En tal dirección, la música de arte juega el gran papel de autoejercerse al momento en que sus artistas y la sociedad destinen su esfuerzo a lo anhelado. Arribamos a una época con un mundo en el que un gran porcentaje de la ciudadanía vive en condiciones de pobreza cognitivo-musical.

Contreras, (2010), piensa que *"oir grabaciones debió de ser una experiencia que transformó las percepciones auditivas de los tatarabuelos, su actitud de escuchas de la música, sus nociones mismas de este arte, su producción, su ejecución, su recepción y su difusión"*.¹⁵ *"Hay cosas en las que siento que no he podido hacer lo suficiente, como es el caso de las grabaciones, debido a lo difícil que resulta hacerlas desde el punto de vista económico y con quién y dónde grabarlas. Sin embargo, se ha hecho algo y la grabación que tuvo mucho éxito fue la del Concierto de piano, de Carlos Chávez con el maestro Jorge Federico Osorio"* exclama Carlos Miguel Prieto, actual director de la Orquesta Sinfónica Nacional.¹⁶

Las participaciones de voces diversas y conocedoras de esta escabrosa situación, la de acercarse a conocer escuchando la música, se dan entre compositores y críticos que aseveran que el público debería ser el factor de peso, la contraparte activa y crítica de la creación y la interpretación musicales. *"¿dónde está ese público joven, entusiasta y participativo que creó en la UNAM Eduardo Mata a su paso por la titularidad de la sinfónica universitaria? Lamentablemente, no existe más"*, exclama Brennan (2009).²

De esa intervención multiparticipativa, tal vez disconforme, se manifiesta nuestro interés analítico-reflexivo, subrayando el sentido, características, atributos y competencias desplegadas en la obra musical desde los compositores. Los intérpretes y el público, deberían evidenciar una mutua interacción, clase, estilo y modos diferentes de actuación. Sin embargo, poco se ha manifestado.

Ricardo Miranda (2014), connotado musicólogo mexicano ha explicado reiteradamente sobre la sordera característica en que se vive en nuestro tiempo, la cual ha perdido de vista lo que hace verdaderamente importante a la música, *"y que no es la*

² Brennan realiza un sondeo profundo al respecto, identificando que los públicos musicales en México salvo algunas excepciones *"están totalmente impreparados para hacer frente al fenómeno musical. Se trata de públicos ignorantes, conformistas, mediatizados, que se satisfacen periódicamente con asistir a ejecuciones de los eternos caballitos de batalla, de la música más común y menos demandante, que aplauden indiscriminadamente lo que les den, que se acercan a la música con actitudes pasivas y acriticas, y que son incapaces de exigir, de proponer, o de acercarse a manifestaciones sonoras propositivas o novedosas"*. Juan Arturo Brennan. "Música Clásica". *La música en México. Letras Libres*. (Consulta 11/10/2019)

destreza de su interpretación, sino su significado. ¿Por qué creemos que la música no significa nada? ¿De dónde salió la extraña idea de que la música es únicamente un asunto sentimental o sensorial?”¹⁷ Ante el contado público lector, seguidor de sus artículos, cuestiona con profundo sentido en su alcance “¿Cuántas malas obras no se aplauden? ¿Cuántas malas interpretaciones no se aclaman? ¿Cuántos malos discos se venden?”¹⁸

El gran director de orquesta Sergio Cárdenas en alguna entrevista ha dicho sin desilusión que al menos en México, se siente “sobrado”; *“es decir, como que esta conciencia que tengo del momento en el que me encuentro es algo que aquí, en este país, no interesa. O sea, yo le sobro al país. No soy alguien que aquí se necesite o que sea reconocido de alguna forma... O, mejor dicho, cuyo trabajo verdaderamente sea apreciado.”*¹⁹

Asimismo, el compositor Javier Álvarez declara: *“No me quejo, me ha ido bien y a gente como Arturo Márquez le ha ido fenomenalmente bien, pero muchos de mis compañeros merecen que sus obras sean mejor difundidas en México, en Francia, en Italia. (...) En México, si se conoce un nombre de compositor es el de Revueltas, el de Chávez, el de Moncayo y con suerte el de Mario Lavista o a lo mejor el de Federico Ibarra.”*²⁰

Ely Guerra considera que el ambiente musical del país es una balanza definida por la moda, que a veces se inclina más hacia lo comercial o en otras ocasiones hacia lo indie (músicos independientes), lo que provoca que los músicos apuesten por el camino más fácil y rápido. *“Ya todo mundo es indie, ya todo mundo tiene onda, ya todo mundo es hipster, ya todos somos músicos. Me imagino que debe ser un camino rudo a perseguir y un camino sin duda cruel también para alcanzar sus sueños.”*²¹ Y Federico Ibarra compara al compositor con los dramaturgos. *“Shakespeare, por ejemplo, tenía que ser el rey, el sirviente, la reina... todos los personajes que están dentro de su trama. Y esto sucede también en el compositor: yo necesito ser la heroína, el héroe, saber cantar y saber hacerlos cantar. Esto es así, una esquizofrenia, a lo mejor.”*²²

Gonzalo Camacho (2007) en su llamado al entusiasmo, señala que sólo entendiendo el equilibrio de la realidad primigenia: razón-emoción, y reconociéndose los ciudadanos en un país pluricultural, se estará en posibilidad de crear una gran obra musical”.²³ Con la designación de atributos, propiedades y características del pensamiento musical, se ha tratado de acercar a lo creativo, a lo que da luz a la producción musical de la música mexicana de concierto, sabiendo que también y aunque cautelosamente se ha devenido inevitable y fragmentadamente en ese gran caudal de referencias que a lo largo de su historia, la han estado definiendo, modificando y transformando. Una verdad se reconoce: *“compositor no es aquel que simplemente escribe una pieza; compositor es aquel que compone durante toda la vida. (Cfz. a Contreras en Tello, 1987, p.).”*²⁴

George Yúdice (2006) ha escrito: *“Las nuevas tecnologías han afectado a la manera en que la música incide en la organización social”* recordando lo que Carlos Chávez escribiera: *“El compositor hace a su público en la misma medida en que hace a su música; o, mejor dicho, el compositor tiene que tener la capacidad de crear su música y su música”*

tiene que tener la capacidad de crear su público”.

COMENTARIOS FINALES

Con la designación de atributos, propiedades y características del pensamiento musical, se ha tratado de acercarse a lo creativo, a lo que da luz a la producción musical de la música mexicana de concierto, sabiendo que también y aunque cautelosamente se ha devenido inevitable y fragmentadamente en ese gran caudal de referencias que a lo largo de su historia, la han estado definiendo, modificando y transformando. No obstante, al descubrir sus ideales y principios, -quizá unos con otros contradictorios-, existe la seguridad de que podremos arribar a esa peculiar condición de intachable trascendencia para el discurso musical: la recepción interpretativa. El deseo musical es al creador su espejo, en donde música y hacedor se traslucen propiciando la creación de una perspectiva socio-cultural inclusiva. En México, las diferencias de expresión en género, técnica, y naturaleza musical manifestadas, han gestado al día de hoy, una amplia variedad de obras que indubitablemente deben conocerse y disfrutarse mediante la participación sensible del escucha en la construcción de un impoluto imaginario, vigorosamente heurístico, beneficioso, robusto y transformador, basado en el diálogo de la nueva sociedad.

Más allá de la diversidad conceptual y de sus bien fundadas clasificaciones y ordenamientos, el resultado será diagonal sin la acción de escuchar. Sólo entonces, el proceso de actualización de las potencialidades de la música de concierto, proceso por el cual, vivirla, es abarcarla inclusivamente en todas las propiedades inherentes a su intimidad y al deseo consustancial y otorgante de poder saber, poder hacer y poder ser, podrán fortalecer el poder de quien compone, el poder de quien interpreta y el poder de quien disfruta.

También, se recomienda tomar la respectiva distancia temporal, entresacando las obras de sus corrientes contextuales, ya que al estar vinculadas éstas a las modas ideológicas de su tiempo, pudieran conllevar una acción direccional equívoca e injusta, que lejos de conseguir no sólo interés y una valoración basada en la satisfacción auditiva, provoque desazones e inunde de dudas perceptuales las formas de realización, su cantidad y calidad artísticas.

Con la existencia de más y mejores escuelas formativo-profesionales, de maestros y estudiantes, de un considerable aumento de libros que desde la generalidad panorámica logran alcanzar lo específico, de reflexivos artículos académicos, de textos especializados, de la edición de cientos de partituras, de múltiples grabaciones y actividades concertísticas, del significativo y cada vez más fuerte aumento en el uso informativo-musical y recreativo-cognitivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), se cuenta con hoy con una real posibilidad de acercamiento hacia la música de concierto mexicana. El crecimiento en las sensibilidades así como el incremento en sus espacios sonante-

formativos y acústico-culturales, es la mayor garantía que tienen las obras musicales para seguir existiendo.

REFERENCIAS

1. Vilar-Payá Luisa. "Identidad y música: tres pliegues metodológicos dentro del campo de historiografía crítica". *Música e Identidades: Una Lectura Interdisciplinaria*. Sánchez, Juan-Carvajal, Castillo, coordinadores. Universidad Autónoma de Zcatecas/Plaza y Valdés, México, 2016, p. 88-89.
2. Tello, Aurelio. "Presentación". *Heterofonía. Revista de investigación musical*, No. 145. Instituto Nacional de Bellas Artes/Cenidim. México, 2011, p. 3.
3. Fubini, Enrico, "Presentación". *Música e Identidades: Una Lectura Interdisciplinaria*. Sánchez, Juan-Carvajal, Castillo, coordinadores. Universidad Autónoma de Zacatecas/Plaza y Valdés. México, 2016, pp.11-13.
4. Terzian, Alicia. *La creación musical en América Latina. Breve reseña histórica y sus más recientes generaciones*. Ensayo, 2010. Página personal. (Consulta 09/ 09/ 2019) http://aliciaterzian.com/?page_id=318
5. Campos, Rubén M. Prólogo. *Escritos y Composiciones Musicales. Cultura t. IV, Num. 4*, México, 1917, p. IV.
6. Ponce, Manuel. *Nuevos escritos musicales*. Editorial Stylo. México, 1948, p. 74.
7. Barrón, Jorge. *Escritos en torno a la música mexicana*. Universidad Autónoma de Zacatecas/Miguel Ángel, Porrúa, librero-editor. México, 2014, p. 29.
8. Carredano, Consuelo y Eli, Victoria. "Una reflexión preliminar: el cambio de siglo y el problema del compositor latinoamericano." *Historia de la música en España e Hispanoamérica*. Fondo de Cultura Económica de España, Madrid, 2015, p. 22.
9. Chávez, Carlos. "Arte americano". *Mem. Col. Nac., T. VII, No. 7*, México, 1952, p. 189. (Consulta 13/08/2019) <http://www.carloschavez.com.mx/pdf/memoria7.pdf>
10. Barthes, Roland. *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós Comunicación. Barcelona, 1986, p. 243.
11. Brennan, Juan Arturo. "Música Clásica". *La música en México. Letras Libres*. (Consulta 11/10/2019) <https://www.letraslibres.com/mexico/la-musica-en-mexico>
12. Urreta, Alicia. "Sobre algunos problemas de la interpretación de la música contemporánea". *Ensayos de música latinoamericana*. Serie Música, Casa de las Américas,. La Habana, 1982, p. 331.
13. Tello, Aurelio. *Salvador Contreras: Vida y obra*. Colección de estudios musicológicos. Instituto Nacional de Bellas Artes. Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical Carlos Chávez. México, 1987, p. 9.
14. Estrada, Julio. *La música de México. I. Historia, 5. Periodo contemporáneo (1958-1980)*. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1984, p. 81.

15. Contreras, Eduardo. "Aprender a escuchar. La aparición de las grabaciones en la música mexicana". *Y la música se volvió mexicana. Testimonio Musical de México*. No. 51. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México, 2010, p. 173.
16. <https://www.milenio.com/cultura/aun-hay-cosas-por-hacer-con-la-osn-carlos-miguel-prieto>
17. <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/la-sordera-del-mundo>
18. Miranda, Ricardo. <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/la-sordera-del-mundo>
19. <https://www.forbes.com.mx/sergio-cardenas-mas-intimo-que-nunca/>
20. <https://www.jornada.com.mx/2018/02/11/cultura/a03a1cul>
21. <https://expansion.mx/entretenimiento/2013/12/05/la-pobreza-cultural-enemigo-de-los-musicos-independientes-en-mexico>
22. https://www.dropbox.com/s/6spotjcejqowfjc/Federico-Ibarra_alejandromen2a.pdf?dl=0
23. Camacho, Gonzalo. "Más allá de las fronteras de la interdisciplina, transculturalidad y saber". *Cima y Sima: La acción multidisciplinaria en la musicología*. Plaza y Valdés, México, 2007, p. 126.
24. Tello, Aurelio. *Salvador Contreras. Vida y Obra*. Colección de Estudios Musicológicos, INBA/Cenidim, México 1987, p. 7.

RELATO DE EXPERIÊNCIA PERFORMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO CANTO E O CONTATO COM O PALCO NO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 26/11/2021

Christiane Faria Franco Vieira

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Docente do Departamento de Artes, Curso de Música, da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Docente do Curso de Canto do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández Montes Claros - MG
<https://orcid.org/0000-0003-2358-7687>

Maria Amélia Castilho Feitosa Callado

Doutora em Estudos Literários pelo programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestra em Letras Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Docente do Departamento de Artes, Curso de Música, da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) Montes Claros - MG
<https://orcid.org/0000-0002-1478-362X>

RESUMO: Este relato surgiu da necessidade de registrar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina Canto a partir da realização de uma audição como resultado da ação performática e sua relação com o crescimento individual do discente. A atividade foi realizada no primeiro semestre de 2018, com doze acadêmicos de diferentes períodos do curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música. Tivemos como objetivos aprimorar a postura e interpretação no

canto, vivenciar o palco e motivar/sensibilizar aluno e plateia à apreciação musical. Ao relatar nossa experiência podemos refletir sobre o processo, analisar o crescimento discente e modificar a didática, a fim de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos a performance como processo e não apenas como resultado. Para estimular essa metodologia de ensino-aprendizagem, organizamos uma audição pública, na qual cada cantor interpretou uma das peças do repertório vivenciado. A ação foi dividida em etapas que consistiram na escolha e aprendizado do repertório musical, conforme o tipo vocal, experiência, gosto e conhecimento musical do aluno, envolvendo a técnica vocal e a fisiologia da voz; seleção da peça para preparação e apresentação pública. Após a apresentação os alunos responderam um questionário em que apontaram mudanças ocorridas em diferentes aspectos de suas performances e suas dificuldades. Observamos que houve um interesse maior do acadêmico no decorrer da preparação para a apresentação, um maior envolvimento nos estudos e conseqüentemente uma evolução nos aspectos técnicos e musicais. A audição motivou os alunos a buscar mais conhecimentos sobre as peças, enriquecendo o aprendizado. Observamos ainda como cada um conseguiu controlar e enfrentar o medo e a ansiedade, pois estavam física e emocionalmente preparados, tendo confiança necessária para realizar a performance.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Ensino de Canto; Performance; Música de Concerto; Pesquisa.

PERFORMATIC EXPERIENCE REPORT: REFLECTIONS ON SINGING TEACHING AND CONTACT WITH THE STAGE IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This report arose from the need to register the teaching-learning process from the performance of an audition as a result of the performative action in the Singing subject, and its relationship with the individual growth of the student. The activity was carried out in the first half of 2018, with twelve academics from different terms of the Arts/Music Teacher program. Our objectives were to improve posture and interpretation in singing, experience the stage and motivate/sensitize student and audience to musical appreciation. By reporting our experience, we can reflect on the process, analyze student growth and modify didactics in order to improve the teaching-learning process. We understand performance as a process and not only as a result. To encourage this teaching-learning methodology, we organized a public audition, in which each singer performed one of the pieces from the repertoire experienced. The action was divided into stages that consisted of choosing and learning the musical repertoire, according to the student's vocal type, experience, taste and musical knowledge, involving vocal technique and voice physiology; selection of the piece for preparation and public presentation. After the performance, the students answered a questionnaire in which they pointed out changes that had occurred in different aspects of their performance and their difficulties. We observed that there was a greater interest from the students during the preparation for the audition, a greater involvement in studies and, consequently, an evolution in technical and musical aspects. The audition motivated students to seek more information about the pieces, enriching their learning. We also observed how each one managed to control and face fear and anxiety, as they were physically and emotionally prepared, having the necessary confidence to perform.

KEYWORDS: Musical Education; Singing Teaching; Performance; Concert Music; Research.

1 | INTRODUÇÃO

Este relato pretende registrar o processo do ensino e aprendizagem da prática musical na disciplina Canto, efetuado no decorrer do primeiro semestre de 2018, com os acadêmicos do curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música, culminando com a realização de uma audição como resultado da ação performática e sua relação com o crescimento individual do discente. O fazer musical do professor de canto representa um grande desafio no curso de licenciatura, uma vez que o palco é um espaço inusitado para quem se prepara para exercer o magistério.

Com a performance desejamos aprimorar a postura e interpretação no canto, vivenciar a experiência de palco e motivar/sensibilizar aluno e plateia para a apreciação musical. Tudo isso torna-se uma aprendizagem significativa no sentido de imbuir o discente de um saber para além da teoria visitada, fornecendo-lhe o conhecimento prático que será fundamental em sua formação. “A performance musical e os processos de criação em música vêm sendo investigados recentemente, a partir da primeira metade do século XX, um campo com muito a ser explorado quanto a expressão, intenção, significado, estrutura, forma, percepção e gestualidade” (TRAGTENBERG, 2012, p.663). Por encontrar poucos

trabalhos na área, resolvemos relatar nossa experiência, refletir sobre o processo, analisar o crescimento do aluno e modificar a didática, a fim de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Borém (2006), ao afirmar que o grande problema do ensino e pesquisa da performance musical é a ausência de registros sobre as reflexões e as experiências do fazer musical, abona nossa atitude em documentar essa prática.

Compreendemos a performance como processo e não apenas como resultado, “[...] um movimento que deixa ver o vão, o entre o possível da obra e a captação estética, entre a leitura e a poética do gesto performático, entre o comunicar e o sentir” (LABOISSIERE, 2004, p.8). Essas lacunas deverão ser preenchidas na experimentação e construção de uma interpretação musical. Cada intérprete encontrará sua própria forma do fazer musical, que deverá ser respeitada e orientada pelo educador.

2 | O PROCESSO METODOLÓGICO DA PERFORMANCE NO CANTO

A performance é interdisciplinar e exige do educador e do educando um contato com outras áreas como fisiologia, neurologia, cognição, percepção musical, acústica, história e propriocepção, entre outras, além do conhecimento sobre o espaço a ser utilizado no palco para a interpretação. Esse processo leva-nos a refletir sobre quais são os procedimentos didáticos mais adequados para a construção do cantor e a facilitação de sua exposição em apresentações públicas. O acadêmico precisa aprender sobre seu próprio corpo, controlar suas emoções e enfrentar seus medos.

Semestralmente, na disciplina canto, o repertório trabalhado é composto de cinco peças de estilos, períodos e idiomas diversificados. Durante esse tempo o discente é conduzido a decifrar as peças e realizar pesquisas sobre todo o repertório, além de treinar a pronúncia de idiomas como o espanhol, o francês, o latim, o italiano, o alemão e o inglês, bem como a compreensão textual da peça que está cantando. Esse programa é trabalhado com o propósito de desenvolver habilidades técnicas, cognitivas, fisiológicas e psicológicas para a formação do acadêmico. Cerqueira (2012) orienta que a teoria da performance musical envolve etapas de aprendizado do repertório e de preparação da interpretação, podendo auxiliar na solução de problemas. O aprendizado é um processo individualizado e diferenciado para cada cantor, pois cada um carrega dificuldades e talentos diferenciados, que devem ser potencializados ou suprimidos conforme a necessidade musical, disponibilidade e abertura para a prática. No dia a dia, o discente cantor compreende que o trabalho é de construção criativa, a partir do conhecimento da partitura e da possibilidade de desenvolver movimentos corporais e gestuais que ajudarão na performance final.

Para estimular o processo de ensino-aprendizagem, organizamos uma audição pública, na qual cada cantor apresentou sua interpretação de uma das peças do repertório vivenciado. Essa atividade musical, de acordo com Amato (2006), contribui para o processo de ensino-aprendizagem, incentiva a participação do discente e auxilia no desenvolvimento

de habilidades distintas, essenciais para sua formação. A audição realizada contou com a participação de doze acadêmicos de períodos diferentes. O processo foi dividido em etapas que consistiram na escolha e aprendizado do repertório musical, envolvendo a técnica vocal e a fisiologia da voz, seleção da peça para a audição e preparação desta para apresentação pública. O repertório foi escolhido conforme o tipo vocal, experiência, gosto e conhecimento musical do aluno. “Uma possível solução é flexibilizar a escolha do repertório, adequando-o ao patamar de desenvolvimento do aluno” (CERQUEIRA, 2012, p.103). É muito importante que o acadêmico sinta vontade de executar a peça, para que o aprendizado aconteça de maneira crescente e faça-o buscar com prazer o conhecimento e vencer as dificuldades encontradas na música. A peça, por sua vez, deve ter tessitura e tonalidade adequadas à voz de cada aluno, evitando as tensões no momento da performance. O cantor precisa da propriocepção, que é o conhecimento do próprio corpo, para obter uma qualidade vocal e aplicação da musculatura conforme a necessidade exigida pela música. O educador, por sua vez, deve estabelecer estratégias para auxiliar o discente na construção de sua performance, a fim de evitar má postura e aumento da ansiedade e de promover a autoconfiança e motivação para o estudo periódico.

Dois grandes entraves encontrados na disciplina canto é a falta de local adequado para a realização das audições e a ausência de um pianista correpetidor para acompanhar os alunos durante todo o processo de amadurecimento das peças. Essa lacuna dificulta o desenvolvimento do aluno que não compreende durante o aprendizado das peças como é realmente o acompanhamento do piano, o andamento da música, o diálogo entre o instrumento e a voz. O entrosamento fica prejudicado gerando insegurança na performance. Quando se consegue um pianista é por pouquíssimo tempo e normalmente próximo da data do evento. Não há recurso financeiro para este fim que é arcado pelos alunos ou pelos professores. Mesmo com tantas dificuldades, para que a performance aconteça, fazemos todo o esforço necessário para oferecer ao aluno esta oportunidade de crescimento.

3 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a audição, foi aplicado um questionário aos alunos, de modo a obter as impressões que eles tiveram com relação à preparação e performance vivenciada por eles. Foi-lhes solicitado apontar mudanças ocorridas em diferentes aspectos de suas performances, de seus estudos e de suas dificuldades. Dos doze alunos participantes, todos responderam ao questionário.

Foram questionados sobre como receberem a proposta de participação na audição. Nesta questão eles tiveram cinco opções de escolha e poderiam escolher várias delas: resistência, interesse, ansiedade, medo e outros, com espaço para comentar. Dos doze acadêmicos, 14% marcaram “resistência”; 33%, “interesse”; 24%, “ansiedade”; 24%, “medo”; 5%, “outros”. Percebemos que o item “interesse” foi o mais requisitado pelos

alunos, os quais fizeram os seguintes comentários: “É motivador apresentarmos em público aquilo de que gostamos [...]” (ALUNO A, 2018). “Recebi com interesse, já que é muito bom para o nosso crescimento cantarmos para um público maior” (ALUNO B, 2018).

Pudemos observar que a performance motiva os alunos a buscarem novos conhecimentos e experiências. Dentre a pluralidade de sentimentos despertados com esta proposta, estão o medo e a ansiedade.

Apesar da ansiedade, acho importante termos oportunidade de nos apresentarmos. Ela nos prepara para adquirirmos segurança e as críticas do público nos ajuda a buscar sempre melhorias e qualidade para as próximas, além da experiência de público, palco... cada vez sempre é única (ALUNO C, 2018).

A resposta nos mostra que cada apresentação desperta sentimentos que podem ser trabalhados. O medo e a ansiedade podem ser diminuídos com exercícios de alongamento e relaxamento corporais, com o conhecimento do próprio corpo, exercícios respiratórios e posturais, além da prática periódica de apresentações públicas.

Questionamos sobre como foi realizada a escolha da peça para a audição. Os resultados nos mostraram que alunos e professores escolheram as peças juntos, obedecendo ao gosto do aluno e ao que mais agradaria ao público, contando com a experiência do professor. Ainda sobre esse item, determinados alunos escolheram a peça que estava mais bem preparada, a que sabiam de memória, a que estavam mais seguros para cantar. Alguns alunos ficam chateados com a troca de música para a audição. Durante os ensaios, o professor percebe que o aluno não está pronto para realizar a performance, ocorrendo falhas difíceis de serem corrigidas em um curto espaço de tempo. Decide então fazer a troca da peça para proteger o aluno de um mau contato com o público.

Em seguida, perguntamos sobre como se deu o processo de criação da performance. Para que a performance seja satisfatória, é necessário que o discente estabeleça metas a serem atingidas, como tempo diário de estudo para o aprendizado musical. É importante filmar as aulas de canto, assistir e refletir sobre os pontos negativos que ficam evidentes, avaliar o que precisa ser refeito e o que está pronto. O processo de criação também exige que o cantor assista a outros cantores, reflita e avalie como cada um age em sua performance, para depois escolher o que deseja construir na sua própria. Ao assistir a vídeos de cantores renomados, o acadêmico inicia a prática performática pela mimese, para depois construir sua própria performance. O acadêmico recebe informações do meio em que vive, interage com este meio e posteriormente se manifesta. Na construção da sua performance, o discente observa que alguns gestos experimentados auxiliam na sua qualidade vocal. Cada indivíduo apresenta características próprias em seu processo cognitivo. O crescimento individual também acontece quando há uma troca de experiências entre os próprios alunos, com as observações realizadas pelo professor no momento dos ensaios e com a resposta do público diante do resultado de sua performance. O processo

de aprendizado culmina com a apresentação pública.

Foram questionados sobre as dificuldades encontradas: técnico-vocais (respiração, impostação da voz e apoio); musicais (melodia e ritmo); interpretação (dinâmica, andamento, fraseado musical); pronúncia (dicção e articulação do texto); problemas corporais e controle emocional. Poderiam ser marcadas quantas dificuldades se desejasse. As mais encontradas foram: dificuldades musicais, apontadas por 5%; interpretação, 18%; técnico-vocais, 23%; pronúncia, 23%; problemas com expressão corporal e controle emocional, 32%. Observamos que a maioria deles encontraram obstáculos no que se refere ao controle emocional e à expressão corporal, confirmando a ansiedade e o medo destacados na questão anterior. “Além da pronúncia, por ser outra linguagem, tive dificuldades com o nervosismo e a ansiedade, que acabavam me atrapalhando nas técnicas vocais” (ALUNO D, 2018). Para alguns, principalmente os iniciantes, a dificuldade se torna maior, pois tudo é novidade, e eles ainda não têm controle sobre seus músculos, dificultando e limitando ações que podem fazê-los transpor as barreiras encontradas.

Um pouco de ansiedade e tensão podem ser positivos na preparação e nos momentos imediatamente anteriores a uma performance musical, porém, se não houver o estabelecimento de um estado de relaxamento e autocontrole, esta tensão pode se elevar a níveis altíssimos, gerando efeitos negativos na atuação do músico em público (RAY, 2010, p.157).

Esses resultados nos revelam a importância de uma preparação técnica, musical e emocional do cantor. O preparo emocional demanda uma série de exercícios, alguns já citados, como relaxamento e autocontrole. Outros pontos devem ser observados, como a visualização de sua própria performance, por meio de filmagens, facilitando correções e ajustes que se façam necessários; a promoção do prazer sobre as razões que o levaram a cantar; e o estabelecimento de metas individuais e de treino físico e mental, a fim de elevar a autoestima.

Entre os participantes, foi unânime que as aulas de canto auxiliaram na performance e que forneceram conhecimentos para que essa fosse realizada. “São as aulas de canto que nos embasam tecnicamente para que estejamos preparados para cantar. As dicas de interpretação e performance e a comunicação genuína com o professor é que nos preparam para o resultado final” (ALUNA C, 2018). Foram quatro meses para que este aprendizado acontecesse e finalizasse com a audição.

Um ponto importantíssimo nesse processo é o contato do cantor com o pianista correpetidor. Durante o semestre esses momentos foram limitados, pela carência de um profissional disponibilizado pela universidade, o que impossibilitou uma maior troca entre cantor e instrumento. “É de grande importância se familiarizar com o pianista durante os ensaios, podendo criar uma dinâmica melhor na música” (ALUNO D, 2018). Quanto maior o contato, maior a segurança e tranquilidade para a performance e consequente amadurecimento do discente.

As práticas musicais auxiliaram na produção de conhecimentos e estimulam os estudos. Com a realização da audição, a maioria dos alunos concluíram que produziram novos conhecimentos. “Sim, de interpretação, dinâmicas da peça, ritmo, postura do palco, interação com o público, etc” (ALUNO E, 2018). Como consequência, o aluno ganha experiência, familiaridade com o palco, socialização com outros alunos da mesma disciplina, aprende observando o outro em sua performance, na escuta de outras músicas, troca experiências e amplia seu conhecimento de repertório musical.

A qualidade da performance pode ser influenciada por diversos fatores interligados que promovem o melhor desempenho do cantor. Tivemos o auxílio da tecnologia para informar o que iria acontecer. No caso específico desta apresentação, utilizamos o *PowerPoint* com as traduções das peças e os nomes dos cantores. Com essa dinâmica de apresentação, o público compreendeu melhor cada peça e conseguiu acompanhar e observar melhor a performance dos alunos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a prática de atividades, como a audição realizada, oferece um melhor aprendizado de todo o processo que envolve a performance. Percebemos um interesse maior do acadêmico no decorrer da preparação para a apresentação, levando-o a um maior envolvimento nos estudos e conseqüentemente a uma evolução nos aspectos técnicos e musicais. A audição motivou os alunos também a querer buscar mais conhecimentos a respeito das peças, enriquecendo o aprendizado.

Observamos ainda como cada um conseguiu controlar e enfrentar o medo e a ansiedade, pois estavam física e emocionalmente preparados, tendo confiança necessária para realizar a performance. A presença dos colegas, amigos e familiares na audição foi outro fator motivador que gerou um sentimento de grande satisfação, tanto pelos alunos quanto pelo público presente.

Concluimos que há necessidade de um momento voltado para o trabalho exclusivo da performance no curso de licenciatura. Compreendemos que as ações neste processo são diversificadas, sendo necessário que o acadêmico tenha uma experiência, mesmo que pequena, nessa área, para ter condições de buscar novos conhecimentos, se optar por ser no futuro um professor de canto ou cantor.

REFERÊNCIAS

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Uma investigação sobre práticas de ensino de fisiologia da voz e regência coral. *Ictus*, Salvador, nº07, p. 95-112, dez.2006.

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 45-54, mar. 2006.

CERQUEIRA, D. L.; ZORZAL, R. C.; ÁVILA, G. A. de. Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.26, p.94-109, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pm/n26/10.pdf> Acesso em: 28 ago. 2018.

LABOISIERE, Marília. Música e Performance. *Ictus*, Salvador, nº05, p. 7-16, dez.2004.

RAY, Sonia. Considerações sobre o pânico de palco na preparação de uma performance musical. *Mentes em Música*, Paraná, p. 153-172, out. 2010.

TRAGTENBERG, Lucila. Performance e processos de criação da interpretação vocal: metodologia e sistemas. In: Congresso Internacional da associação de Pesquisadores em Crítica Genética, X Edição, 2012, p.663-671. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/apcg/edicao10/Lucila.Tragtenberg.pdf> Acesso: 28 ago.2018.

CAPÍTULO 9

ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA: CONHECENDO OS ELEMENTOS MUSICAIS DE MODO DIVERTIDO

Data de aceite: 26/11/2021

Data de submissão: 01/09/2021

Lúcia Jacinta da Silva Backes

Universidade Feevale
Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/9515431363552682>
<http://orcid.org/0000-0001-9596-7449>

Cristina Rolim Wolffebüttel

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul,
Programa de Pós-Graduação – Mestrado
Profissional em Educação (PPGED-UERGS)
Osório – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/8275456979754488>
<http://orcid.org/0000-0002-7204-7292>

RESUMO: O texto é um relato de uma experiência que trata do ensino e aprendizagem de elementos musicais para crianças, tendo em vista um contexto de prática de brincadeiras. A realização e experimentação de diferentes sons, a partir de instrumentos de percussão e objetos sonoros colocados à disposição, a construção e dramatização de histórias sonorizadas advindas de letras de músicas, em que as crianças se tornam personagem por meio do uso de diversos adereços, o ato cantar, de movimentar-se corporalmente; criar jogos musicais, desenhar, confeccionar figuras de notas e de pausas e percebê-las através do corpo quando do pular, saltar, andar e parar configura um ambiente brincante e propício para conhecer, discutir, vivenciar e aprender elementos teórico-musicais.

Como caminho metodológico, para compreender como se dá a aquisição do conhecimento musical num grupo de crianças por meio do brincar, optou-se pela pesquisa-ação, requerendo observação, proposição, produção de dados e análise dos mesmos a partir do conhecimento e intervenção na realidade pesquisada. O embasamento teórico teve como referência estudos sobre práticas, conceitos e discussões de Maurice Martenot, realizados por Vania Malagutti Fialho e Juciane Araldi (2012), de Edgar Willems, na visão de Enny Parejo (2012) e de Keith Swanwick (2003). O relato desta experiência contribui para estudos em educação musical, ao trazer à tona possibilidades de trabalho com as crianças sobre como a música é constituída na sua estrutura teórica e sua composição como uma linguagem artística para que, assim, também desenvolvam o exercício da reflexão e compreendam como se dão processos criativos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Musicalização. Pesquisa-Ação.

TEACHING AND LEARNING MUSIC: KNOWING THE MUSICAL ELEMENTS IN A FUN WAY

ABSTRACT: The text is an experience report that deals with the teaching and learning of musical elements for children, considering a context of playing practice. The realization and experimentation of different sounds, from percussion instruments and sound objects made available, the construction and dramatization of sound stories arising from song lyrics, in which children become characters through the use of various props, the act of singing, of moving

bodily; creating musical games, drawing, making pictures of notes and pauses and perceiving them through the body when jumping, jumping, walking and stopping sets up a playful and conducive environment to meet, discuss, experience and learn theoretical-musical elements. As a methodological path, to understand how musical knowledge is acquired in a group of children through play, action research was chosen, requiring observation, proposition, data production and analysis based on knowledge and intervention in researched reality. The theoretical basis was based on studies on practices, concepts and discussions by Maurice Martenot, carried out by Vania Malagutti Fialho and Juciane Araldi (2012), by Edgar Willems, in the view of Enny Parejo (2012) and Keith Swanwick (2003). The report of this experience contributes to studies in music education, bringing to light possibilities of working with children on how music is constituted in its theoretical structure and its composition as an artistic language so that they can also develop the exercise of reflection and understand how creative processes take place.

KEYWORDS: Child education. Musicalization. Action Research.

1 | INTRODUÇÃO

De situações que ocorrem no dia a dia das pessoas, sejam elas agradáveis e outras nem tanto, além de se mostrarem distantes de uma resolução, muitas vezes se fica na superfície de como tudo acontece, por que ocorrem, ou, ainda, se há participação das pessoas quando algo é pensado e constituído. Parece haver uma espécie de ocultação do processo de como essas situações surgem, como permanecem dentro de um determinado tempo e saem de cena, sem, muitas vezes, nem ser possível se tomar conhecimento destas, de forma a se inteirar da importância ou não do que acontece.

Pensar, planejar, criar e compreender o processo de realização do que pode ser discutido, (des)construído e (re)constituído tem sido pouco percebido, ou restrito a poucos, em diversos e diferentes setores da sociedade. Entre os setores, o da educação. Por isso, a proposta de levar elementos teórico-musicais por meio do brincar. De um lado, possibilitar que as crianças sejam protagonistas de uma história em que estarão pensando, discutindo, desconstruindo e construindo novamente um saber, a partir daquilo que lhes é possível constituindo-se, assim, a participação e o conhecimento do processo criativo. As crianças expressam suas impressões quanto ao que as deixa felizes, o que não gostam e sempre querem repetir o que foi significativo para elas (BENJAMIM, 1984). De outro lado, propiciar o contato com novos conhecimentos musicais através de uma ação muito apreciada por elas: a brincadeira. Esta que aguçá, entre outros aspectos, a espontaneidade e a socialização, requisitos importantes para formar sua visão de mundo, compreender e viver em meio a diferenças.

Acredita-se que todas as crianças compreendem a linguagem do brincar. Logo, por meio da brincadeira é que se pretende trabalhar com o conhecimento musical para propiciar às crianças a inserção no mundo da música, a partir de elementos que lhes propiciam os atos de pensar, analisar, criar e compor na atmosfera musical.

Viver consiste, entre muitas experiências, em aprender e descobrir coisas que dão prazer e permitem alegrias no cotidiano. No entanto, o conhecimento se torna difícil, muitas vezes, por se tratar de um processo que exige, por exemplo, concentração, pensamento e exercícios que demandam esforço, tempo e capacidade de compreensão. Isso pode levar à desistência ou à perda do encantamento de algo importante para a existência humana.

Buscar formas de se apropriar de diferentes saberes e agregá-los ao cotidiano, ampliando olhares em torno de si mesmo e do mundo, pode se tornar uma prática de reflexão sobre os seres humanos, sobre suas práticas e, assim, favorecer uma maior compreensão das relações humanas.

Nesta perspectiva, pergunta-se: há gestos, palavras, movimentos e/ou entonações que possam contribuir para se apropriar de um conhecimento? Como é possível propor conhecimento teórico-musical para crianças entre quatro e oito anos de idade? Como apresentar para crianças elementos teóricos de uma arte tão cinestésica como é a música? Que afinidade se pode estabelecer com elas? Qual linguagem elas compreendem melhor?

Muitas podem ser as respostas. Nessa discussão, uma é a brincadeira, tanto na forma de apresentar a música quanto na de criar afinidade com seus elementos teóricos, ao utilizá-la como meio de comunicá-los. A brincadeira, em articulação com o aprendizado dos elementos teórico-musicais, assemelha-se ao que traz Benjamin (1984, p. 103-107), em seus escritos “sobre uma cartilha”. O autor descreve uma relação entre a compreensão/aprendizagem do abecedário pelas crianças, com a utilização do desenho.

A partir dessas considerações, relata-se uma experiência de ensino e aprendizagem de elementos teórico-musicais com um grupo de crianças entre quatro e oito anos de idade, num espaço não escolar.

2 | NOS MEANDROS DAS PRÁTICAS E DAS BASES TEÓRICO-REFLEXIVAS

A atuação como professora de violão, teclado, de técnica vocal e canto, de musicalização em escolas de Educação Infantil e em oficinas de música, transforma-se constantemente em questionamentos que pedem observação, distanciamento e reflexão, por exemplo, de como é possível avançar nos conhecimentos musicais. Também as discussões nos grupos de pesquisa e extensão “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (Grupem) e “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação” (ArtCIEd), ambos integrantes da plataforma dos grupos de pesquisa do CNPq, com a chancela da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), além da participação em pesquisas no campo da educação musical, que proporcionaram debates sobre como se dá o ensino e a prática musical e conteúdos contemplados, foram configurando ideias que podem contribuir para que mais crianças tenham acesso a essa arte, dentro daquilo que lhes é familiar. Qual seja, no interior do mundo da criança, um mundo de fantasia, de imaginação, de despreensão para com o rigor que a vida, muitas vezes, apresenta-lhes (BENJAMIN,

1984). Os debates sobre a educação musical no Grupem e ArtCIEd trouxeram experiências de ações musicais: a realização de ritmos, a partir da expressão corporal, a dança, a prática de tocar instrumentos musicais em grupo, além do canto.

Tendo em vista essas práticas musicais, abre-se a possibilidade de criar uma ambientação de brincadeira, em que as crianças possam, com a utilização de instrumentos de percussão e objetos sonoros, bem como de acessórios diversos, configurar um espaço.

Daí a ideia de introduzir as crianças ao conhecimento teórico-musical num contexto de brincadeira, de histórias, de canto e de dramatização, dinâmicas que envolvem, também, o movimento corporal e a produção de ritmos. Ações que encontram eco em letras de canções que, após serem escutadas e cantadas, tornam-se um elemento para a criação de um contexto de contação, dramatização e sonorização de histórias. As crianças gostam de imitar animais quanto ao seu timbre, seu andar, pular e correr, e nisso experimentam andamentos sonoros dentro de uma brincadeira significativa para elas.

A música, para as crianças, é movimento, é ritmo, esse que na visão do pedagogo musical francês Maurice Maternot “é o movimento vital da música, pois é por meio dele que se manifesta a exteriorização mais espontânea, tanto no adulto como na criança” (FIALHO; ARALDI, 2102, p. 170). Apresentar uma história através da letra de uma música, convidar as crianças para apontarem os elementos narrativos presentes no texto, levá-las a perceber sons contidos ali, propor a maneira expressiva de cantar a música, sugerir como vivem personagens da narrativa, entre outros aspectos, tornam-se elementos para a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens musicais que podem emergir ao longo da atividade.

Imaginação e criação se imbricam numa brincadeira rítmica e divertida, a partir de músicas com diferentes andamentos que englobam cantos folclóricos e canções cujas letras, muitas vezes, retratam a convivência de animais num ambiente familiar ao dia a dia das crianças, ou ao menos fantasiado por elas. Isso sugere organização de um cenário e a escolha de crianças para representar tal convivência, como também lhes possibilita a escolha de instrumentos, objetos sonoros e adereços que vão fazer parte daquela atmosfera musical, sonora e literária construída, também, por elas. E, em meio a isso, encontra-se o canto. Este que proporciona a movimentação corporal, os gestos e a prática da imitação do timbre de animais, que podem fazer parte de uma história.

Cantar canções contribui para o desenvolvimento da espontaneidade das crianças. Isso vem ao encontro do que Maternot chama de “canto livre” (FIALHO; ARALDI, 2102, p. 171). Um canto espontâneo, que não leva em conta a voz perfeita, que tem preocupação em relação à respiração, ao tom da música, à questão do timbre, mas a um querer se expressar e cantar. Cantar é uma ação importante na educação musical. Embora as crianças não adentrem de forma consciente em aspectos técnicos próprios para o canto, elas se encontram no orbital dele. Edgar Willems contribui com a reflexão, quando explica que a prática de cantar é uma “atividade sintética: agregando em torno da melodia, o ritmo e a harmonia subentendida; [...] meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade

e a audição interior” (PAREJO, 2012, p. 103).

Dentro disso, portanto, uma oficina de musicalização, ou mesmo uma aula de música, constitui-se desses elementos básicos da arte musical, os quais estão presentes no ato de cantar, mas que não se precisam ficar presos em seus conceitos teóricos, quando do desejo de expressar-se vocalmente. Escutar uma canção, balbuciar algumas de suas letras e imitar seus contornos melódicos quanto à altura são práticas comuns em espaços em que se lida com a música. As crianças, por exemplo, ficam atentas às letras e colocam a voz quando conseguem dizer palavras que para elas já tenham significado e as entendam. Em seguida, gesticulam, dançam e realizam o ritmo sem muitas explicações. Ou seja, a partir de uma canção que lhes é oferecida, as crianças criam um contexto de expressão vocal e corporal de forma espontânea. O ambiente se torna para elas um espaço da brincadeira. Seus movimentos espontâneos proporcionam possibilidades para as práticas de som e ritmo, elementos que, na educação musical, conforme Willems, são básicos para erguer o “edifício da consciência musical” (PAREJO, 2012, p. 106). Tem-se, então, um lugar de aprendizagem, de novos conhecimentos.

Assim, construir um momento de contação de história, de prática do canto e de expressão corporal, dentro de oficinas de musicalização e/ou aulas de música, para propor um novo conhecimento musical, é organizar com as crianças um espaço de vivência e de conversação sobre linguagens artísticas, tendo em vista uma nova experiência de vivenciar e assimilar uma proposta de conhecimento. Dentre as linguagens, pontua-se a musical, relacionada ao canto, às letras de canções, à realização de sons e ritmos, e, em combinação com esta, a dança, que comporta a expressão corporal. Destaca-se, ainda, a literatura. Esta conferindo acesso à noção de como construir uma história, criar personagens, imaginar um lugar em que a história acontece e descrevê-lo, pensar sobre sons, cheiros, bichos e pessoas que ali podem estar. E, em consequência disso, a possibilidade de diálogo com a linguagem do teatro, da dramatização. Por isso, o contexto da brincadeira. Um espaço que remete à ideia de *encontro*, que Sanny Rosa (2010), traz para o campo da educação, quando diz que:

O conhecer não é apenas da ordem da construção cognitiva, mas antes disso, que o conhecimento depende de uma experiência de comunicação vital com um objeto que, em sala de aula, se dá por intermédio e no encontro entre dois seres: o aluno e o professor (ROSA, 2010, p. 20).

O encontro, que para a autora se transforma naquilo que “dá o colorido especial” em uma oficina de musicalização ou em uma aula de música pode fazer desses momentos de aprendizagem, tanto para quem ministra quanto para quem participa “uma experiência prazerosa [...]” (ROSA, 2010, p. 20).

Dentro desse espírito do encontro, no sentido de uma maior compreensão de seu significado, considerando o momento brincadeira e aprendizagem, torna-se interessante o conceito de *transicionalidade* apontado pela mesma autora, como um movimento em

que o ensino e a aprendizagem se dão num processo de experiência entre a objetividade e a subjetividade daquilo que se apresenta como algo a conhecer. Ou seja, o ensino e a aprendizagem ocorrem num movimento pendular entre o que se tem de objetivo (elementos teórico-musicais) e de subjetivo (o momento brincar, imaginar) na aquisição de conhecimento. Há, nesse movimento, um campo intermediário, também denominado *espaço potencial* (ROSA, 2010). Um espaço considerado como “o campo do viver criativo, do brincar e da experiência cultural” (ROSA, 2010, p. 22). Resulta, portanto, a necessidade do envolvimento das crianças quanto a um lugar, quanto a figurinos, quanto a adereços que vão compor o cenário, quanto à socialização para contribuir na compreensão de uma proposta, bem como temas sociais que podem encontrar eco na ação como um todo.

Quando se parte da vivência de elementos musicais para a inserção no campo da música, torna-se importante, ainda, a bagagem musical que as crianças trazem de seus contextos culturais e, a partir de então, ampliar o gosto, o interesse e a curiosidade que dizem respeito à música, iniciando, assim, um processo de educação musical. Pois, quanto à música:

Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical [...]; Não os introduzimos na música, eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. (SWANWICK, 2003, p. 66-67).

Dentro de aspectos vistos como importantes para o desenvolvimento integral das crianças encontra-se, também, o conhecimento teórico-musical. Percebe-se isso na proposta de aprendizagem musical de Martenot, pedagogo que entende “o ensino e a aprendizagem da música como uma área de conhecimento que envolve e desenvolve o ser humano em sua totalidade” (FIALHO; ARALDI, 2102, p. 159). Partindo-se de experiências como a audição, a realização de ritmos, utilizando instrumentos de percussão e objetos sonoros, a expressão vocal e corporal em grupo, permite às crianças darem maior expressividade ao que já sabem sobre o campo musical. Entre os muitos conteúdos sobre a música, as propriedades do som – altura, timbre e intensidade – são conhecimentos musicais que se mostram mais evidentes quando da exploração sonora, e é possível de ser realizada pelas crianças, pois a experimentação de instrumentos de percussão e de objetos sonoros, além de apresentar formatos e timbres, muitas vezes diferentes, encontra sintonia no mundo criança: bater forte e alto os mais distintos sons que podem ser produzidos. Aí está uma característica do ato de brincar, aquele que envolve de forma mágica as crianças. E é nesse momento que se torna possível avançar quanto aos conhecimentos musicais.

Vê-se por esse viés, a importância de se pensar e organizar um ambiente próprio para tal ação. Um contexto em que haja escuta, questionamentos, troca de experiências entre as crianças e educadoras(res), no sentido de uma aproximação do que ali acontecerá: conversas sobre música, experimentações de instrumentos, vivências rítmicas, percepções de timbres, por exemplo. A partir daí, estabelecer o que propõe a música elementar de

Carl Orff, que “oferece oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo” (BONA, 2012, 140), o que na prática, significa que, também, está-se trazendo à discussão teórico-musical, pois a própria organização contextual proporciona isso.

O contexto, nesse sentido, pode ser visto como um fazer musical, “uma forma de comunicação e de expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação” (BRASIL, 1998, p. 57). A partir da conversa sobre como se faz música e que elementos a constituem, as crianças podem iniciar um processo de improvisação e de criação de uma história em que vão brincar com tais elementos sem, no entanto, ficarem estáticos ouvindo, mas realizando ritmos para compreenderem a duração, a altura, a intensidade e o timbre dos sons. Do movimento corporal derivado desse tipo de experiência poderá resultar, entre outras ações, a improvisação de uma composição musical cuja interpretação se transforma na própria vivência coletiva como um todo: o prazer de brincar, de conhecer algo novo relacionado à música, de interagir com colegas e, principalmente, por ser sujeito de uma criação.

3 | METODOLOGIA

Tendo em vista a ideia de organizar um lugar para brincar, conhecer, socializar-se e se expressar vocal e corporalmente, e nisso propor o conhecimento de elementos teórico-musicais para crianças, a partir de um conjunto de ações musicais, pressupõe-se um momento em que elas se deparem com objetos e materiais que farão parte destas ações. Qual seja, diversos instrumentos de percussão, diferentes objetos sonoros, os que vão compor cenário, figurinos e adereços. Isso para que as crianças iniciem a interação com o ambiente brincante. A livre escolha de tocar instrumentos, de experimentar timbres, vestir figurinos e adereços, de se imaginarem num lugar, produzirem sons e realizarem movimentos no espaço, são aspectos que abrem possíveis discussões a serem realizadas com as crianças e registradas como um processo de aquisição de conhecimento, bem como isso vai sendo construído.

Dentro dessa perspectiva, toma-se por base a pesquisa-ação como caminho metodológico. A pesquisa-ação como uma prática que permite a construção de um contexto de ensino e aprendizagem em que, ao mesmo tempo, propõe-se um processo de construção de um conhecimento, observa-se, analisa-se e se reflete sobre tal percurso. Um saber que vai emergindo de um conjunto de ações que se configuram de acordo com as discussões que ocorrem a partir de intervenções, levando em conta a realidade ali presente. No caso deste relato de experiência, observar e analisar como novos conhecimentos teórico-musicais vão sendo compreendidos e assimilados pelas crianças. Conforme Maria Amélia Santoro Franco (2005, p. 490), a “pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade

que pesquisa”.

Tomando essas palavras de Franco (2005), a pesquisa-ação se torna importante dentro da proposta de ensinar e aprender elementos teórico-musicais, pois num contexto de brincadeira, em que as crianças são convidadas a se expressarem livremente, cabe a quem acompanha o processo, uma entrega àquela subjetividade coletiva advinda de tudo o que acontece em tal ambiente ao mesmo tempo e que requer observação, proposição, produção de dados, e análise dos mesmos. Isso remete à *transicionalidade*, como já referido, quando do movimento pendular entre a objetividade e a subjetividade (ROSA, 2010).

A escolha da pesquisa-ação como abordagem metodológica tem sua relevância quando da possibilidade de se debruçar sobre as três dimensões dessa metodologia, discutidas por Franco (2005), e assim denominadas: dimensão ontológica, dimensão epistemológica e dimensão metodológica. São dimensões que possibilitam um planejamento, pois cada uma delas se torna um arcabouço, tanto para pensar, quanto para agir, refletir, repensar e buscar outras formas de ação, ao longo do acontecimento, que contribuam para o que se pretende.

Assim, pensar a dimensão ontológica, a que se refere “à natureza do objeto a ser conhecido” (FRANCO, 2005, p. 489) leva ao questionamento do que se quer conhecer, no caso, o novo conhecimento musical proposto em meio a diversos aspectos, no instante da brincadeira. Por exemplo, a convivência entre quem propõe as ações musicais e as crianças, entre as próprias crianças, o reconhecimento do espaço e a realidade social e cultural dos envolvidos, são fatores importantes e que podem contribuir na maneira de ensinar, aprender e assimilar um conhecimento. Isso, de certa forma, imbrica-se com a dimensão epistemológica, que trata da “relação sujeito-conhecimento” (FRANCO, 2005, p. 489), como se dá a aquisição de um saber, como os sujeitos vão se deparando com, refletindo, interpretando e se apropriando do novo.

E a dimensão metodológica circunscreve o que as outras dimensões propõem, visto que nela se estabelecem “processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador” (FRANCO, 2005, p. 489). Dimensão que aponta a articulação de aspectos das outras, no sentido de trazer ao contexto possibilidades de ações, para que se “instaure no grupo uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras” (FRANCO, 2005, p. 490-491).

4 | UMA EXPERIÊNCIA MÚSICO-EDUCACIONAL

A proposta de levar conhecimentos teórico-musicais para crianças na faixa etária entre quatro e oito anos começou a se configurar dentro de um projeto de educação que acontece na cidade de Igrejinha do Vale do Paranhana, Rio Grande do Sul, iniciado em 2018, em que a relação entre criança e aprendizagem se dá de forma livre e brincante. A

ideia, nesse sentido, permite que as ações musicais levadas ao grupo com cinco crianças, uma vez por semana, com duração de uma hora e meia, possam ser desenvolvidas sem uma determinada sequência quanto aos conteúdos. No desenrolar das ações e entre brincadeiras, há sempre um diálogo sobre elementos musicais já propostos e outros vão sendo inseridos.

Partindo, portanto, da ideia de que as crianças gostam de experimentar sons diversos, a proposta do encontro é sempre iniciar com a experimentação. Coloca-se na sala uma caixa com vários instrumentos de percussão e de objetos sonoros para que as crianças toquem-nos e os experimentem de várias formas. Esse é um momento em que muitas vezes se percebe as crianças praticando ações de encontros anteriores, principalmente as relacionadas aos instrumentos, pois também se pratica o tocar flauta e violão. Aos poucos, as crianças são convidadas a sentar e colocar instrumentos e objetos sonoros na caixa, para dar-se início à conversa de ações que serão realizadas.

Um jogo musical ou um movimento corporal a partir de um ritmo fazem parte das ações iniciais como forma, também, de aquecimento para as demais. Dentro desse tipo de ação, as qualidades do som estão presentes sem, ao menos, falar-se delas durante a proposição. Como a ideia é passar a vez para as crianças proporem, (re)fazerem e (re)criarem a ação, surge a intervenção/orientação, no sentido de oportunizar o conhecimento das qualidades do som, principalmente quanto à intensidade e duração sonoras. No que diz respeito ao timbre e à altura, percebe-se quando da escolha de instrumentos ou de objetos sonoros, os quais foram utilizados na experimentação, como por exemplo, pegar um instrumento de percussão, ou a flauta ou o violão e mostrar um som, um ritmo ou uma música. Pode-se dizer, assim, que há uma resposta do que foi significativo para as crianças quanto às ações musicais já vivenciadas.

Na sequência, propostas como apresentar a pauta musical – um elemento básico para a compreensão de como a música é registrada – com alguns elementos de sua constituição, vão sendo inseridas aos poucos.

Propor o conhecimento da pauta musical é uma das atividades recorrentes nos encontros de musicalização dentro deste projeto. E isso ocorre sempre de diversas maneiras. Quando da realização de sons que lembram diferentes timbres de animais e sons dos contextos de uma história contada e vivenciada pelas crianças, e o registro desses por meio de desenhos, abre-se a possibilidade de um diálogo, referindo-se à escrita da música. Será que se pode escrever a música? Como é sua escrita? A música tem escrita igual à maneira como se escreve o nome das pessoas? São algumas questões que despertam a curiosidade das crianças, já que algumas têm uma ideia da escrita propriamente dita, o que possibilita a comparação desses elementos com os que representam a escrita musical.

A conversa estabelecida com as crianças sobre a escrita da música tornou-se o ponto de referência nos encontros de musicalização neste projeto. As atividades musicais acontecem a partir de confecção, recortes, desenhos e identificação de figuras de notas e

de pausa, realização de ritmos com uso de instrumentos de percussão, objetos sonoros, flauta e violão. As brincadeiras que envolvem jogos musicais são trazidas com figuras de notas musicais e suas pausas, já conhecidas pelas crianças. Ao se depararem com esses elementos musicais, as crianças os identificam em relação à duração do som, com o compasso simples e as figuras de notas: mínima, semínima, colcheia e suas respectivas pausas, ainda que não sejam nomeadas, nem se explique o que é um compasso, tampouco suas especificidades. Isso acontece, pode-se assim dizer, na sequência de atividades tais como o desenho, o recorte das figuras e suas pausas, e o pular na pauta musical desenhada no chão, com uma linha, para que as crianças pulem ao som de um tambor ou de outro instrumento musical, a partir de uma pulsação rítmica.

Ao propor atividades nessa perspectiva, encontra-se um aspecto da proposta pedagógica de Willems, apontada por Enny Parejo (2012): a vivência musical. Na proposta pedagógica deste educador, a vivência é considerada como “fio condutor de toda a aprendizagem” (PAREJO, 2012, p. 106). Essa proposta de vivência corporal, vocal e plástica permeia as atividades dos encontros, que tem em vista a leitura e a escrita da música como conhecimento teórico-musical por meio do ato de brincar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a brincadeira pode ser uma linguagem para todas as faixas etárias, pois no ato de brincar existe um entregar-se ao momento de uma ação. Há uma livre apropriação de algo. A imaginação, como uma possibilidade para remeter as pessoas à dimensão das vivências de fatos e emoções e, com isso, a possibilidade de assimilação de conhecimentos que se encontram intrínsecos naquele momento.

Eis porque visar à brincadeira para aprender elementos teórico-musicais, cantar, pular, dançar, correr, dramatizar, falar, responder, confeccionar, jogar, pensar, criar, entre outras importantes atividades, podem se tornar ações que propiciam um fio de ligação ao conhecimento, no sentido de tecê-lo, sem, no entanto, fazê-lo de uma maneira tradicional, do tipo linear, cumulativo.

Quando as crianças brincam, aprendem alguma coisa, pois “o brincar, como o conhecer estão sempre a meio caminho entre os conteúdos da vida subjetiva (sonhos, fantasias, desejos) e a riqueza dos objetos oferecidos pela realidade exterior” (ROSA, 2010, p. 54). Assim, pensar diversas ações musicais por meio da brincadeira, entre elas uma história a partir de letras de músicas, constituindo-se na contação de história e, conseqüentemente, construção de um cenário com personagens, figurinos, adereços, uma caixa com instrumentos de percussão e objetos sonoros, mostra-se como um ponto de partida para oferecer às crianças um novo elemento musical, um novo saber, onde a descontração, a alegria e a espontaneidade sugerem espaço para expressão, improvisação e criação.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 125-156.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane; Maurice Martenot: Educando com e para a música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 157-184.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 89-123.

ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 2010.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

ESTRATÉGIAS DE ENSAIO PARA A CONSTRUÇÃO DO SOM COLETIVO EM COROS AMADORES

Data de aceite: 26/11/2021

Paula Castiglioni

UNICAMP

<http://lattes.cnpq.br/1151223562298870>

Carlos Fiorini

UNICAMP

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir os procedimentos de ensaio para a construção sonora coletiva do coro amador. O método utilizado foi baseado em uma revisão bibliográfica exploratória, relacionando a literatura levantada com a realização do plano de ensaios, da regência e elementos musicais em prol da construção da sonoridade artística de coros formados por cantores leigos. Propõe-se que a busca da qualidade sonora do coro amador tenha como fonte a elaboração antecipada, detalhada e prática de planos de ensaio adequados ao grupo e também se sugere que o processo gradual de construção da identidade sonora em conjunto seja alcançado conforme o êxito das estratégias promovidas pelo regente.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento de Ensaio para Coros; Estratégias para Construção da Sonoridade de Coros Amadores.

REHEARSAL STRATEGIES FOR BUILDING COLLECTIVE SOUND IN AMATEUR CHOIRS

ABSTRACT: The purpose of this paper is to discuss the test procedures for collective sound

construction amateur choir. The method used was based on an exploratory literature review, relating literature raised to the completion of the test plan, regency and musical elements for the construction of artistic sounding choirs made up of lay singers. It is proposed that the pursuit of sound quality amateur choir whose source is the early preparation, detailed and practical test plans appropriate to the group and also suggests that the gradual process of building a sound identity together is achieved as the success of strategies promoted by the regent.

KEYWORDS: Sonority Amateur Choir; Rehearsal Planning for Choirs; Strategies for Building Sonority Amateur Choirs.

11 DEFININDO CORO AMADOR E A RELAÇÃO COM O REGENTE

Para este trabalho define-se coro amador o grupo adulto misto, musicalmente heterogêneo, sem habilidades de leitura musical, não remunerado profissionalmente para essa tarefa e que a realiza principalmente por prazer, cuja intenção é a de se expressar socialmente através do canto. Delimitando-se as características do tipo de coro considerado, pode-se então traçar estratégias para as ações do regente e a conquista dos resultados que ele busca. O regente eficiente deverá dominar previamente o conteúdo musical a ser ensaiado, assumir uma postura de liderança além de investir constantemente no estudo musical pessoal, planejando os ensaios de maneira

organizada e que atenda claramente as necessidades específicas do coro no qual atua.

Certamente os cantores em questão serão, em grande proporção, musicalmente dependentes do regente, o qual assumirá a responsabilidade de ser entusiasta da música, dar coesão à sonoridade do grupo, exatidão rítmica, afinação, estimular a dicção clara, direcionar a respiração para o canto, além de ser referência vocal para a maioria dos participantes. Segundo Oakley “O regente é pessoalmente responsável pela construção do instrumento coral. O instrumento coral é o resultado direto da habilidade do regente, ou de sua inadequação, para ensaiar”. (OAKLEY, 1999: pág.113).

A reunião de pessoas interessadas em formar um agrupamento vocal, por si só, não proporciona fundamentos para o efetivo trabalho musical de um coro. É necessário construir sólida técnica vocal, experiência musical e aperfeiçoamento gradual dos integrantes. E para isso é necessário ensaiar regularmente. Paul Oakley afirma

O ensaio coral propicia ao regente a oportunidade de alcançar dois objetivos em uma só tarefa (...): permitir aos cantores desenvolver experiência íntima, apurada e imediata com a música de grande valor. Ao mesmo tempo, o ensaio bem produzido fornece uma oportunidade para se alcançar objetivos curriculares de longo prazo, cujos benefícios poderão ser sentidos muito depois da apresentação da música ora sendo ensaiada. (OAKLEY, 1999: pág. 113).

O regente é responsável pela trajetória sonora do coro no qual trabalha. Deverá elaborar cuidadosamente os resultados que almeja alcançar, considerando o material humano disponível para o trabalho. Esta análise inicial é fundamental para a manutenção musical eficaz deste grupo leigo, pois se trata de cantores inexperientes.

O simples efeito do canto coletivo não traz inerente a ele o aspecto da qualidade sonora, portanto, aconselha-se que os seguintes elementos sejam trabalhados em todos os ensaios: consciência corporal, postura, respiração adequada ao canto, emissão, vocalização, dicção, sonoridade em conjunto e aprendizado do repertório. Todas estas etapas podem ser lapidadas gradualmente, conforme a eficácia do planejamento elaborado pelo regente com a principal finalidade de promover com solidez o crescimento musical do coro.

Alcançar uma saudável técnica de conjunto no coro é um processo de longo prazo. Sem planejar e antecipar as ações que ocorrerão no tempo destinado ao ensaio, dificulta-se o processo de construção e manutenção do som coletivo. Deve o regente estar disposto e preparado musicalmente para criar inúmeros processos para este mesmo fim. John Silantien afirma que “Não há coros ruins. É responsabilidade do regente conhecer uma variedade de técnicas de ensaio e aplicá-las com o intuito de obter o melhor som possível de cada coro” (SILANTIEN, 1999: pág. 91). Além disso, o regente relata sobre a possibilidade de se refazer um plano de ensaio ou ter que alterá-lo.

Planeje constantemente novas estratégias de ensino. Quando uma série de técnicas corretivas não surtirem os efeitos desejados, o regente deverá usar

o período de tempo entre os ensaios para avaliar porque ela não funcionou e desenvolver novas estratégias. O educador criativo está constantemente buscando novas formas de transmitir conhecimentos. 'Não existem coros ruins'. (SILATIEN, 1999: pág.94).

A proposta deste artigo é apresentar estratégias de ensaio cuja principal finalidade é construir uma sonoridade coesa e de qualidade para o coro amador.

2 | A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SONORA DO CORO

O instrumento coral é alicerçado no corpo dos cantores dispostos a realizar esta tarefa, somando as possibilidades vocais individuais com o intuito de executar arte em conjunto com qualidade. Cabe ao regente amparar musicalmente os leigos, conscientizá-los de que o instrumento vocal é o próprio corpo e que ter saúde viabiliza a voz plena e flexível, capacitada para executar qualquer categoria de repertório. Dedicar os primeiros minutos do tempo disponível para um leve alongamento e espaço para concentração no canto pode contribuir muito com o resultado final do ensaio.

A voz é o resultado sonoro de um instrumento que exige cuidados. Antes de tudo, uma voz só é boa se provém de um organismo sadio. A boa alimentação, o repouso equilibrado, os bons hábitos, a ausência de vícios e a disciplina são fatores indispensáveis para quem deseja ter uma boa voz. (WÖHL, 2008: pág. 11).

Outro alicerce da voz cantada a ser abordado em seguida no planejamento é o uso adequado da respiração, o qual deve ser estudado cuidadosamente. Como a fala ocorre no mesmo trato respiratório/vocal que o canto, utilizando-se dos mesmos órgãos, é comum no início dos ensaios que o cantor se confunda em relação à adequação do ar passando pelas pregas vocais. James Moore relata

A compreensão correta do processo de respiração no canto é básica em qualquer nível de produção vocal (...). A primeira preocupação quanto à respiração correta é a mais básica, a postura. Faça com que mantenham uma postura ereta ao ficarem de pé, com o peso equilibrado sobre os dois pés, e faça-os respirar profundamente (...). Depois, faça-os respirar para inflar a área abdominal. (MOORE, 1999: pág. 50).

O professor relata que mesmo no ato da expiração é imprescindível aos cantores preservar a postura e, assim, inflando o abdômen, começarão a trabalhar o diafragma e demais órgãos da respiração em prol do canto, para que obtenham suporte vocal e experiência na realização deste tipo de respiração. (MOORE, 1999: pág. 51). Bons hábitos respiratórios são fundamentais para sonoridade segura do conjunto.

Após essa abordagem, enumera-se a padronização do uso das vogais. Este elemento irá unificar o som do coro e deve ser trabalhado intensamente no momento dos vocalizes. Possíveis dificuldades do repertório identificadas pelo regente devem ser estudadas antecipadamente nas possíveis soluções desta prática, permitindo que o coro

entre em contato com os trechos difíceis antes da execução musical, assegurando-se do resultado obtido através dos exercícios propostos naquele ensaio.

Segundo Moore, o ponto de refinamento da qualidade vocal e de unificação sonora do canto em conjunto está na formação padronizada das vogais. Ela determina a qualidade e a maturidade do som, além de constituir o fator básico da afinação. Também afirma que o tempo do ensaio dedicado à vocalização é uma boa oportunidade para se trabalhar na produção correta das vogais, particularmente com exercícios em uníssono. É necessário que o coro conheça, pratique e identifique a formação das vogais básicas. (MOORE, 1999: pág. 51).

A dicção também colabora significativamente para a unificação da sonoridade coral e, conforme os estudos de Paul Oakley, ela é definida como *pronúncia comum*. A integridade da dicção é a pronúncia clara de fonemas – um fonema é definido como cada som dentro de uma palavra. Assim, o regente afirma

Dicção clara é o resultado de uma combinação de fonemas cuidadosamente articulados. Essa sucessão de fonemas, é a base para cada palavra, cada oração (...). O regente habilidoso pode ensinar o significado do texto ao mesmo tempo em que transmite a enunciação adequada. Isso dá ao coro a oportunidade de buscar o significado mais profundo do texto enquanto aprende os princípios para uma dicção clara e precisa. (OAKLEY, 1999: pág: 122).

A síntese dos elementos citados acima como trabalho corporal, respiração, postura, padronização das vogais e dicção, ocorrem simultaneamente na execução da linha vocal de cada naipe do coro. Nesta prática existe a direção horizontal e vertical, as quais devem ser consideradas em relação à segurança da sonoridade coletiva.

O alcance de tal solidez sonora exige que cada componente domine o conteúdo musical de sua linha respectiva (aspecto vertical), escutando atentamente as sugestões do regente para obter segurança na execução dos intervalos e realizar o fraseado indicado. Assim cada naipe será fortalecido e unificado devido à boa emissão, possibilitando possíveis ajustes entre o conjunto, mistura total e equilíbrio das vozes (aspecto horizontal).

Antes de uma linha vocal timbrar inserida em um conjunto, deve estar individualmente segura. Há dimensão horizontal quando todas as vozes direcionam-se ritmicamente iguais, compartilhando a mesma altura, qualidade, emissão e timbre. Quando as várias linhas estão misturadas horizontalmente, somente assim podem se fundir umas com as outras para terem um timbre coletivo comum vertical e horizontal. (EHRET, 1959: pág. 34).¹

Qualificar a emissão das linhas vocais nestas duas dimensões é mais colaborativo do que considerar a quantidade de cantores em um naipe. Um naipe menor em quantidade de cantores e mais coeso, ritmicamente seguro e com boa entonação, costuma obter um

¹ "Before any single vocal line can be blended into the ensemble it must be a thoroughly blended unit in itself. Once the various lines are blended horizontally, they may be merged with each other to form a combination of horizontal and vertical blend". (EHRET, 1959: pág. 34).

resultado eficaz para a construção sonora coletiva musical e almejada.

A função primordial destes elementos enumerados acima é a prática simultânea na entoação do repertório. A musicalidade absorvida através da preparação dos ensaios deve estar presente constantemente desde os alongamentos, aquecimentos iniciais e vocalizes até o refinamento coletivo, tanto da valorização das linhas verticais quanto horizontais do tecido coral. Helena Wöhl afirma que “um grande desafio é compatibilizar graus distintos de musicalidade assim como de conhecimentos anteriores e ambições musicais”. (WÖHL, 2008: pág.18). Misturar completamente as vozes só ocorre quando as características individuais de cada voz são fundidas em um único som.

3 | CONCLUSÃO

A construção da qualidade sonora em conjunto ocorre proporcionalmente aos resultados positivos de vários planejamentos de ensaios elaborados antecipadamente pelo regente. Para que haja regularidade desta prática na direção da identidade segura do coro, cada cantor somará ao grupo suas possibilidades artísticas, sem deixar de buscar efetivas melhorias musicais que não somente irá beneficiá-lo, mas como também todo o grupo.

A identidade sonora do organismo coral é resultado de uma longa série de planejamentos de ensaio, cujas consequências acontecerão a longo prazo. Porém, se realmente executados com segurança e coerência, os encontros serão repletos de qualidade artística. Moore defende a seguinte ideia sobre a construção do som para coros

A solução é que os cantores aprendam as partes vocais tão precisamente e ouçam tão cuidadosa e criticamente que a acuidade na entoação vá além daquela oferecida pelo piano ou diapasão. Essa habilidade, combinada com um alto nível de produção vocal e edificada sobre hábitos apropriados de respiração e atenção detalhada aos sons vocálicos, pode resultar na aquisição de um *som desejado* e uma sonoridade que produza uma excepcional qualidade de conjunto. O resultado é um grupo coral que começa a ouvir em função de um som particular. (MOORE, 1999: pág. 52).

Conclui-se que o regente coral deva ensaiar e zelar pela qualidade do trabalho cotidiano com os cantores. Diante de tantas exigências musicais, cujas responsabilidades cabem ao regente, é fundamental organizar as etapas de trabalho antecipadamente com o principal objetivo de unificar a sonoridade do grupo amador através dos seguintes elementos: consciência corporal, respiração adequada, vocalização associada ao repertório, padronização de vogais e equilíbrio entre as vozes dos naipes do coro. Portanto para que haja resultados consideráveis na construção da identidade sonora coletiva e alcançar satisfatório alargamento da qualidade artística, aconselha-se ao regente elaborar planejamentos de ensaios detalhados, profundos, repletos de possibilidades que favoreçam o crescimento musical do grupo, pretenda direcioná-lo a alcançar uma sólida identidade vocal, permeando o estudo amplo de elementos técnicos do canto, sem deixar de aplicá-

los na prática vocal do coro e ensaio do repertório.

REFERÊNCIAS

EHRET, Walter; *The Choral Conductor's Handbook*. Estados Unidos: Edward B. Marks Music Company/ Hal Leonard Corporation, 1959.

MOORE, James A. Como Organizar e Realizar um Ensaio Coral Eficiente. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS, (1) 1999, Brasília – Brasil. Anais da Convenção Internacional de Regentes de Coros. Brasília: Editora do Departamento de Música da UnB, 1999. Pág.47-53.

OAKLEY, Paul F. O ensaio coral: A performance do Regente. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS, (1) 1999, Brasília – Brasil. Anais da Convenção Internacional de Regentes de Coros. Brasília: Editora do Departamento de Música da UnB, 1999. Pág.113-128.

SILANTIEN, John. Técnicas de Ensaio Coral para Aperfeiçoar a Afinação. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS, (1), 1999, Brasília – Brasil. Anais da Convenção Internacional de Regentes de Coros. Brasília: Editora do Departamento de Música da UnB, 1999. Pág.91-94.

WÖHLK, Helena Coelho; *Técnica Vocal para Coros*. 8ª Edição. São Leopoldo, RS: Sinodal 1994.

CAPÍTULO 11

TEMPO MÚLTIPLO NA CANÇÃO *VÔ IMBOLÁ* DE ZECA BALEIRO: RESÍDUOS DAS PRÁTICAS TROPICALISTAS E INTERAÇÕES COM A PÓS-MODERNIDADE

Data de aceite: 26/11/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Davi Ebenezer Ribeiro da Costa Teixeira

Universidade Federal de Goiás
Goiânia-Goiás

<http://lattes.cnpq.br/8978913225703213>

Magda de Miranda Clímaco

Universidade Federal de Goiás
Goiânia-Goiás

<http://lattes.cnpq.br/3267761359411377>

RESUMO: Este trabalho buscou investigar as interações que a canção *Vô Imbolá* de Zeca Baleiro estabelece não só com o cenário pós-moderno consolidado com o qual interage, mas também com elementos e significados da estética musical relacionada ao movimento tropicalista. A exploração e relação de fontes bibliográficas, midiáticas, sonoras e audiovisuais, permitiram considerar que essa canção híbrida (CANCLINI, 2011) interage com a dinâmica do tempo múltiplo que perpassa a trama social (relação intrincada entre passado, presente e futuro), segundo Castoriadis (1995).

PALAVRAS-CHAVE: *Vô Imbolá*. Práticas tropicalistas. Pós-modernidade. Tempo múltiplo.

MULTIPLE TIME IN THE SONG *VÔ IMBOLÁ* OF ZECA BALEIRO: REMAINING TROPICALISTAS PRACTICES AND YOUR INTERACTIONS WITH THE POSTMODERNITY

ABSTRACT: This article sought to investigate the interactions that the song *Vô Imbolá* of Zeca Baleiro with elements and meanings of the music esthetics related to Tropicália and the postmodernity. The exploration and relation of searches bibliographics, medias, sounds and audio-visuals, allowed considerate that this song hybrid (CANCLINI, 2011) interact with the dinamic of multiple time that runs through the society events (strong relation in between past, present and future), according to Castoriadis (1995).

KEYWORDS: *Vô Imbolá*. Tropicalistas Practices. Postmodernity. Multiple Time.

Este trabalho tem como objeto de estudo uma obra musical - *Vô Imbolá* - do cantor e compositor maranhense Zeca Baleiro, lançada em 1999 pela *MZA Music* no disco homônimo *Vô Imbolá*, observada a partir da diversidade que a integra e das interações que efetiva com diferentes tempos brasileiros. O estudo integra uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem como foco a música de alguns compositores brasileiros da última década do século XX/ século XXI - cenário pós-moderno consolidado, segundo Harvey (2013) - na sua possível interação com a diversidade apresentada pela música do movimento tropicalista, anterior a

esse período. Visualiza-se que algumas canções e discos do período recortado interagem com um cenário de mudanças e transformações que não deixam de possuir proximidades estilísticas com a Tropicália, como é o caso de *Vô Imbolá*. Diante dessas primeiras instigações, investimentos e constatações relacionados à fase inicial dessa pesquisa, portanto, surgiram alguns questionamentos: o que caracteriza estilisticamente a canção de Zeca Baleiro? Como se dá a sua interação com o cenário sócio-cultural pós-moderno com o qual interage? Que possíveis interações *Vô Imbolá* estabelece com as canções tropicalistas? O que caracterizou esse movimento? Nessa percepção, essa música de Zeca Baleiro passa a ser um convite à análise. Assim, esse trabalho teve como objetivo investigar as peculiaridades estilísticas da canção *Vô Imbolá* do compositor Zeca Baleiro, visando as interações que estabelece não só com o cenário pós-moderno consolidado na década de 90/século XXI, mas também com resíduos e significados da estética musical relacionada ao movimento tropicalista. Justifica-se por integrar a abordagem de novos objetos proposta pela Nova Musicologia (VOLPE, 2007) e por investir na interdisciplinaridade, no diálogo com áreas afins, o que permite reflexões sobre as relações intrincadas que a música estabelece com a trama sócio-histórico e cultural. A abordagem teórico metodológica remete a fontes bibliográficas, midiáticas (reportagens, entrevistas, fotos), sonoras e audiovisuais (CDs, Dvd's, vídeos), contando com a análise e interpretação musicais que relacionou sempre dados colhidos em audições e observações de performances musicais com a análise de dados resultantes da pesquisa em arquivos midiáticos e do estudo dos cenários sócio-culturais em questão. O suporte teórico teve importante referência em Canclini (2011) e Castoriadis (1995) que trabalharam, respectivamente, os conceitos de “hibridação cultural” e de “tempo múltiplo”.

A CANÇÃO POPULAR URBANA NO BRASIL E DIVERSIDADE

Vargas (2007) estabelece como canção popular urbana aquela unidade música-letra veiculada através da indústria fonográfica e dos meios de comunicação de massa (rádio, televisão e ciberespaço). Citando Luis Tatit e Heloisa Valente, o autor fala em

formas de canção popular estabelecidas no território urbano, com todos os seus canais abertos às interferências culturais externas, materiais ou de linguagem, formatadas pelo disco e pelo rádio (Tatit, 2004, pp.33-34) – ou, em outras palavras, pelas mídias - (Valente, 2003), tornadas mercadorias pelos meios de produção e reprodução de massas (VARGAS, 2007, p. 25).

Referindo-se a uma trajetória histórica da canção popular urbana brasileira ligada à diversidade, Neves (2010) observa que os anos iniciais do século XX foram marcados pela transitoriedade entre o tradicional e o moderno, o rural e o urbano. Depois de mencionar que o advento do cinema falado, do rádio, das novas técnicas de gravações, trouxe o fortalecimento das influências estrangeiras nas cidades, já interferindo nas canções das décadas de 1920 e 1930, lembra que nos anos 1940 e 1950 a diversidade na criação

brasileira tornou-se maior. Alguns músicos e cantores como Dick Farney, Johnny Alf, Tom Jobim, Newton Mendonça e Billy Branco revelaram na sua produção musical influência direta da música norte-americana de Cole Porter e George Gershwin, influência que interferiu no surgimento da Bossa nova. No entanto, a pluralidade artística do cenário musical brasileiro da época pós-bossa nova, segundo a mesma autora, já fez perceber que a canção não mais se estabilizava unicamente no artefato música-letra. Chico Buarque, em entrevista à *Folha de São Paulo*, citado por Naves, argumentou: “Noel Rosa formatou essa música nos anos 30. Ela vigorou até os anos 50, quando apareceu a bossa nova, que remodela tudo” (CHICO BUARQUE *apud* NAVES, 2010, p. 95). Compartilhando em parte com o dito de Chico, e já mencionando a canção na sua relação com o movimento tropicalista que interessa de perto a esse trabalho, a autora afirma:

Apesar de não compartilhar com Chico a visão de um processo irreversível com relação ao fim da canção, concordo com as ênfases por ele colocadas nas composições de Noel Rosa e nas posteriores da bossa nova, mostrando-as como representativas de experiências em que a canção alcança a sua plenitude (...). Acredito que a forma canção sofreu um abalo, no Brasil, a partir da Tropicália. (NAVES, 2010, pp. 95-96).

Como fica então a canção tropicalista no contexto abordado?

A CANÇÃO TROPICALISTA E DIVERSIDADE

O Tropicalismo esteve diretamente relacionado ao momento histórico de 1968, um período de acirramentos políticos e discussões culturais (PAIANO, 1996). Os músicos participantes do movimento fizeram da canção popular a força motriz de debates, estabelecendo assim diálogos entre as linguagens musicais, verbais, cênicas e visuais (NAVES, 2001). O início do movimento musical foi marcado no cenário artístico brasileiro com o lançamento de um disco-manifesto em 1968 (*Tropicália ou Panis et Circensis*). Conforme observa Naves (2001), houve no movimento a participação de poetas (Torquato Neto e Capinam), músicos de formação erudita (Rogério Duprat e Júlio Medaglia), músicos populares (Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé e os Mutantes) e artistas plásticos (Rogério Duarte). A partir de tal, torna-se importante ressaltar o caráter aglutinador da tropicália, ou seja, de absorção de vários e diversos elementos culturais, de diferentes épocas. Não há, portanto, uma forma fechada da canção tropicalista, podendo estar presente na conformação estilística, de forma marcante, o nacional em interação com o estrangeiro, o erudito com o popular, o rural com o urbano, o ontem com o hoje e com o amanhã, o que também levou Medaglia (2003) a afirmar:

(...) o Tropicalismo abriu-se para a diversidade, mesclando fervilantemente os mais inusitados componentes culturais num projeto cultural de impacto. Inicialmente as pessoas ficaram confusas – inclusive os críticos – diante da parafernália de elementos os mais antagônicos que formavam aquele impulso criador (o arranjo original da música Tropicália com a interpretação de Caetano

que deu origem ao movimento, eu escrevi e gravei no mês de setembro de 1967). Do arsenal sonoro e literário do Tropicalismo faziam parte a Bossa Nova e a Velha, a guitarra elétrica e o bandolim, a música medieval e a eletrônica, a música fina e a cafona, o portunhol e o latim, a música de vanguarda e a do passado, o baião e o beguine, o berimbau e o teremim, o celestial Debussy e Vicente Celestino, os versos de Caetano de Santo Amaro e a Poesia Concreta, o som e o ruído, o canto e o grito, indo provocar terremotos, por exemplo, no artístico e no cultural, no político e no social. (MEDAGLIA, 2003, p. 182-183).

Conforme observou Medaglia, as leituras e interações com os elementos integrantes desse movimento musical possibilitam a percepção de que a sonoridade tropicalista é integrada por fusões de forma intencional e acentuada. Gilberto Gil, em entrevista ao documentário brasileiro *Uma noite em 67* (2010) faz consonância ao que foi dito ao revelar a intenção de

fazer os cultivares híbridos, misturar as coisas para dar plantas novas, misturar laranja com mamão, o abacateiro que amanhecerá tomate e anoitecerá mamão que eu vim a fazer depois no *Refazenda*, essa ideia da *Refazenda* já estava ali naquilo tudo, era os Beatles e Luís Gonzaga, era os Rolling Stones e Jorge Bem Jor, era a banda de pífaros de Caruaru e o Jefferson Airplane. (GIL, 2010).

Esse experimentalismo, que remete à noção de hibridismo, é definido por Canclini (2011) e Burke (2001). O primeiro, quando afirma que são “processos sócio-culturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2011, p. XIX), e o segundo, quando lembra que “devemos ver as formas híbridas como o resultado de encontros múltiplos e não como resultado de um único encontro, quer encontros sucessivos adicionem novos elementos à mistura quer reforcem os antigos elementos” (BURKE, 2001, p. 31). Algumas canções como *Tropicália; Panis et Circensis; Alegria Alegria; e Domingo no Parque*, validam o já exposto. Nelas, arranjos grandiosos de cordas, madeiras e metais, elaborados por músicos eruditos, dialogam com uma banda de rock e com uma banda de percussão afro. A marcha que remete a um coreto da cidade do interior traz consigo a música aleatória *Tacet 4'33* de John Cage. O frevo, o samba e o baião se entrecortam com o blues norte-americano, permitindo nessa atmosfera híbrida o encontro dos Beatles com a banda de pífanos de Caruaru, já narrado por Gilberto Gil. Percebe-se nessa revisita à Tropicália, portanto, um outro enfoque da canção, tendo em vista a trajetória levantada. Segundo Naves (2010),

acredito que a forma canção sofreu um abalo no Brasil a partir da Tropicália [...] O que estou dizendo é que é impossível entender a canção tropicalista somente a partir dos seus elementos poético-musicais, embora eles se realizem de maneira complexa, recorrendo a procedimentos intertextuais e dialogando, assim, com a literatura, as artes plásticas, o cinema e o teatro. É que a canção tropicalista só se realiza completamente não apenas através da voz (e de outros transmissores musicais), como também do corpo, já que os tropicalistas assumem radicalmente o palco através de diversas máscaras

e coreografias. A estética tropicalista opera com um conceito unificador, fazendo então com que música, letra, arranjos, imagem artística, capas de discos, cenários e outros elementos mantenham entre si uma correspondência estreita. [...] Meu argumento, portanto, é de que a canção tropicalista não é mais o artefato completo, totalmente contido na unidade música-letra, que fora a canção bossa-nova, pois ela só se completa com elementos externos – arranjo, interpretação, até mesmo capa de disco. (NAVES, 2010, p. 96-98).

Firma-se, então, que a estética da canção tropicalista opera com peculiaridades estilísticas que proponho denominar de práticas tropicalistas. É possível apreendê-las a partir da análise e da escuta de discos do período como *Grande Liquidação* (1968), *Gilberto Gil* (1968) e *Caetano Veloso* (1967). Pontua-se aqui, como práticas tropicalistas, o cultivo do hibridismo acentuado, do humor, do deboche e do apelo a uma sonoridade cheia de contrastes, o caráter performático implicado com *happenings*, ressignificações de elementos culturais que deixam entrever um estilo próprio, letras perseguindo imagens visuais e estabelecendo associações, arranjos e instrumentos musicais atuando como alegorias, citações – paródias e pastiche – em uma atitude de cultivo da tradição, estilização e atualização de gêneros. E como fica, na sua relação com esse contexto de reflexões, a híbrida canção *Vô Imbolá* de Zeca Baleiro composta na entrada do século XXI?

VÔ IMBOLÁ E SUAS INTERAÇÕES

O nome da canção evidenciada no encarte do disco também intitulado *Vô Imbolá*, é apresentado através de uma nota explicativa: *Embolar: cantar embolada, improvisar, fazer o bolo, misturar, emaranhar, confundir, enredar*. Percebe-se que na primeira faixa do álbum, a canção em questão já faz referência à peculiaridade de mistura e diversidade que será apresentada no contexto da obra. Vargas (2007), citando a musicóloga Oneyda Alvarenga, ao mencionar o conceito de embolada, destaca algumas de suas características:

(...) melodia mais ou menos declamatória, em valores rápidos e intervalos curtos; texto geralmente cômico, satírico e descritivo, ou consistindo apenas numa sucessão de palavras associadas pelo seu valor sonoro. Em qualquer dos dois casos, o texto é frequentemente cheio de aliteraões e onomatopeias, de dicção complicada, complicação que a rapidez do movimento musical aumenta (ALVARENGA, 1982 *apud* VARGAS, 2007, p. 132).

A escuta da canção *Vô Imbolá* traz algumas observações. Em uma breve análise do instrumental destacam-se a voz do cantor Zeca Baleiro, o pandeiro, o baixo-*synth*, *samplers*, guitarra, bateria eletrônica, vozes e efeitos de programação (ruídos, *talk-box*, microfonia). Percebe-se que a canção vai sendo construída aos poucos, com fragmentos sonoros em associação. Um *Sample* em ritmo de coco (gênero folclórico brasileiro) é substituído por pandeiro, bateria eletrônica e baixo-*synth*. Mas aquilo que parece ser a construção da canção passa a ser sua própria desconstrução. A embolada interage com outras estruturas musicais, não estando mais centrada em uma estrutura rígida do gênero.

É importante frisar que os procedimentos eletrônicos utilizados na canção são pertencentes à estética pop, característicos de estilos como *rap*, *dance music* norte-americana, *funk* e *soul music*. E *Vô Imbolá* passa a ter nítida proximidade com o *rap*. A forma de cantar, a poesia ritmada, a quase não-melodia, e até mesmo o Mestre de Cerimônia - MC Zeca Baleiro se apresentando e dizendo que “Vô imbolá minha farra, minha guitarra meu riff, Bob Dylan banda de pife Luiz Gonzaga Jimmy Cliff” - traz às claras um intuito aglutinador. As referências a Frank Zappa e Jackson do Pandeiro, mais uma vez, firmam o projeto de embolar ou misturar da canção, e se completam na peculiar textura distorcida de uma guitarra em *riffs*. Acrescenta-se a isso citações de anedotas, cantiga de roda, expressões, fábula, bordão e falas delirantes.

A propósito, em uma primeira e breve análise da escuta e da performance, percebe-se que há estreita correspondência entre *Vô Imbolá* e elementos da música realizada pelos tropicalistas. Nela há ressignificação, atualização e estilização de gênero (embolada ou *rap?*), instrumentos musicais atuando como alegorias (guitarra remetendo ao rock, bateria eletrônica, *samplers* e baixo-*synth* ao pop), citações estabelecendo relação com o passado e o presente culturais brasileiro (reprodução parcial da anedota *Rui Barbosa e o ladrão de patos*, trechos da cantiga de roda *Morena de Minas*), assim como há humor, apelo a uma sonoridade vibrante, pautada por uma liberdade musical, *happenings* e espetáculos (falas delirantes) e música para consumo. Análogo ao que foi feito na canção da Tropicália, fica evidente que Zeca Baleiro buscou sintetizar, mesclar, fundir e embolar elementos de forma intencional.

Importante lembrar também que a canção *Vô Imbolá* foi composta em 1999, já entrando no século XXI, portanto, e que essa liberdade de misturas está presente também de forma significativa nesse cenário que autores como Harvey (2013) chamam de pós-moderno. Cenário em que a diversidade forjadora de formas híbridas impera de forma marcante, sobretudo, nas grandes metrópoles e em função do grande desenvolvimento da tecnologia, dos meios de comunicação e de transporte, de um capitalismo contemporâneo que investe também em “citações históricas”, na memória ligada a bens significativos locais (Ibidem). Reafirma-se assim que a estética de *Vô Imbolá*, embora bem próxima dos elementos híbridos e performáticos da estética tropicalista, abarca também o sentido de amálgama cultural que caracteriza a pós-modernidade. Deixa entrever o tempo e o espaço comprimidos (Hall, 2014) pelo efeito dos desenvolvimentos tecnológicos, e que “toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação.” (DEBORD, 1997, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas últimas observações e das análises realizadas, fica evidente que

Vô Imbolá apresenta algumas peculiaridades estilísticas semelhantes àquelas que predominaram na estética tropicalista que vigorou na década de 60, em que imperaram os processos de hibridação cultural e uma ação performática peculiar que se juntou à letra-música na canção, embora evidencie também, tendo em vista esses processos, uma interação significativa com o cenário sócio-cultural com o qual interage. Cenário esse - a pós-modernidade considerada na sua consolidação na década de 90/século XXI, segundo Harvey (2013) - em que a diversidade acentuada, resultante da compressão tempo/espaço já mencionada, promotora de processos de hibridação, se estabelece como uma das suas principais características, junto também às atitudes performáticas que remetem a uma sociedade do espetáculo, conforme definida por Debord (1997). Essa constatação, a tentativa de compreender essa circunstância, trouxe, no final desse texto, duas outras questões: se a canção *Vô Imbolá* evidencia uma interação significativa com o cenário histórico com o qual interage, como a canção tropicalista se coloca nesse contexto de reflexões? Estaria sendo evidenciada através dos elementos da estética tropicalista a latência de sentidos e significados de um tempo “por vir” (CASTORIADIS, 1995) que se iniciava naquele período, mas só se consolidaria na década de 90/século XXI? Ou a estética de *Vô Imbolá* e das canções que lhe são contemporâneas incorpora sentidos e significados residuais inerentes à estrutura cultural musical brasileira, revelando que foram compostas também sobre “ruínas de processos simbólicos precedentes” (Ibidem)? Tendo em vista com Castoriadis a dinâmica de um tempo múltiplo, a convivência intrincada de passado, presente e futuro, que perpassa toda e qualquer trama sócio-cultural e tudo que a integra, é possível considerar que essa dinâmica se acha presente nas canções compostas nos dois tempos que instituíram o cenário brasileiro abordados nesse trabalho. *Vô Imbolá* exemplifica essa circunstância.

REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. 4ª Ed. São Paulo: Ed. da USP, 2011.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 24ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- MEDAGLIA, Júlio. **Música Impopular**. São Paulo: Global, 2003.
- NAVES, Santuza Cambraia. **Da Bossa Nova à Tropicália**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Canção Popular no Brasil: a Canção Crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PAIANO, Enor. **Tropicalismo – Bananas ao Vento no Coração do Brasil**. SP: Scipione, 1996.

VARGAS, Heron. **Hibridismos Musicais de Chico Science & Nação Zumbi**. Cotia, SP: AE, 2007.

VOLPE, M. A. Por uma Nova Musicologia. **Música em Contexto, Revista do PPG-MUS/ Universidade de Brasília**, v. 1, p. 107–122, 2007.

Internet

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2016.

Áudio-Vídeo

GIL, Gilberto et al. **Tropicália ou Panis et Circenses**. Disco coletivo. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=KliwbHqtb7w>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

GIL, Gilberto. **Gilberto Gil**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=eqkh-qjlbQI&list=PLF875810F4DAC4D13>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

GIL, Gilberto. In: TERRA, Renato e CALIL, Ricardo, diretores. **Uma Noite em 67**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=FOsXaaW4Pkk>> Acesso em: 10 fev. 2016.

VELOSO, Caetano. **Caetano Veloso**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hwfbSzAdfto>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

ZÉ, Tom. **Grande Liquidação**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=c6UTg68IGxM>> Acesso em: 10 fev. 2016.

CD

BALEIRO, Zeca. **Vô Imbolá**. MZA/Universal, 1999. 1 CD.

ACTIVIDADES FORMATIVAS DE LOS ENSEMBLES DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA GALLEGOS

Data de aceite: 26/11/2021

Data de submissão: 13/09/2021

Rafael Salvador Yebra Rivera

Universidad Politécnica de Valencia (UPV)¹

Artículo basado en la comunicación presentada dentro del III CONGRESO INTERNACIONAL DE MÚSICA Y CULTURA PARA LA INCLUSIÓN Y LA INNOVACIÓN celebrado en la Facultad de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña los días 27-28-29 de mayo de 2021 bajo el título La formación del público a través de las actividades formativas de los ensembles de música contemporánea en Galicia.

RESUMEN: Los conciertos de música desempeñan, además de una función cultural y artística, una función formativa o educativa. Las investigaciones presentadas, entre otros, por el Dr. Villar Taboada y, más recientemente por Rubén Fraga o Rafael Yebra, nos introducen en el panorama de la música contemporánea gallega desde diferentes enfoques y ámbitos. Las entrevistas a los músicos de los ensembles² y el análisis de los programas de mano son recursos imprescindibles para conocer, además de los programas de conciertos, todas aquellas actividades que, en forma de cursos, conferencias, clases magistrales, talleres, encuentros o seminarios, contribuyen a dinamizar nuevas

propuestas sonoras. En Galicia, como en otras comunidades autónomas españolas y, al igual que en otros países, han surgido una serie de iniciativas y colectivos de músicos organizados como ensembles que han contribuido mediante sus conciertos y actividades formativas a normalizar la música contemporánea.

PALABRAS CLAVE: Música contemporánea; Galicia; ensemble; público; actividades formativas.

TRAINING ACTIVITIES OF THE GALICIAN CONTEMPORARY MUSIC ENSEMBLES

ABSTRACT: Music concerts perform, in addition to a cultural and artistic function, a formative or educational function. The investigations presented, among others, by Dr. Villar Taboada and, more recently by Rubén Fraga or Rafael Yebra, introduce us to the panorama of contemporary Galician music from different approaches and areas. The interviews with the musicians of the ensembles and the analysis of the hand programs are essential resources to know, in addition to the concert programs, all those activities that, in the form of courses, conferences, masterclass, workshops, meetings or seminars, contribute to energize new sound proposals. In Galicia, as in other Spanish autonomous communities and, as in other countries, a series of initiatives and groups of musicians organized as ensembles have emerged that have contributed through their concerts and training activities to normalize

¹ El presente estudio forma parte del trabajo de investigación que el autor está desarrollando como doctorando en el programa de doctorado Arte: Producción e investigación de la facultad de Bellas Artes de la UPV con la tesis doctoral por título *25 años de música contemporánea en Galicia a través de sus intérpretes: 1990-2015*

² En el trabajo hemos decidido emplear este vocablo francés, más extendido y adoptado por la mayoría de estos grupos de músicos a nivel internacional. Ensemble, en su traducción al castellano.

contemporary music.

KEYWORDS: Contemporary music; Galicia; audience; formation activities.

INTRODUCCIÓN

El origen de la música contemporánea y la formación de los primeros ensembles precisan de una revisión para entender y comprender mejor todo lo que rodea a una música que surgió como abanderada tras la ruptura con las estéticas musicales anteriores al siglo XX y que ha generado una gran controversia entre músicos y público llegando a un divorcio muy sonado durante todo el siglo XX.

En el año 1918 se constituía la “Verein jür musikalische Privataujführungen” (Sociedad Privada de Conciertos) bajo la dirección artística de Arnold Schoenberg con el propósito de dar a conocer la música contemporánea con un planteamiento ajeno a cualquier convencionalismo musical. En la presentación de sus programas se contaban con talentosos músicos que formaban grupos a base de un orgánico instrumental mixto³ y en cuya variedad podemos atisbar el embrión de los futuros ensembles de música contemporánea. Estas nuevas formaciones facilitaban y agilizaban la organización de conciertos en cuanto a recursos humanos y materiales ante la imposibilidad de acceder a agrupaciones estándares, en especial orquestales, con programaciones basadas en el repertorio romántico.

Esta nueva organicidad instrumental, aportaba una nueva dimensión tímbrica bien distinta y alejada, si cabe, de formaciones más convencionales de antaño, en una clara oposición al sonido romántico. En este sentido, el ensemble, por su flexibilidad y heterogeneidad tímbrica, se conformará como recurso fundamental de la nueva música.

A medida que las nuevas estéticas sonoras iban configurando el nuevo panorama musical internacional fueron surgiendo ensembles en países europeos y otros continentes. En Galicia, al igual que en el resto de comunidades autónomas españolas, aunque con un mayor atraso, atribuido según Villar Taboada (2005, p. 5) a su naturaleza periférica, no sólo geográfica sino política y económica, aparecen estas formaciones musicales como adalides de la nueva música a partir de la década de los noventa del pasado siglo, salvo efímeras excepciones en la década de los setenta y ochenta.

En las programaciones presentadas por estos ensembles observamos un cambio sustancial, no sólo por el repertorio presentado, sino por una serie de actividades paralelas que, organizadas en cursos, conciertos didácticos, clases magistrales, grabaciones, encuentros, conferencias, y un largo etc. han difundido y promocionado la música contemporánea.

Este trabajo pretende mostrar y dar a conocer la labor formativa⁴ desempeñada por

³ En el sentido de combinar instrumentos de diversas familias tales como instrumentos de cuerda con percusión, con instrumentos de viento madera, viento metal, etc.

⁴ Actividades que por sus características pudieran considerarse como tales sin incluir los conciertos al uso que, aunque

los ensembles de música contemporánea gallegos. Una tarea no siempre reconocida y valorada.

El punto de partida de este estudio está en el Trabajo de Fin de Máster (TFM) *El Taller Atlántico Contemporáneo (TAC): La normalización de la música y las vanguardias en Galicia* (Yebrá, 2015) del año 2015 que dentro del programa de Master de la *Facultade de Filoloxía e Tradución de la UVigo*, presenta un exhaustivo estudio sobre el TAC, su repercusión social y cultural en Galicia entre los años 2010 y 2015. Posteriormente, hemos encontrado otros trabajos sobre ensembles de música contemporánea gallegos, como el TFM *Una aproximación al contexto creativo gallego desde las políticas de programación de tres ensembles contemporáneos (1996-2019)* de Rubén Fraga Rivera como parte del Máster en Musicología de la Universidad de la Rioja, en 2020. Fraga presenta un estudio comparativo sobre la política de programaciones de tres ensembles gallegos, el TAC, Vertixe Sonora Ensemble (VSE) y Grupo Instrumental Siglo XX (GISXX). Sin embargo, el trabajo más completo hasta la fecha, cuya temática se centrada en la música contemporánea en Galicia, es la tesis doctoral presentada por el Dr. Carlos J. Villar Taboada en 2005 *Las músicas contemporáneas en Galicia (1975-2000): entorno cultural y estrategias compositivas*, donde Villar ofrece un amplio catálogo y estudio sobre los compositores y las tendencias compositivas en Galicia, aunque con escasas referencias a los intérpretes, entre ellos, el Taller Instrumental del Centro Gallego de Arte Contemporáneo (TICGAC), Letrinae Música, Talea o Stinmung.

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DE PÚBLICOS Y GRABACIONES DE LOS ENSEMBLES DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA GALLEGOS

El compendio o vaciado de todas las actividades susceptibles de ser consideradas como formativas o didácticas, tales como charlas, conferencias, coloquios, mesas redondas, talleres, grabaciones, conciertos didácticos, encuentros, clases magistrales, talleres, ensayos abiertos,... tienen como finalidad principal la formación del público.

A pesar de que la actividad principal de los ensembles es la concertista, muchos de estos han programado otras actividades para fomentar, difundir y promocionar la música contemporánea. El objetivo de este trabajo será dar a conocer todas estas actividades y los ensembles que las han presentado.

Si en la década de los 70 y 80 del pasado siglo el interés de los compositores gallegos hacia los nuevos lenguajes provenientes de Europa y América sugiere un cambio radical en la música clásica gallega de finales del siglo XX, encontramos que, a partir de la década de los noventa, un grupo de intérpretes se convertirán en los nuevos artífices que promoverán el cambio definitivo en las programaciones de conciertos en Galicia. Músicos que representarán, además, el germen de futuras agrupaciones surgidas ya en el siglo XXI.

En la etapa de 1970-1980, instituciones como *Xuventudes Musicais* de Vigo contienen un elemento formativo, atienden a otras funciones por su enfoque cultural o artístico.

promovidas por el polifacético músico Rudesindo Soutelo y, posteriormente por el desaparecido Enrique X. Macías, organizaban en Vigo, además de numerosos conciertos, actividades paralelas cuyo objetivo era acercarnos a la música contemporánea y el posmodernismo.

Entre sus primeras actividades encontramos una representación comentada de *El Superviviente de Varsovia* de A. Schoenberg a cargo de Agustín Bertomeu⁵ (Soutelo, 2019) y los Cursos de Pedagogía Infantil en los que se trabajaban modelos creativos para estimular la curiosidad sonora en los niños y que contaría, entre otros, con José María Martín Porrás⁶ (Soutelo, 2014, p.44).

[El] Primer Encuentro de Artistas Jóvenes, que reunía a 12 artistas plásticos y a más de medio centenar de músicos entre intérpretes (alrededor del 80 por 100), compositores y una breve representación de teóricos que se reparten las ponencias del seminario [...] sobre aspectos de la creación musical juvenil, sus posibles enfoques y difusión. (Del Busto, 1976, parr 1)

En este entorno surgió el Festival Musical do Vran, 1978 y 1979, que programó mesas redondas sobre la problemática de la música en Galicia, la *I Semán do Departamento de Creación Interdisciplinar de Xuventudes Musicais* y, en 1980 la proyección de las películas *Entre el Arte de Hoy y del Mañana*, *Juegos con luz coloreada* y *La Bauhaus* en el Cine Salesianos en Vigo.

Si la propuesta Letrinae Música presentada en 1976 con dos únicos conciertos, Santiago de Compostela y Vigo, marcó un punto de inflexión y reflexión en el panorama musical gallego, en especial en el entorno vigués. En la siguiente década, 1986, el único concierto de Talea en A Coruña asistimos a un acicate de la Asociación Galega de Compositores⁷ (AGC) creada en 1987 y verdadero baluarte para los compositores gallegos especialmente del entorno coruñés.

A pesar de todas estas iniciativas, no será hasta la década de los 90 cuando surge el primer ensemble de música contemporánea, el TICGAC, con una destacada presencia y actividad en el panorama musical gallego entre los años 1995 y 1998. Posteriormente y un año antes de su desaparición surgía el Grupo Instrumental Siglo XX y, un año después del grupo de Florian Vlashi, el ensemble modulable de saxofones S@x 21. Con el cambio de siglo, aparecen entre otros, Fonos 21 con actividades entre 2006 y 2011, Ensemble S21 de 2008 a 2012, el TAC desde 2010, y VSE desde 2011.

El TICGAC estaba integrado en el Departamento de Música del Centro Gallego de Arte Contemporánea (CGAC). Desde este último se presentaron dos publicaciones: *Poética Electrónica (Panorama de las músicas electroacústicas (1945 – 1995))* con textos esenciales del pensamiento musical de autores como John Cage, Pierre Schaeffer, Iannis

5 Compositor alicantino que estaba destinado como comandante en la banda de música de la base militar de Marín en Pontevedra.

6 Primer catedrático de percusión en el Conservatorio Superior de Música de Madrid.

7 Asociación que ha brindado una serie de ciclos de conciertos y recursos bibliográficos y discográficos de gran valor para comprender e interpretar la música gallega de los últimos treinta años.

Xenakis, Karlheinz Stockhausen, Jean Claude Risset, François Bayle, Jesús Rueda o José Manuel López que resultó ser una de las muestras más completas de música y electrónica realizadas en España en aquella época, y, *Luigi Nono, caminante ejemplar*. Recursos de gran valor bibliográfico en una época en la que apenas encontramos fuentes en lengua castellana y mucho menos en gallego en el ámbito que nos ocupa⁸.

Destacamos, además, varias clases magistrales enfocadas a instrumentistas, como *Nuevas técnicas instrumentales en la flauta del siglo XX* con Pierre-Yves Artaud, el *Curso de edición de partituras por ordenador* con Joachim Linckelmann, el curso *Estéticas e técnicas da música electroacústica desde 1950 ata os nosos días* con Daniel Teruggi. Integrado en el ciclo *Poética Electrónica Panorama de las músicas electroacústicas 1950-1995* que incluía, además, un ciclo con proyecciones de films de *Pierre Henry, Edgar Varèse* y *Karlheinz Stockhausen*, la exposición *Música e máquinas*, y las conferencias, *Antecedentes da música electroacústica ata 1950* impartida por Jesús Rueda, *A síntese instrumental*, por José Manuel López y un coloquio final con Daniel Teruggi, José Manuel López, Jesús Rueda y Manuel Rodeiro.

En 1996 dentro de la décima edición de las Jornadas de Música Contemporánea (XMC), coorganizadas desde el año 1995 por el Departamento de Música del CGAC y la Universidade de Santiago de Compostela (USC), presentaban, bajo el epígrafe “*Máis Alá⁹*”. *Panorama da música galega* (Rodeiro, 1996) una serie de seminarios bajo el nombre *Estéticas y tendencias en la música gallega actual* y una Mesa Redonda con los compositores gallegos Javier Arias Bal, Manuel Balboa, Xavier de Paz, Jesús González, Canco López, Paulino Pereiro, Antón L. Pulido y Manuel Rodeiro. Ese mismo año, en los denominados *Encuentros IRCAM* (Institut de la Recherche et Coordination Acoustique/Musique. Centre Georges Pompidou. París) se programó un taller para dar a conocer los principales programas informáticos de ayuda a la creación musical: Max, Max-SIM, Patchwork, Chant, CVP/AudioSculpt, Modalys, etc.

Al año siguiente en la undécima edición de las XMC, se programó el seminario *A lei natural. Visións da natureza na arte contemporánea*, así como otros previos a los conciertos sobre estética musical. En su último año de actividad, 1998, no conocemos ninguna actividad formativa, a parte de los conciertos.

Como parte de la conmemoración por el 25 aniversario del CGAC y para recordar al extinto Departamento de Música, en 2020 se programó la actividad *Territorio da imaxinación*, coordinado por el que fuera director del Departamento, Manuel Rodeiro. Completaban los dos conciertos programados la unidad didáctica *Un profundo misterio*, la conferencia-presentación *Cómo se hace un mosaico. Apuntes para una poética del fragmento inspirada*

8 Las posibilidades que hoy en día nos ofrecen las TIC y las redes sociales a través de internet eran impensables en aquel momento.

9 En alusión al manifiesto de Manuel Antonio y Álvaro Cebreiro “Manifiesto Más Alá” de 1922 dentro de las vanguardias poéticas gallegas del primer tercio del siglo XX. <http://asvanguardas.blogspot.com/2008/06/ampliacin-manifiesto-mis-al.html>

en la figura de Morton Feldman y la Mesa Redonda 25 aniversario del Departamento de Música del CGAC, que contó con Manuel Rodeiro, Mercedes Rosón, Margarita Ledo y el director del CGAC, Santiago Olmo, como moderador.

Para Rodeiro (1997, p. 80) el TICGAC debía entenderse más *como un proyecto pedagógico para desarrollar la actividad interpretativa de la música contemporánea destinada a los músicos de Galicia*. El cambio de formato físico de los programas en 1996, definía una nueva etapa con los encuentros pedagógicos y variadas actividades formativas que aportaban una perspectiva didáctica de la música y su evolución histórica del último siglo, no como un hecho aislado, sino como parte del acervo cultural y del conocimiento humano. El GISXX es el decano de los ensembles de música contemporánea gallegos con una intensa actividad concertista, capacidad pedagógica y una sensibilización especial hacia la formación de los jóvenes.

Muchas de las actividades presentadas por su director, Florian Vlashi, como la conferencia-concierto sobre música de Andrés Gaos en las *II Jornadas de Divulgación do Patrimonio Musical Galego* en 2009, *el violín contemporáneo* presentada en las XMC de 2015, o la mesa redonda con motivo del *Memorial Carlos López García-Picos* en 2015, entre otras, demuestran una capacidad de actuación que es transmitida a las formaciones que dirige, el GISXX y el Paganini Ensemble¹⁰, de los que recordamos los conciertos en familia y los domingos en familia del MACUF¹¹ (Museo de Arte Contemporáneo Unión Fenosa) entre los años 2006 y 2007, con su concierto *Los niños y la música moderna*.

El concierto didáctico en el *III ciclo de conciertos didácticos* Universidade de A Coruña en 2007, la conferencia-concierto con motivo de la Conmemoración del Cincuentenario del fallecimiento de Andrés Gaos en 2009, el ensayo didáctico en el Conservatorio Profesional de Música de Culleredo sobre el concierto *Viena y la Sociedad privada de conciertos*, el Curso formación de profesorado *Música y Matemáticas*, el concierto en familia *Música y Matemáticas* en el Teatro Rosalía de Castro, en 2011, y, dentro de la VII edición de *Noches de Música Clásica, Durrës*, correspondiente al año 2015, la conferencia del compositor gallego Paulino Pereiro, completan una intensa actividad en los que Vlashi destaca la importante función educativa y didáctica que deben realizar agrupaciones como el GISXX para educar a las personas en la nueva música desde el siglo XX hasta nuestros días (Fernández, 2011).

En su producción discográfica debemos diferenciar entre grabaciones en directo: concierto en el Auditorio Nacional de Madrid en 2001 por el Canal Internacional RNE (Radio Nacional de España) (Yáñez 2011), conciertos en 2005, 2006, 2007 y 2009 dentro del festival Mozart de A Coruña, y en 2007 la grabación con música de Juan Vara, Paulino Pereiro y Marcial del Adalid. De sus grabaciones discográficas en CD/DVD: en 2008 el CD

¹⁰ Ambas dirigidas por Florian Vlashi, aunque la base del repertorio del Paganini Ensemble se encuentra más cercano a la música barroca, clásica, y romántica.

¹¹ Museo de Arte Contemporáneo Unión Fenosa.

Manuel Balboa. *Obra completa para conjunto instrumental*¹² y el DVD J. Durán. *O Arame. Opera en un acto*¹³; En el año 2009 el CD *Perspectivas. Música contemporánea gallega*¹⁴; En 2010 grabaron en una de sus muchas colaboraciones con la AGC los programas del *Ciclo XV AGC. Conxuntos de cámara heteroxéneos*¹⁵; en 2012 el *XXIII Premio Jóvenes Compositores 2012. Fundación Autor – CNDM. Concierto obras finalistas*¹⁶; en 2013 en una nueva colaboración con la AGC el *libro cd Música Escénica. Tres propostas*, y, en 2019 su último CD *Variaciones sobre Rosa de Abril*¹⁷ de Juan Durán.

VSE ejemplifica una labor constante en la difusión, promoción y difusión de la música contemporánea a través de una intensa programación de ciclos y festivales por todo el territorio gallego. Uno de sus ciclos clave, *Música e Arte: Correspondencias Sonoras* ofrecía variadas actividades: *Causal*, un encuentro con compositores y compositoras que participaban con sus obras en los conciertos programados en el ciclo; el curso *Protocolos de Escoita* impartido por el musicólogo Emilio Lede que nos acercaba a conceptos y estéticas de la música contemporánea; *ensayos abiertos* con la participación de los compositores cuyas obras eran presentadas en el ciclo, y a partir de su última edición, en 2018, se programaron además conciertos didácticos para escolares y charlas para estudiantes de conservatorios y escuelas de música.

[...] acertada iniciativa que está deparando encuentros muy bien aprovechados por los alumnos gallegos que se acercan a los músicos de Vertixe, a las exposiciones de CGAC y a los respectivos compositores llegados a Santiago de Compostela para dar a conocer sus partituras. (Yáñez, 2018)

En las primeras ediciones del ciclo, las visitas guiadas a las exposiciones del CGAC intentaban acercar al público la posible relación simbiótica entre las obras plásticas expuestas y las propuestas sonoras.

El primer festival organizado por VSE, conocido como Festival Vertixe Vigo entre 2013 y 2015 y, posteriormente como Festival Vertixe Sonora Ensemble a partir de 2016, ofrece, además de variados conciertos, múltiples propuestas didácticas con *Musicapordentro*, con su acercamiento al hecho sonoro para estudiantes de primaria y secundaria; el *Proyecto Alien* que, en su edición de 2013 presentaba la creación colectiva *A Cidade* en una colaboración entre colegios del entorno de la ciudad de Vigo y, en el año 2015 con *A Espera* contó con estudiantes de saxofón y percusión de los conservatorios superiores de A Coruña y Vigo respectivamente; *Experimenta* con su introducción al mundo de la experimentación instrumental y la creación sonora; el curso *Aguzar o oído* impartido por Lede que nos adentra en la modernidad y, *Causal*, ya presente en el ciclo *Música e Arte*:

12 Manuel Balboa. *Obra completa para conjunto instrumental*. VRS 2068 – DDD. Fundación. BBVA. CD Verso (VRS 2068)

13 Xunta de Galicia. Secretaría Xeral Política Lingüística-D.L.: 1597-08.

14 Clave Records (2) – 1080. AGC

15 cd Ciclo XV Asociación Galega de Compositores. Conxuntos de cámara heteroxéneos. AGC. Xunta de Galicia. Radio Galega.

16 SGAE. Fundación Autor. Cezanne producciones.

17 Depósito legal: C 198-2019

Correspondencias Sonoras. Estas se completaban con talleres, clases magistrales, luthería instrumental y conciertos didácticos en un conjunto heterogéneo que conforma todo un entramado de ofertas formativas.

El festival *Son[UT]topias* organizado entre VSE y la USC contó en sus dos ediciones, 2013 y 2014, con clases magistrales de composición y talleres para dar a conocer instrumentos populares y de otras culturas.

VSE ha generado, además, una descentralización de la programación musical contemporánea en Galicia, reservada inicialmente a ciudades como Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña, a través de ciclos como *Do Audible*, en una búsqueda de coincidencias entre música, otras expresiones artísticas, ciencia y pensamiento humano, en las que ofrecen actividades similares a los presentados en otros de sus numerosos ciclos.

En el festival *MIHL Sons-XXI* presentado íntegramente en Lugo, observamos una optimización de recursos al integrar en su programación proyectos que ya habían sido presentados en otros ciclos o festivales, como el *Proyecto Alien*. Actividad que destaca por su carácter didáctico y formativo con la participación de estudiantes de música.

Hasta la fecha cuentan con los registros sonoros *XXVII Premio Jóvenes Compositores Fundación SGAE-CNDM*¹⁸ en 2017; *Lula Romero: ins Offene*¹⁹ de 2018 y, *Víctor Ibarra. The Dimension of the Fragile - Works for Ensemble*²⁰ de 2020. Además, han presentado los documentales *Correspondencias Sonoras* dirigido por el cineasta gallego Manuel del Río en 2013, la primera edición de *Son[UT]topias*²¹ en 2013, y *La lyre du Désert. Enrique X. Macías* dirigido por Manuel del Río en 2020.

Fuera de la comunidad gallega han presentado talleres de composición, talleres instrumentales, experimentación sonora, paneles de lectura y conferencias en 2015 dentro del festival *Mixtur* de Barcelona y Fullerton en USA, en 2017 en el Festival *Elect()uction* en Brest, Francia y, en 2020, en TAI Centro Universitario de Artes, Madrid y en el Festival *DME* en Portugal.

Otros ciclos promovidos por VSE son *InTerAcción* en el instituto de enseñanza de Mos (Pontevedra) y *Latexos* con talleres y conferencias en torno a la creación musical.

S@x 21, ensemble modulable de saxofones²², presentaban el concierto didáctico con producción audiovisual *Espazos Sonoros* en el auditorio de Galicia en Santiago de Compostela en el año 2006 y participaron en el ciclo *Saxornadas 2005* con masterclass y un concierto didáctico en el CPM de Vigo.

El Ensemble S21 organizó en el año 2009 la actividad *Camiños na composición*

18 Grabado en el auditorio 400 del Museo Reina Sofía en Madrid.

19 Wergo WER 6429 2.

20 NEOS 12001 EAN: 4260063120015.

21 <https://www.youtube.com/watch?v=PLCl6trYoSk>

https://www.youtube.com/watch?v=PLCl6trYoSk&fbclid=IwAR0e2jSufcv9beLmTPQTLNr_IPM7jtT8K2h6Q2xcQ7D2L-Qf_KCp0NSzBles

22 Con base en el cuarteto de saxofones integrado por Ignacio Casas, Pablo Coello, Diego García y Rafael Yebra.

contemporánea en el Conservatorio Superior de Música de A Coruña con una mesa redonda que contó con la participación de Jorge Berdullas del Río, Julio Montero, Paulino Pererio, Wladimir Rossinskij, José Luis Turina, Juan Vara y Mario Seoane como moderador, y, en el año 2010 en el ciclo de cámara *Sen Batuta* ofrecieron una charla coloquio como actividad previa al concierto.

Airas Ensemble programó un curso de especialización musical en Silleda en el año 2015 y, en 2017 han grabado un CD con obras de Poulenc, Bal y Gay, Jolivet y Milhaud.

A pesar de llevar más de diez años en activo, El TAC sólo ha presentado como actividad formativa un concierto familiar a base de música de Georg Crumb en las XMC de 2016.

Por último, el quinteto de viento Zoar presentó varios programas didácticos como parte de la programación de la OSG. En el Teatro Rosalía de Castro de A Coruña y en Santiago de Compostela en 2015 con el programa *A fruta máxica no maxín*; en 2016 el programa *Xogo de Pillabáns* en la Sala de Cámara del Palacio de la Ópera de A Coruña y, en 2018 presentaban su último programa didáctico hasta la fecha en el Teatro Principal de Santiago de Compostela.

Han presentado dos trabajos en formato CD, una con arreglos del compositor Juan Durán en 2016 titulado *No vento*²³, y la obra completa para quinteto de viento del compositor Carlos López García Picos en 2017.

METODOLOGÍA

Este trabajo tiene como base el TFM *El Taller Atlántico Contemporáneo y la normalización de la música contemporánea en Galicia* (Yebra, 2015) que en su fase final de elaboración sugería una serie de preguntas, suficientes, como para motivar nuevas investigaciones para descubrir otros ensembles de música contemporánea gallegos en los términos y en el caso que nos ocupa.

Tras la búsqueda de ensembles de música contemporánea gallegos, principalmente a través de internet, bibliotecas, hemerotecas, programaciones de ciclos y festivales, se procedió a un registro y clasificación de sus actividades, muchas de ellas encontradas en los programas de mano.

Tal y como indica Sánchez (2013, p.33):

*(...) El programa está atravesado por el concepto de caducidad (Mainqueneau 2004), puede ser guardado como un recuerdo o puede ser desechado en el acto, esta última característica será tomada en cuenta para incluirlo dentro de los ephemera*²⁴.

Por su parte Ramos-Villalobos (2012, p. 66) indica que:

en general, para el público su uso es efímero y su valor radica exclusivamente

23 Ediciones Ouvirmos

24 Efímera. Pasajero, de corta duración. Que tiene la duración de un solo día. (Real Academia Española)

en el informativo; no obstante, en el ámbito de la investigación, su importancia rebasa estos límites instituyéndose como una fuente documental de gran significación para las artes escénicas (...).

Ante la volatilidad de estos documentos, muchos de ellos ubicados en archivos personales, fue preciso programar, previa autorización, visitas a los archivos. La interpretación y el análisis de contenido de estos programas permiten llegar a la hipótesis generada a partir de los objetivos formulados en la investigación. Un enfoque cualitativo con la interpretación de los datos recogidos y su análisis constituyó la principal herramienta de trabajo. Las entrevistas a los músicos completaron y validaron parte de los datos recopilados previamente, además de conocer y descubrir de primera mano detalles que no figuraban en los programas, para una mayor comprensión de las actividades.

RESULTADOS

Desde sus orígenes la música contemporánea se ha ido alejando paulatinamente de las salas de concierto y del público. Parece ser que ahora, ya bien entrados en el siglo XXI, asistimos a un cambio de paradigma en los nuevos formatos de presentación de actividades, en donde el público, parece expectante ante las propuestas sonoras y nuevos modelos de escucha.

El registro de las actividades de carácter formativo presentados por los ensembles de música contemporánea en Galicia nos ha permitido dar a conocer una actividad formativa, así como determinar que ensembles han sido los más prolíficos en este ámbito. Las conferencias, encuentros, cursos y clases magistrales o seminarios representan el grueso de estas actividades que, junto con las grabaciones, en especial del GISXX y VSE, por número, conforman un amplio abanico de recursos en la promoción y difusión de la música contemporánea. Estos dos ensembles, GISXX y VSE, han sido los que más actividades de este tipo han presentado, más, en el caso de VSE su producción ha sido mayor, teniendo en cuenta su trayectoria de tan sólo 10 años frente a los 24 del GISXX.

Este tipo de actividades han permitido optimizar recursos generando múltiples posibilidades y modelos de actuación para acercar el público a la música contemporánea. Además, ofrecen un valor adicional a los conciertos imprimiendo una organicidad en los proyectos que estimulan el interés hacia esta música.

Un posterior análisis de contenido de los programas de concierto más amplio sobre repertorio, músicos y otros, permitirá extraer nuevos datos con los que reforzar los actuales resultados.

Tras nuestro estudio, podemos concluir que los ensembles de música contemporánea gallegos están desempeñando una importante labor en la dinamización, difusión y promoción de la música contemporánea gallega en esta comunidad mediante actividades paralelas a los conciertos al uso. Actividades que demuestran una gran riqueza didáctica

para la formación del público y, entre las que las grabaciones representan un importante legado para dar a conocer estos ensembles y comprender e interpretar la historia de la música más reciente en Galicia.

REFERENCIAS

Del Busto, José Luis. **Vigo: primer encuentro de artistas jóvenes**, 1976. Disponible: https://elpais.com/diario/1976/08/03/cultura/207871204_850215.html. Acceso: 19 de marzo de 2021

Fernández, Pepa. **Quinta hora** [Podcast]. No Es Un día Cualquiera. 2011. Disponible: <https://www.rtve.es/play/audios/noes-un-dia-cualquiera/no-dia-cualquiera-quinta-hora-15-05-11>. Acceso: 7 de septiembre de 2020.

Fraga, Rubén. **Una aproximación al contexto creativo gallego desde las políticas de programación de tres ensembles contemporáneos (1996- 2019)**. TFM. Facultad de Musicología. Universidad de la Rioja, 2020.

Ramos-Villalobos, Roxana-Guadalupe. **Los programas de mano. Fuente documental de gran significación para el estudio de la formación dancística mexicana**. Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam-iiisue/Universia, Vol. III, núm. 7, pp. 58-68, 2012.

Rodeiro, M; Teruggi, D. **Poética electrónica. Panorama das músicas electroacústicas 1950/1995**. CGAC, 1995. ISBN: 84-453-1424-6.

Rodeiro, Manuel. **X Xornadas de Música Contemporánea. Máis Alá. Panorama da música galega**. USC/CGAC. Santiago de Compostela, 1996.

Rodeiro, Manuel. **El Departamento de Música del Centro Galego de Arte Contemporánea. Música Contemporánea. Posiciones actuales en España y Francia**. Doce Notas, preliminares, nº 1, 1997. Pag: 79-82. ISSN: 1138 – 3984.

Sánchez, Sandra. **Los géneros efímeros: el caso del programa de mano**. Letra. Imagen. Sonido L.I.S. Ciudad mediatizada Año IV, # 9, Primer semestre 2013 Buenos Aires Arg I Págs. 33 a 47. Disponible: [file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8weyb38bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-LosGenerosEfimeros 837742%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8weyb38bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-LosGenerosEfimeros%20837742%20(4).pdf). Acceso: 5 de abril de 2020.

Soutelo, Rudesindo. **Sons e silêncios duma vida**. Doctoral dissertation. Universidade do Minho, 2014.

Villar Taboada, Carlos José. **Las músicas contemporáneas en Galicia (1975- 2000): entorno cultural y estrategias compositivas**. Universidad de Valladolid, 2005.

Yáñez, Paco. **Florian Vlashi III: Grupo Instrumental Siglo XX**. Mundoclasico.com. 24 de febrero de 2011. Diponible: <https://www.mundoclasico.com/articulo/15594/Florian-Vlashi-III-Grupo-Instrumental-Siglo-XX>. Acceso: 11 de octubre de 2019

Yáñez, Paco. **Fragmentos de un paisaje auditivo**. Mundoclasico.com. 8 de noviembre de 2018. Disponible: <https://www.mundoclasico.com/articulo/31502/Fragmentos-de-un-paisaje-auditivo>. Acceso: 3 de septiembre de 2020

Yebra, Rafael. **El Taller Atlántico Contemporáneo (TAC): La normalización de la música y las vanguardias en Galicia**. TFM. Facultade de Filoxía e Tradución. Universidade de Vigo, 2015.

Soutelo, Rudesindo. **Entrevista** por Rafael Yebra el 7 de junio de 2019.

ESTUDOS SOBRE A TRAJETÓRIA DO TEATRO NO MUNDO

Data de aceite: 26/11/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Lucas de Lima Furini

Instituto Federal do Paraná
Umuarama - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/9870124242078444>

Meire Pereira Souza Ferrari

Instituto Federal do Paraná
Umuarama - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/4856602382140825>

Sandra Valéria Dalbello de Mesquita

Instituto Federal do Paraná
Umuarama - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/6820995840178164>

RESUMO: A arte em forma de encenação, o teatro, que surgiu na antiga Grécia, que significava “lugar para ver”, persegue o homem desde a sua constituição como *homo sapiens*, seguindo-o como sua sombra para onde quer que vá e se fixe, por ser uma linguagem comunicativa relativamente simples necessitando apenas de gestos da pessoa que o pratica. Assim, com a fixação de comunidades em regiões que caracteriza o início da sedentarização do homem e com isso o começo de uma cultura local, o teatro foi se apropriando de aspectos destas para evoluir. Deste modo por todo o seu itinerário concreto, o teatro foi se apoderando das culturas por onde passava e de posse delas seguia em seu caminho, como ocorreu desde a pré-história, que seguiu para idade antiga, na

idade média, na idade moderna, e enfim na idade contemporânea. Valendo-se disso, o presente artigo tem por finalidade abordar um recorte deste percurso trilhado desde sua concepção até chegar às terras brasis, versando pontos não só da cultura ocidental, mas também da oriental, como forma de tratar este assunto e seus eventos de forma horizontal e completa, fazendo uma abordagem de como o teatro se desenvolveu e chegou ao Brasil. E ainda hoje, após milênios, se encontra presente em nossa cultura, com suas encenações, despertam o encanto do público, pois elucida sentimentos que o mesmo não tinha ideia de que apenas com simples gestos de um ator/elenco em harmonia, fossem capazes de aflorar em si.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro brasileiro; história mundial do teatro; arte dramática; dramaturgia; historiografia teatral.

STUDIES ON THE PATH OF THEATER IN THE WORLD

ABSTRACT: Art in the form of staging, theater, which emerged in ancient Greece, which meant “place to see”, has pursued man since his constitution as *homo sapiens*, following him as his shadow wherever he goes and settles, for being a relatively simple communicative language requiring only gestures from the person who practices it. Thus, with the establishment of communities in regions that characterize the beginning of the sedentarization of man and with it the beginning of a local culture, the theater was appropriating aspects of these to evolve. In this way, throughout its concrete itinerary, the theater

took over the cultures it passed through and, in possession of them, continued on its way, as it happened since prehistory, which went on to the ancient age, in the middle age, in the modern age, and finally in the contemporary age. Taking advantage of this, this article aims to address an excerpt of this path trodden from its conception until reaching the Brazilian lands, covering not only points of Western culture, but also of Eastern ones, as a way to deal with this subject and its events in a way horizontal and complete, making an approach to how theater developed and arrived in Brazil. And even today, after millennia, it is present in our culture, with its stagings, arouse the enchantment of the audience, as it elucidates feelings that they had no idea that only with simple gestures of an actor/cast in harmony, they were able to outcropping in itself.

KEYWORDS: Brazilian theater; world history of theatre; dramatic art; dramaturgy; theatrical historiography.

1 | ITINERÁRIO TEMPORAL DO TEATRO BRASILEIRO

1.1 Teatro pré-histórico

Geralmente ao pensarmos em teatro nos remete o grande coliseu romano, ou então aos famosos teatros gregos, augustus semicírculos monumentais com seu meio livre destinado às apresentações; ou então grandes dramaturgos como William Shakespeare, ou então, Agatha Christie, Martins Pena, Nelson Rodrigues dentre tantos outros. Porém o teatro é deveras mais antigo que estas manifestações, nem se sabe ao certo quando ou como surgiu.

Provavelmente surgiu ainda na pré-história com os homens da caverna, que por muito observar os animais, conseguiram imitar gestos semelhantes aos seus, que utilizavam assim para demonstrar aos demais como ocorreria a caçada, por exemplo (PROENÇA, 2010). Isso seria os primórdios do que viria a ser a comunicação que conhecemos atualmente, afirmado a partir de hieróglifos rupestres onde se pode apontar, que a prática da dramaturgia, de se utilizar o corpo como forma de comunicar, já era utilizada pelos nossos antepassados como uma de suas formas rudimentares de comunicação (BALDIN, 2016).

1.2 Teatro no oriente

Avançando no tempo e subindo o mapa geográfico deste grande berço da humanidade, a África, chegamos então ao antigo Egito, a terra dos grandes monumentos faraônicos e de grandes mistérios, um deles descobertos recentemente sobre a prática da dramaturgia por esse povo. Antes se acreditava que este povo gozava de todos os gêneros literários, exceto o teatro (BRANCAGLION, 1997). Porém com a decifração dos hieróglifos juntamente com a análise de textos clássicos de autores que por lá passaram como Heródoto e Plutarco, é que foi possível enfim, afirmar a existência da dramaturgia egípcia, findando este questionamento. Os egípcios utilizavam do teatro para encenar a liturgia nos

templos, com a atuação dos próprios sacerdotes e outros fiéis, a plateia também fazia parte do cenário. Sendo quase sempre encenado a apoteose de Osíris, o deus do julgamento da vida após a morte.

Progredindo na história, permanecendo no oriente, podemos nos aprofundar na dramaturgia dos orientais, como por exemplo os chineses que possuem diferentes modalidades, como a Ópera de Pequim, como é popularmente chamada, que segundo Berthold (2001a), teve origem nas peças musicais da era Ming, mantendo muitas de suas características: os figurinos da época de ouro do período, o palco destituído de cenários, em que o artista deve transmitir o local em que se encontra a cena, sendo um diálogo frontal com a plateia, a precisão de linguagem gestual, as longas mangas e o controle artístico do corpo, tudo incorpora ao que é conhecido hoje como ópera de Pequim, ou da China, que reflete uma tradução ocidental para o teatro oriental conhecido como *jīngjù* na China, ou o *gúójù* em Taiwan. Trata-se de uma forma espetacular que engloba teatro, poesia, música, canto, dança, acrobacia e artes marciais (MIZUTANI, 2017), e o teatro de sombras, acredita-se que esta manifestação surgiu ainda na pré história, quando os homens das cavernas, iluminados pela luz da fogueira, produziam imagens corporais ampliadas na parede da caverna, assim contavam histórias de suas façanhas. Algumas enciclopédias afirmam que teve início seu desenvolvimento na China, onde o imperador WuTi, ordenou ao mago da corte que ressuscitasse a sua bailarina favorita, que havia falecido, trazendo-a de volta do reino das sombras. Caso o mago não conseguisse, ele seria decapitado. Estando com a vida em risco, utilizou a imaginação e fez da pele macia de um peixe a silhueta da falecida bailarina. No final de tarde armou uma cortina branca contra a luz do sol, no jardim do palácio e apresentou a bailarina ao imperador. Com movimentos graciosos e ao som de uma flauta, fez a bailarina dançar aos olhos da corte. Acredita-se que foi assim que surgiu o teatro de sombras e talvez venha daí a tradicional denominação ocidental de “sombra chinesa” para esse gênero de teatro (FÁVERO, 2016). Este gênero é considerado como arte popular antiga e especial, estando muito difundida no território chinês, sendo apenas seis, das trinta e quatro províncias chinesas, que não a possuem como tradição (LUO, 2012).

Por conta das influências da China sobre a região oriental, surgiram modalidades dramatúrgicas semelhantes à chinesa em civilizações adjacentes que foram englobando certos aspectos de sua cultura e engendrando inéditas modalidades dramáticas.

Como podemos citar o povo turco que possui quatro importantes influências que desenvolveram as raízes da cultura: primeiramente, os rituais xamânicos e da vegetação trazidos da Ásia Central que eram, até certo ponto, misturados com o culto frígio a Dioniso e que ainda permanecem vivos nas danças e jogos anatólios. Segundo, a influência da Antiguidade. Terceiro, a rivalidade com Bizâncio. E quarto, iniciando-se com o século X, a influência decisiva do Islã (BERTHOLD, 2001a). Uma das marcantes características desta dramaturgia é a expressão da sátira, do ridículo como substância da comédia improvisada

turca. Tem início esta modalidade quando o imperador Aléxio, já idoso, foi acometido pela gota¹ e assim impedido de participar de suas campanhas contra os turcos. Com isso eram representadas farsas na corte do sultão em Konya onde Aléxio era satirizado como um velhote covarde e “chorão” por não ter comparecido à batalha (BERTHOLD, 2001a). E assim começou a se popularizar na região, os músicos, dançarinos e músicos ambulantes que perambulavam entre as cidades para se apresentarem às cortes, encenando suas sátiras e peças. Os que não conseguiam apresentar nas cortes, se apresentavam nas praças ao público em geral, criando assim *orta oyunu*, forma turca característica de teatro, sendo ainda encontrada em partes remotas de Anatólia. *Orta oyunu* significa “jogo do meio”, ou “jogo do círculo” ou ainda “jogo do anel”, não requer nenhum equipamento particular, nem cenário ou figurino apenas consiste em um círculo desenhado no chão, destinado às apresentações e alguns acessórios como um biombo e um escabelo, por exemplo. A comicidade improvisada se originava a partir dos diversos tipos étnicos representados pelos atores nas apresentações.

Outra importante e mais conhecida forma de teatro turco é o Karagoz, o teatro de sombras turco sendo por vários anos fonte de importante de entretenimento no Chipre e nos países do Norte da África e ainda pode ser encontrado na Grécia e no sul do Chipre (ÖZEK, 2016). Consiste em uma tela translúcida iluminada, onde as cenas são realizadas através de bonecos/personagens feitos em pele de camelo com articulações na cabeça, no busto, nos dedos, nas mãos e nas pernas tradicionalmente e pintados em cores vivas (BADIOU, 2012). Tornou-se a arte cênica mais amada não apenas pelos Turcos, mas também pelos povos do império Otomano, a partir de sua evolução desde sua forma básica no século XVII (ÖZEK, 2016). Muito se discute se Karagoz e seu amigo Hacivat, que sempre são representados nas encenações, foram pessoas reais, ou apenas invenção cultural, pois este teatro já é intrínseco e familiar a este povo. Em algumas bibliografias, diz-se que eram trabalhadores que estavam construindo uma mesquita em Bursa e com sua retórica afiada divertiam os demais obradores, de modo que a construção tardou para sua conclusão e isso exasperou demasiadamente o Sudão. Assim, ordenou que ambos fossem executados, porém viu-se amargamente arrependido do fato e mandou que um artesão os ressuscitasse em bonecos de pano translúcido para que sua afiada retórica e humor não se fossem. Este espetáculo é venerado tanto pela corte quanto pelo povo, estando presente em diversos momentos importantes, como em casamentos, festas, e tradicionalmente no Ramadã. Se desenvolveu em meio a um período de grandes mixórdias que foi a transição para o islamismo na região :

[...] apesar de suas piadas grosseiras e francas obscenidades, Karagöz ludibriava os grilhões das autoridades religiosas. Os bonecos, movidos por varas e recortados em couro ou pergaminho nos quais eram perfurados buracos aqui e ali a fim de permitir que a luz passasse através deles, não

1 Doença causada pelo aumento das taxas de ácido úrico no sangue, que se cristaliza e deposita-se nas articulações do indivíduo, causando dores intensas, vermelhidão e inchaço nas articulações.

poderiam ser facilmente descritos como imagens de entes humanos, e assim davam a volta na proibição do Alcorão. O uso de tipos fixos oferecia campo para a sátira e polêmica, num disfarce de aparente inocência. Não havia fraqueza humana, vaidade de classe ou abuso tópico que Karagöz não convertesse em motivo de riso.

Do Bósforo, Karagöz emigrou para o norte; estava em casa em qualquer parte do mundo islâmico. Ele sempre deu nome aos bois, e era aplaudido mesmo quando o público mal conseguia entender as suas palavras, porque o significado do humor grotesco da ação não podia lhe escapar [...] (KARAGOZ, 2008, p.65).

Sendo que esta prática ficou reclusa, depois que de modo claro evidenciou a corrupção da corte, então o sultão proibiu a prática de envolver qualquer sátira política nas encenação do Karagoz, porém os moradores as ocultas realizavam as encenações para o seu lazer.

Partindo a uma região um pouco distante, tanto geograficamente quanto culturalmente, vamos as regiões indo-pacíficas dotadas de misticismo e divinismo dramático.

O drama indiano está estritamente ligado à religião hindu, como também era nos egípcios com sua própria religião, sendo os espetáculos diálogos frontais com os deuses que estão sendo encenados. Surgiu entre os séculos IV e V a.C, o teatro indiano possui elo uno com a dança e o drama; sendo o bailarino e o ator unidos morfologicamente na palavra indiana, *Natyashastra*, equivalente que estas duas linguagens não possuem distinção, mostrando como a dramaturgia indiana concebe ambos em uma mesma figura.

Possui distintas modalidades teatrais, todas fundamentadas nas divindades, como nos diz a historiadora Margot Berthold (2001, p. 32), “A arte da dança agrada aos deuses; é uma expressão visível da homenagem dos homens aos deuses e de seu poder sobre os homens”, embasado nisso, surge as vertentes dos estilos primitivos da teatralidade hindu, como o teatro de sombras, o mimo, o teatro de bonecos, e o mais conhecidos o teatro *Kathakali*. Todas estas artes cênicas indianas foram deveras reprimidas por conta da dominação britânica que decretaram-nas como manifestações vulgares, vinculadas a prostituição (SANTO,2011), podendo ser tidas como livres e com possibilidade de se perpassar em escolas, somente após a independência da Índia, em 1947.

O *Kathakali* é intrínseco da cultura indiana, tido como sacro aos hindus, sendo o ator tanto o sacerdote como o próprio ator/bailarino e a encarnação do deus que está sendo representado, não podendo mais se dirigir ao ator, mas sim, ao deus representado e tendo igual veneração, como diz historiador e indólogo francês Alain Daniélou. Este drama é de rara ocorrência, sendo representado apenas em épocas especiais, como após as monções em celebrações de agradecimento. Se distingue deveras das outras formas de teatro indiano, pelo seu refinamento do ponto de vista dramático (SANTO, 2011), em que se possui uma harmonia imaculada entre os cantores e músicos, que propiciam ao espetáculo ritmicidade e melodia e já os cantores são responsáveis pela declamação dos versos do *Padam*

atribuindo expressão vocal aos atores, assim como também devem expressar através do canto os próprios atores interpretando os gestos que este realiza, suas expressões, dando entonação a gesticulação dos atores pela música, como diz Bharata (1964, p. 191) “É mais importante ator fora do palco, com vários papéis para representar”; assim com também os músicos, apenas percussionistas, que se valem de tambores e címbalos para trazer a cena ritmo e harmonia (GOMES e DUARTE, 2017). E atores/bailarinos, que secularmente permitido apenas homens, devem trajetar uma preparação de aproximadamente vinte anos, até ser qualificado como um artista pleno; este responsável por interpretar o *Padam* cantado e expressá-lo apenas em mudras (gestos de mão) e expressões faciais que são marcantes no espetáculo, não podendo falar, se objetivam apenas da gesticularidade que esta deve estar em uma perfeita simbiose com a percussão e o canto. Este espetáculo é narrado em palco nu e descende de épicos indianos que contam em versos a história da humanidade, deste modo, em cada apresentação são retiradas partes destes épicos para a encenação que são realizadas durante a noite com durações prolongadas e sempre ressaltando seu caráter divino, como afirma a artista Anjos (2003):

[...] são apresentadas duas ou três peças por noite, com duas a quatro horas de duração. A programação da noite se encerra habitualmente com uma peça onde, no final, um demônio é infalivelmente morto de forma terrível, em uma cena de grande impacto. Ao final do programa, quase sempre sob as primeiras luzes da manhã, Krishna retorna à cena para uma rápida dança de agradecimento aos deuses e à plateia. O *Natya Shastra*, um dos mais antigos textos indianos sobre o teatro, a formação do ator e a dramaturgia clássica da Índia diz que “o homem que assiste devidamente a apresentações de música ou drama obterá, após a morte, a feliz e meritória estrada em companhia dos sábios brâmanes” [...]

1.3 Teatro no ocidente

Agora, avançando ainda mais no tempo e indo de encontro com a Europa, desembarcamos então em um dos pilares que sustenta a cultura ocidental, a Grécia, esta que é o óbice que divide a arte antiga da contemporânea e mãe do teatro ocidental.

O teatro na Grécia surge em meio aos cultos ao deus Dionísio², deus do vinho, das festas e da fertilidade, que através de encenações de mitos improvisados, cultuavam a Dionísio, para assim manter viva a memória dos feitos heróicos do passado, como salienta Duarte (2016). As festas dionisiacas duravam seis dias no qual se apresentavam cantos, procissões, músicas, poesias, danças, que de certo modo, eram improvisadas pois não possuíam uma organização por trás de todo o espetáculo. Fato este que denota uma metamorfose que ocorreu com ele mesmo, pois a partir de certo momento, começaram a incorrer na *polis*, competições de teatro, em que os dramas deixaram parte do aspecto de improvisado e consuetudo, e começaram a adquirir autenticidade e organização, pois os

² “Dionísio, a encarnação da embriaguez e do arrebatamento, é o espírito selvagem do contraste, a contradição extática da bem-aventurança e do horror. Ele é a fonte da sensualidade e da crueldade, da vida procriadora e da destruição letal”. (BERTHOLD, 2004b, p.104).

dramaturgos passaram a redigir mitos inéditos e toda a estrutura da orquestra, cenário e elenco passaram a serem selecionados e deveras organizados e ensaiados. Vale salientar, que as mulheres não podiam atuar, pois não eram consideradas cidadãs da *polis*, porém eram recebidas nos espetáculos teatrais.

Na época clássica, como destaca Barthes (2009), as encenações gregas eram divididas em quatro gêneros, os ditirambos, o drama sático, a tragédia e a comédia que eram representados em meio a grandes festas de Dionísio. Os ditirambos eram constituídos por hinos de tema heroico cantados por um coro de cinquenta homens ou garotos ao redor de um altar, acompanhados da flauta (OLIVEIRA e GERALDO 2016), ele não entrava nas competições com os demais gêneros, pois se distingue por não se apresentar em atores e não utilizar máscaras nem trajes, sendo apenas o coro que dançavam e em meio às músicas rodeando o altar de maneira cíclica, estando deste modo, não de frente a plateia, em face ao público, como acontece na tragédia, mas sim voltados ao altar (BARTHES, 2009). Assim, é ele que principiava o festejo, encenando nos dois primeiros dias que antecediam ao concurso de teatro. Já os demais gêneros são apresentados de acordo com Kuri (2013, p. 10):

[...] [O mito é] entendido como as histórias tradicionais e anônimas que versam sobre deuses e heróis, constitui a matéria-prima da tragédia. Quanto à comédia, seu assunto é outro, é o dia a dia da cidade, o aqui e agora. Seus heróis estavam às voltas com os problemas políticos, que se propunham a resolver com os métodos mais fantásticos [...]

As máscaras que eram utilizadas pelos atores nas encenações desses gêneros, representam uma das principais ídoles do teatro grego, apresentam uma tradição que inicialmente era tida como um artefato para a adoração a Dionísio em suas procissões, mas que foi gradativamente englobada a praxe do teatro, tornando-se uma de suas efígies mais conhecidas atualmente. Confeccionada em materiais como folhas, madeira, couro ou argila, tinha a função de amplificar as expressões das cenas ao público que estava distante (MARTYNS, 2020). Segundo Moreira (1994), a máscara representava algo mais além, uma ambiguidade do homem grego, pois o mesmo não possuía definição de indivíduo, já que ele estava preso ao coletivo, ao estado/polis, que lhe atribuía suas crenças, ele era apenas considerado uma classe social como nas encenações em que se representavam reis, magos, e escravos, e na própria sociedade, na divisão entre a plebe, os senhores, as mulheres, os escravos, e os estrangeiros, não se conhecia a pessoa em suas particularidades, mas sim, como apenas membro de uma classe.

As dimensões do teatro na Grécia extravasaram, assim como em algumas regiões anteriormente citadas, o conceito comum de apenas um mero instrumento de entretenimento. Ele adquire teor educacional moldado a partir de interesses dos patrocinadores, “[...] cidadãos ricos (um para cada poeta) a quem tal tarefa, eram incumbidos a título de imposto, eram designados para subvencionar os custos da contratação e do vestuário do

coro e dos artistas...” (ROBERT, 1987, p.27), tornando assim as peças cada vez mais tendenciosas, porém nunca indo de encontro com os interesses dos governantes e com o sistema político vigente (SOUZA e MELO, 2009, p.4), sendo necessário a instituição de um membro que fiscalizasse as obras para que assim, estarem de acordo com os as diretrizes exigidas (ROBERT, 1987, p. 27). A tragédia, de certo modo, começou a se tornar instrumento de educação estatal utilizando dela como forma de educar o povo para uma organização perfeita da *polis* (SOUZA e MELO, 2009, p.5-6), de modo a constituir o homem trágico como modelo de cidadão, como enfatiza Aristóteles: “... a tragédia é a imitação de homens melhores que nós...” (Poética XIII, 1453b 07, 1987, p. 212), “homens que deveriam ser imitados pelos espectadores” (SOUZA e MELO, 2009, p.6).

A principal preocupação da trágica era fazer uma discussão que fosse para além de uma simples abordagem religiosa do mito, ou simplesmente apresentar as desventuras e o sofrimento do herói trágico, levando o cidadão refletir sobre a necessidade de se manter a ordem social para não prejudicar o bom andamento da cidade. Por isso, mostrava ao cidadão a necessidade de buscar a prática de atitudes morais elevadas e evitar os vícios e paixões nocivas ao bem estar coletivo da sua comunidade. (SOUZA e MELO, 2009, p.11)

Contudo este sustentáculo da cultura ocidental contemporânea que tem sua origem datada na concepção dos povos minoicos pertencentes ao período paleolítico, que antecederam a epifania dos povos micênicos (1600 a.C.) até a concepção enfim da cidade grega, a *polis*. por fim, na época helenística³, após seu apogeu no período clássico, tiveram sua decadência causada principalmente por motivos de conflitos tanto internos quanto externos que findou com a dominação macedônica da região que foi posteriormente subjugada aos domínios do ascendente império romano (FREUD, 2013), porém foram ainda mantidos seus idiomas e costumes, pois eram considerados como adereços de pessoas poderosas e sábias.

A dramaturgia do império romano estava ainda se desenvolvendo, constituída apenas de peças de caráter religiosas encenadas em datas comemorativas. Contudo entraram em miscigenação com as encenações que ocorriam, no então território conquistado, a Grécia (DIAS e XAVIER, 2012), e de mesmo modo, com a cultura dos outros povos conquistados, pois tinham a política de permitir a estas comunidades que permanecessem com seus hábitos culturais e sociais, o que anuiu a eles este contato com uma diversidade cultural, que pôde salientar e incorporar aos romanos esta prática/gosto por espetáculos grandiosos encenados nos grandes teatros (CEBULSKI, 2012).

De início, os romanos tiveram que organizar uma festividade para que a arte dramática pudesse se desenvolver, como ocorreu na dramaturgia grega que foi se desenvolvendo por conta das festas dedicadas a Dionísio. Assim criaram o *Ludi Romani*,

3 O termo helenismo, do grego *hellenizein*, significa “falar grego”, “viver como os gregos”, que no período se caracterizou pela difusão da cultura grega pelos macedônios.

um festejo em honra a Júpiter⁴ celebrado durante o mês de setembro e durava cerca de quatro dias com banquetes, apresentações teatrais, competições nas arenas, entre outras. Os romanos permitiam que os povos dominados pudessem se apresentar nestes festejos, foi destarte que surgiu o primeiro dramaturgo de Roma, Lívio Andronico, de origem grega, que foi trazido a Roma como escravo e posteriormente tornou-se conselheiro educacional e cultural da metrópole. Ele traduziu a *Ilíada* e a *Odisseia* para o latim para serem estudadas nas escolas romanas, compôs hinos em latim a mando do senado, e em 240 a.C. pela comemoração pela vitória nas guerras púnicas⁵ Lívio traduziu para o latim uma tragédia e uma comédia grega que foi apresentada durante os festejos de vitória. Foi então que se principiou a dramaturgia romana (BERTHOUD, 2001a; DIAS e XAVIER, 2012).

A exemplo de Lívio, começaram então a surgir dramaturgos nacionais como diz Dias e Xavier (2012, p.20), “Posteriormente, estrangeiros radicados em Roma e os próprios romanos passaram a produzir peças adaptadas a partir da temática grega ou baseadas em histórias romanas”. Gneu Névio, foi o primeiro autor latino a produzir peças teatrais, sendo um dos mais notáveis e excelentes talentos da literatura romana, como diz o grande historiador alemão Theodor Mommsen. Como lutou na primeira guerra púnica, teve experiência sobre a deficiência dos comandos militares, assim todas as suas obras dramáticas tiveram como eixo sua fé na República e críticas mordazes à aristocracia corrupta. Apresentou diversas obras dramáticas exaltando a soberania da República, porém se arriscou ao produzir comédias de cunho crítico aos políticos romanos que por conta disso, o prenderam e exilaram em Utica, onde faleceu (BERTHOUD, 2001a; DIAS e XAVIER, 2012).

Entre os séculos III e II a.C. o teatro de Roma alcança o apogeu com os autores Plauto e Terêncio. Plauto era um comediante que alcançou distinção reforçando características típicas romanas em suas obras. Terêncio, muitos anos depois de Plauto, produziu obras de caráter mais refinado e com forte influência grega, voltadas para um público de classe alta. (DIAS e XAVIER, 2012, p. 20-21).

As encenações teatrais romanas, durante a república, eram gratuita consideradas festividades públicas e muito associadas ao gosto popular, uma vez que caso a peça apresentada não tivesse aclamação do público, caso fosse rejeitada, os promotores do evento teriam que devolver parte dos subsídios que ganharam. Deste modo, os autores teriam que se atentar a agradar ao povo romano que engloba desde a plebe até os políticos, confeccionando peças do gosto da maioria, grosseiro e sensacionalista. Esta prática deveras se intensificou durante o império (DIAS e XAVIER, 2012), “para alienar a população diante das ações antipopulares do imperador” (SIGOLI e JUNIOR, 2004, p. 112),

4 Considerado na mitologia romana, como o deus do dia, do trovão, do céu e pai de todos os deuses, sendo frequentemente associado a Zeus, deus grego.

5 Conflitos entre Cartago e Roma pela hegemonia econômica e mercantil da região do Mediterrâneo. Os conflitos duraram de 264 a.C. a 146 a.C., quando Cartago foi destruída pelos romanos. Ambos tinham exércitos fortes e a luta foi equilibrada.

ficando conhecido como política do “pão e circo”.

O povo se distraía de sua miséria assistindo aos espetáculos e isso tranquilizava os imperadores. Quase todos os dias ocorriam lutas de gladiadores e na mesma ocasião eram distribuídos alimentos. Dessa forma, as chances de revolta ficavam diminuídas (DIAS e XAVIER, 2012, p. 21).

Foi neste período imperial, que conforme o interesse político começaram a edificar muitos anfiteatros em regiões estratégicas do império. Pode-se citar o grande Circo Máximo, o Coliseu, o teatro de Marcelo, entre outros. Porém, apesar desta expansão dos anfiteatros a outras regiões, a arte dramática foi cada vez mais se esvaindo pela arena e cedendo lugar a outros espetáculos e competições, uma vez que eram de maior aclamação do público em geral. Deste modo, a dramaturgia teve que se reinventar pelo apelo da maioria pelo grosseiro e o sensacionalista, assim nasceu a farsa atelana, “era uma espécie rústica de teatro vinda da cidade de Osca. Essa rusticidade era patente em suas máscaras grotescas e no vigoroso atrevimento de seus diálogos improvisados” (HUNZICKER, 2015, p. 18). A farsa atelana é associada às farsas gregas, que são caracterizadas por satirizar as situações cotidianas, e tinham a função de dar um “final cômico, grotesco (*exodium*) as apresentações de peças históricas sérias e às tragédias nos Ludi Romani uma retaguarda alegre, conforme coloca um dos escoliastas de Juvenal, para ajudar os espectadores a secar as lágrimas” (BERTHOUD, 2001a, p. 116).

Surgiu durante todo este período da política do pão e circo, uma segunda modalidade teatral, o mimo e a pantomima, ambos se referem a um teatro gestual que não necessitavam de nenhum acessório apenas de sua arte da imitação, e aceitavam a participação de mulheres nas encenações, um grande marco para a época. Foram de enorme aclamação pública, dado a sua arte de rir e provocar o riso superou as demais modalidades que existiam (BERTHOUD, 2001a). Tanto os mimos quanto as pantomimas, apresentavam-se nas arenas ou nas estradas e possuíam a meta de ser “fiel à natureza, reproduzir os movimentos autenticamente vivos [...] O Mimo tinha um olhar para o povo, os mais humildes, anônimos, cidadãos comuns e até trapaceiros, ladrões, alcoviteiras e cortesãs”(RISSI, 2020) imitando tanto gestos animais quanto humanos em suas encenações, sendo muito próximo aos trabalhos de Charlie Chaplin que conhecemos atualmente. A única divergência entre estas modalidades se dá pelo fato que a pantomima sucedeu o mimo, sendo o mimo originário da Grécia se apresentava com diversos atores, como contadores de histórias, acrobatas, flautistas. Já na pantomima, isso ficou resumido a apenas um ator que ele mesmo era capaz de atuar como os diversos personagens de sua trama, sendo muito influenciada pelo mimo também. Desta forma, todo aquele requinte pelas peças trágicas e comédia, foram perdendo sua posição, nunca sumiram completamente, porém, não se situavam na mesma posição que se encontravam quando começou seu desenvolvimento na Roma república ainda.

Foi então que o augusto Império romano começou a desagregação⁶ de seu território, por conta principalmente pela estagnação de suas fronteiras, sendo que eram elas que traziam a metrópole tesouros saqueados e escravos que posteriormente seriam vendidos, trazendo deste modo riquezas ao império. Assim a economia começou a fraquejar resultando em uma diminuição dos impostos arrecadados que conseqüentemente os exércitos não eram pagos e enfraqueceram o que ocasionou inúmeras invasões ao território, de vândalos, visigodos, alanos, suevos, jutos, hunos, etc., fato que desestabilizou a economia já precária gerando todo este efeito cíclico que no findar, resultou a destituição de Rômulo Augusto, o imperador regente do poder de Roma, acabando assim de uma vez com o império que dominou por totalidade a região mediterrânea, desde o norte da África, o noroeste da Ásia, até quase por completo o continente europeu. Estas invasões na região de diversos povos, originaram diversas nações, sendo estas os primórdios do que viria a ser o recortado mapa europeu (SILVA, 2017).

Após a queda do império romano, teve início na história um período que compreendeu desde o século V ao século XV da era cristã batizado de idade média termo este proposto por historiadores da renascença italiana, ao analisarem este hiato temporal e concluírem que foi uma época sombria que englobou o findar da cultura greco-romana e sua posterior retomada pelos renascentistas, sendo um período de certa forma, de reconstrução cultural, uma vez que compreenderam a destruição da cultura romana (CEBULSKI, 2012; FERNANDES, 2016). Neste período a arte dramática estava próxima de desaparecer no cenário europeu, contava apenas com espetáculos nas ruas de mimos e pantomimas e posteriormente foi se desenvolvendo nas metrópoles culturalmente mais desenvolvidas onde conseguiu ganhar maior importância e se espalhar aos países vizinhos (SANTOS, 2006).

A época negra da Europa Medieval do século V ao século X foi estéril no que se refere a uma dramaturgia significativa e durante seis séculos o teatro esteve, por assim dizer, trancado a sete chaves. (GASSNER, 1974, p. 157)

O teatro se desenvolveu em meio a Europa feudal sendo este período dividido em alta idade média e baixa idade média, para melhor análise. Alta idade média é o período que iniciou esta época, sendo caracterizada pela estrutura cultural após a queda de Roma, assim o teatro ainda possuía características da cultura greco-romana e deveras combatido pela igreja por ser tido como profano, deste modo, o teatro foi reduzido a apresentações em circos e feiras populares. No entanto, já na baixa idade média, o teatro começa a ressurgir, sendo neste momento amplamente apoiado pela igreja católica que utilizou de suas artimanhas dramáticas para educar os fiéis na doutrina cristã (CEBULSKI, 2012)

O teatro medieval é caracterizado principalmente por narrar ao todo a história bíblica, abordando os temas de forma simples e pelas integrações das comunitárias que

6 “[...] termo que os historiadores utilizam para explicar a queda do império, que aconteceu em 476 d.C, quando o último imperador romano, Rômulo Augusto, foi destituído por Odoacro, rei do povo germânico hérulo. (SILVA, 2017)”

ocorriam nas encenações, a partir destas características foram se desenvolvendo várias modalidades teatrais tanto religiosas quanto profanas (CEBULSKI, 2012).

O teatro profano, que surgiu após o religioso já no século XIII, iniciou quando começaram a ressurgir nas praças e nas feiras uma forma cômica de teatro, feito pelos jograis e mímicos. Com suas principais formas de encenações a farsa que apresentava situações burlescas cotidianas de forma rápida, grosseira e maliciosa, provocando o riso imediato do público; a *sottie* que era uma peça curta sendo seus personagens os bobos da corte ou os loucos/tolos (*sots*) que eram caracterizados por uma roupa verde e amarela e um chapéu com guizos, e por conta de sua condição mental, eram permitidos tudo falar, como mordazes críticas às autoridades civis e religiosas, revelando assim verdades que de outra forma ficariam ocultas; e o *entremez* sendo definido em geral como práticas lúdicas praticadas durante o banquete medieval, porém na Espanha este termo era caracterizado por peças curtas apresentadas durante os intervalos de peças longas, com tom burlesco e jocoso (CEBULSKI, 2012).

Já o teatro religioso foi o que primeiro surgiu nesta idade, por conta de seu apoio pela igreja, foi estruturado pela influência da mesma. Vale salientar a observação de Gassner (1974, p. 155) “ O traço mais marcante do teatro medieval é que começou como uma comunhão na igreja e terminou como uma festa comunal. ”

Este gênero dramático recorria muito mais a linguagem gestual que a formal ,salvo as moralidades que era encenada de início apenas pelo clero e progressivamente seu elenco foi se estruturando para o público em geral (SANTOS, 2006).

Como influenciador do teatro profano, ele também possui suas principais formas de encenação que são os mistérios que inicialmente tinham o objetivo de encenar apenas os mistérios que envolviam os sacramentos, porém com o tempo foram incluindo passagens bíblicas e a vida dos santos e as festividades religiosas, natal, páscoa, etc., com o intuito de passar ao público de forma simples, os dogmas e a história da religião sendo considerado a mais importante criação do teatro medieval “uma vez que contém elementos teológicos, verossimilhança moral e psicológica, além de enfocarem a realidade concreta, incluindo situações patéticas do cotidiano e diabruras” (CEBULSKI, 2012, p. 25); os milagres, abordava temas que de certa maneira eram semelhantes aos mistérios, encenavam a vida dos servos de Deus, os santos, assim como contos populares com motivos piedosos e personagens comuns que se defrontam com situações terríveis, um fato a ser exaltado é que não houve alteração em seu conteúdo ou em sua forma de como era encenado, contudo isso foi um empecilho pois estagnava a forma de como era sem uma outra possível interpretação. A moralidade foi a mais tardia das modalidades, porém a de maior caráter intelectual, uma vez que personificava defeitos, virtudes, ações e acontecimentos e assim pretendiam ter um caráter didático e transmitir lições morais e religiosas, e até, por vezes, políticas mostrando bons exemplos a serem seguidos valendo-se raramente da sátira com seu principal meio de externalização a linguagem verbal sendo o que mais se assemelha

ao teatro atual (SANTOS, 2006; CEBULSKI, 2012).

1.4 Teatro brasileiro

Na metade da idade moderna, após o declínio da idade média, por conta de todo o revés causado pelas 95 teses de Martinho Lutero, a Igreja católica cria a contrarreforma como movimento para o combate aos avanços das críticas impostas pela reforma protestante. E como um dos mecanismos para tal, criou-se a Companhia de Jesus, ordem fundada por Inácio de Loyola em 1539, com o objetivo de deter o avanço protestante e conquistar novos fiéis. Por conta do contexto das Grandes Navegações, a ordem, vinda de Portugal chegou então ao recém descoberto Novo Mundo e assim inúmeras instituições jesuíticas de ensino foram fundadas pelo território. Estas instituições tinham por objetivo primordial, conquistar novos fiéis a Igreja e como uma das engrenagens para o processo civilizatório de Portugal. Por conta disso, atuaram na catequização dos índios que ali residiam e na educação dos filhos dos colonos.

Os jesuítas, valendo-se das modalidades teatrais medievais já desenvolvidas principalmente as moralidades e os mistérios, recorrendo à sua simplicidade, ampla participação da comunidade e praticidade, como recurso para a catequização dos índios, sendo José de Anchieta que elaborou a primeira manifestação dessa arte no Brasil (TOLEDO, 2007; BARROS, 2008).

Nas idades iniciais, as primeiras encenações contavam com certa flexibilidade em relação ao modelo dos teatros, pois para uma melhor compreensão e atração dos nativos utilizavam-se em alguns autos com a tradução em até quatro línguas: o português e o tupi-guarani para o uso com o povo em geral, o latim para o uso nas escolas para alunos praticantes da língua e o espanhol que era o mais utilizado em encenações em vilas e cidades, por concentrar nestes locais, mais falantes da língua. Outra peculiaridade desta modalidade era a união de temas nativos e cristãos, consoante ao que diz Barros (2008, p. 3):

[...] os índios já tinham uma inclinação natural para a música e para a dança, e daí ao teatro era um passo. Os jesuítas utilizavam-se no teatro dos elementos indígenas, tirados da fauna e da etnologia e unia aos santos da igreja.

Semelhantemente, valiam-se dos recursos da natureza para confeccionar seus cenários e objetos dramáticos, máscaras, vestimentas, etc..

Assim ressalta-se que o teatro jesuítico foi usado como instrumento pedagógico que apropriando-se da cultura indígena, tornou-se mais eficiente em sua missão catequizadora por conta principalmente de seu apelo às imagens representativas (CEBULSKI, 2012, p. 75).

[...] as escolas jesuíticas contribuíram para que o teatro tivesse um lugar de destaque junto à educação formal, ainda que, nesse caso, estivesse vinculado aos preceitos e dogmas religiosos da Igreja Católica e à manutenção e

perpetuação do poder eclesiástico também nos continentes colonizados. (CEBULSKI, 2012, p. 75)

2 | INFERÊNCIA GERAL

Por conseguinte, evidencia-se esta complexa metamorfose até enfim chegar aos primórdios do teatro brasileiro. Com sua evolução desde o período paleolítico, desenvolvido primordialmente como forma de comunicação entre os hominídeos, posteriormente, em suas diversas etapas, moldou-se conforme a cultura e a necessidade local, como por exemplo instrumento de culto aos deuses; de se realizar críticas a cultura local e aos governantes; de provocar o riso da comunidade; de ensinar e refletir; de encobrir a corrupção dos políticos e a miséria do povo; de ressuscitar os mortos; de encarnação dos deuses; de celebração, mas todos confluem a um mesmo ponto como instrumento de expressar sentimentos, sejam eles de indignação, alegria, inveja, tristeza, medo, amor. Acredita-se ser este o motivo da perpetuação do teatro, em nossos dias, de colocar nossa atenção também nos sentimentos, como afirma Matilde Campilho (2020), a função da arte é chamar, e levar nossa atenção a certos aspectos da nossa psique.

Logo, o presente artigo possui ainda lacunas a serem preenchidas, muito por conta de ser uma imensa história a ser colocada toda em apenas um texto, podemos mencionar pontos a serem refletidos como sobre a história do próprio teatro oriental, abordando todo o itinerário desde a pré-história, ou então, de focar no teatro brasileiro já no período colonial até a atualidade como forma de engrandecer a cultura local abordando importantes obras nacionais de cada período.

REFERÊNCIAS

AND, Metin. Aspectos e funções do teatro de sombras turco. **Móin-Móin-Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, v. 1, n. 09, p. 044-073, 2012.

ANJOS, Anna. **O TEATRO KATHAKALI**. 1. ed. [S. l.]: OBVIOUS, 13 jun. 2013. Disponível em: http://loungue.obviousmag.org/anna_anjos/2013/06/o-teatro-kathakali.html#ixzz6i3JoNQfV. Acesso em: 29 dez. 2020.

BADIOU, Maryse. Las sombras en la duplicidad del ser o no ser: una visión del mundo. **Móin-Móin-Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, v. 1, n. 09, p. 044-073, 2012.

BALDIN, Talita. OBVIOUS. *In*: **A DRAMATURGIA DA PRÉ-HISTÓRIA À CONTEMPORANEIDADE**. [S. l.], 27 jan. 2016. Disponível em: http://obviousmag.org/olhares_e_silencio/2016/a-performance-da-dramaturgia-da-pre-historia-a-contemporaneidade.html. Acesso em: 7 dez. 2020.

BARROS, Kauiza Araujo de. **TEATRO JESUÍTICO: UM INSTRUMENTO DA PEDAGOGIA JESUÍTICA. Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 1, abr. 2008. ISSN 1982-5935. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2924/2085>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BARTHES, Roland. O Teatro Grego” in O Óbvio e o Obtuso. **Rio de Janeiro: Nova Fonteira**, 2009.

BERTHOLD, Margot. História Mundial do Teatro. Tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo, **Editora Perspectiva**, 2001a.

_____, Margot. História Mundial do Teatro. (2ª. Edição). 2004b

BHARATA. **The Natyashastra** [Dramaturgia], 2 vols., 2a ed., tradução Manomohan Ghosh. Calcutta: Manisha Granthalaya, 1967.

BRANCAGLION JR, Antonio. Os mistérios e o teatro no Antigo Egito. **Clássica-Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, v. 9, n. 9/10, p. 11-18, 1997.

CAMPOS, Janine; FERRARI, Mateus. **Kathakali**. 1. ed. [S. l.], 5 fev. 2018. Disponível em: <https://artejornadahumana.com/kathakali/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

CEBULSKI, Márcia Cristina. Introdução à História do Teatro no Ocidente dos gregos aos nossos dias. 2012.

DIAS, Kênia Silva; XAVIER, Cíntia Nepomuceno. História do teatro 1: apostila. 2012.

DE OLIVEIRA, Flábvio Ribeiro; GERALDO, Lidiana Garcia. Ditirambo: Culto e Louvor a Dioniso. **Revista Hélade**, v. 2, n. 3, p. 59-69, 2016.

DE SOUZA BRANDÃO, Junito. **O teatro grego: origem e evolução**. Tarifa Aduaneira do Brasil-Editora, 1980.

DUARTE, Adriana. TEATRO GREGO: O QUE SABER PARA APRECIAR. In: O MELHOR DO TEATRO GREGO: PROMETEU ACORRENTADO • ÉDIPO REI MEDEIA • AS NUUVENS. Tradução: Mário Kury. [S. l.]: Zahar, 2013. cap. Apresentação, p. 5-11. ISBN 978-85-378-1091-0.

FÁVERO, Alexandre. **Cartilha Brasileira de Teatro de Sombras**: estudos e propostas para criar e experimentar um teatro de sombras contemporâneo. 2016. 48 f. Monografia (Especialização) - Curso de Sombrista, Cia Teatro Lumbra, Porto Alegre, 2017.

FERNANDES, Cláudio. **O que é Idade Média?** [S. l.]: Brasil escola, 3 fev. 2016. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-idade-media.htm>. Acesso em: 26 fev. 2021.

GASSNER, John. Mestres do teatro. vol. I. trad. de Alberto Guzik e J. **Guinsburg**. São Paulo: **Perspectiva/EDUSP**, 1974.

GOMES, Ricardo Carlos; DUARTE, Priscilla de Queiroz. A Dramaturgia do Corpo no Teatro Indiano como Visível Poesia. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 7, n. 1, p. 154-183, 2017.

GRÉCIA Antiga e Um paralelo entre a cultura grega e a romana. [S. l.]: Roberto dos santos freud, 19 ago. 2013. Disponível em: <https://humanidades33.webnode.com/news/grecia-antiga-e-um-paralelo-entre-a-cultura-grega-e-a-romana/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

HUNZICKER, Frederick Magalhães. A academia dell'arte: uma análise histórica e artística sobre o fenômeno da Commedia dell'Arte na Europa com reverberações no Brasil. 2015.

KURY, Mário da Gama. O Melhor do Teatro Grego. 2013.

LUO, Erica. Teatro de Sombras tradicional chinês. **Móin-Móin-Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, v. 1, n. 09, p. 090-111, 2012.

MARTINS, Danyla. **Máscaras de teatro**: Origem, simbolismo e representação no teatro grego. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/mascaras-de-teatro/>. Acesso em: 8 jan. 2021.

Matilde Campilho (Sangue Latino). Direção: Felipe Nepomuceno. Produção: Tereza Alvarez. Roteiro: Arthur Frazão. Fotografia de Ivo Lopes Araújo. Gravação de Ivo Lopes Araújo. [S. l.]: Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VldpHiRir4c>. Acesso em: 6 set. 2021.

MIZUTANI, Luciana; LAZZARATTO, Marcelo. A Ópera de Pequim em "O dragão de fogo". **Pitágoras 500**, v. 11, n. 1, p. 7-15, 2017.

MOREIRA, Virgínia. Da máscara à pessoa: a concepção trágica do homem. **Revista de Ciências Sociais de Fortaleza**, v. 25, n. 1/2, p. 21-31, 1994.

O TEATRO de sombras de Karagöz. [S. l.]: A Escola de Teatro Catarse, 2008. Disponível em: <https://escoladeteatrocatarse.wordpress.com/2008/01/27/o-teatro-de-sombras-de-karagoz/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

ÖZEK, Cengiz. 500 anos de Karagöz. **Móin-Móin-Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, v. 1, n. 15, p. 220-233, 2016.

PROENÇA, Graça. História da Arte. 17a. edição. **São Paulo: Editora Ática**, 2010.

RISSI, Gabriela. **O Mimo**. [S. l.]: Teatro em escala, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://teatroemescala.com/2020/03/29/o-mimo/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

ROBERT, Fernand. **A literatura grega**. Trad: Gilson César Cardoso de Souza. 1ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SANTO, Denise Espírito. O teatro dança indiano: entre o clássico e o popular. **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, v. 8, n. 1, 2011.

SANTOS, Fernanda Sacramento. O pensamento medieval visto pelo teatro: Todomundo - um ancestral representante do embate entre o bem e o mal. **Existência e Arte**, [s. l.], ano II, n. II, ed. II, 26 fev. 2021. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/2_Edicao/O%20PENSAMENTO%20MIDIEVAL%20VISTO%20PELO%20TEATRO%20TODOMUNDO%20%20UM%20ANCESTRAL%20REPRESENTANTE%20DO%20EMBATE%20ENTRE%20O%20BEM%20E%20O%20MAL%20%20Fernanda%20Sacramento%20Santos.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

SIGOLI, Mário André; JUNIOR, Dante De Rose. A história do uso político do esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 2, p. 111-19, 2004.

SILVA, Daniel Neves. **Queda do império Romano**. [S. l.]: Brasil escola, 18 abr. 2017. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/queda-imperio-romano.htm>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SOUZA, Paulo Rogério de; MELO, José Joaquim Pereira. **TEATRO, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA GRÉCIA ANTIGA: A FUNÇÃO EDUCADORA DO POETA**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, Não use números Romanos ou letras, use somente números Árabicos., 2009, Maringá. **Textos completos apresentados no evento - Seminário de Pesquisa do PPE : edições de 2009 e 2010..** Maringá: Uem, 2009.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de et al. **O TEATRO JESUÍTICO NA EUROPA E NO BRASIL NO SÉCULO XVI**. **HISTEDBR**, Campinas, n. 25, p. 33-43, 15 mar. 2007.

ÉTICAS VERDES COMO IMPERATIVO MORAL OU RETÓRICA NO MUNDO DA ARTE

Data de aceite: 26/11/2021

Data de submissão: 08/11/2021

Ana Sofia de Castro Amarante e Ribeiro

Faculdade de Belas Artes da Universidade do
Porto
Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-2625-3009>

Teresa Maria Castro de Almeida

I2ads, Faculdade de Belas Artes da
Universidade do Porto; VICARTE- Vidro e
cerâmica para as Artes
Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-2033-0459>

RESUMO: O presente artigo pretende evidenciar a relação convergente entre a ecologia e a arte contemporânea, através do questionamento de uma certa essência paradoxal encontrada na insurgência da ética verde na produção de arte. Neste a conduta elitista revela ser a matriz do conflito, pelo qual o enredo do pensamento ético na estética surge erroneamente, inquirindo, através das perspetivas de Karl Marx, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Sacha Kagan, se a sustentabilidade não é apenas um imperativo moral superficial ou um método desviante retórico. Esta investigação coloca sob observação a arte criada a partir dos anos 60', nomeadamente a "Crystal Enclosure" de Alan Sonfist, "I like america and america likes me" de Joseph Beuys e "Ash Dome" de David Nash, em movimentos como a Ecological art e Environmental art, com o intuito

de refutar arquétipos de produção convencionais poluentes e promover uma consciência ética ecológica mais coerente no mundo da arte.

PALAVRAS-CHAVE: Ecocêntrico, Sustentabilidade, Ecological art, Ética, Ecologia, Greenwashing.

GREEN ETHICS AS A MORAL IMPERATIVE OR RHETORICAL IN THE ART WORLD

ABSTRACT: This article intends to highlight the converging relationship between ecology and contemporary art, through the questioning of a certain paradoxical essence found in the insurgence of green ethics in art production. In this, elitist behavior reveals to be the matrix of conflict, through which the plot of ethical thinking in aesthetics erroneously arises, asking, through the perspectives of Karl Marx, Gilles Deleuze, Félix Guattari, and Sacha Kagan, whether sustainability is not just a superficial moral imperative or a rhetorical deviant method. This research puts under observation the art created from the '60s onwards, namely the "Crystal Enclosure" of Alan Sonfist, "I like America and America likes me" of Joseph Beuys and "Ash Dome" of David Nash, in movements such as Ecological art and Environmental art, with the intention of refuting polluting conventional archetypes of production and to promote a more coherent ecological ethical conscience in the art world.

KEYWORDS: Ecocentric, Sustainability, Ecological Art, Ethics, Ecology, Greenwashing.

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, a condição humana traz novas questões para a sua existência que implicam a reforma das suas próprias ações. A contextualização cultural de um desenvolvimento acrescido do aquecimento global e das alterações climáticas, torna inata a concepção de uma consciência ética que envolva uma tentativa de reformulação contínua de valores sociais, políticos e econômicos, em prol de garantir o futuro das próximas gerações.

O artista da década de 60 principiou essa discussão assente na crítica institucional como uma forma de denúncia do mundo da arte. Este tinha como propósito ser reacionário da mudança e proclamar o descontentamento para com a sua realidade. Regularmente, a esta intenção é articulada a uma estética naturalista procedente da situação sociopolítico da época em que se concebe. Especificamente, a guerra do Vietnam, a massificação, o desenvolvimento tecnológico, as questões ambientais e o capitalismo instigaram em muitos artistas um desejo por transformação, incitando-os a uma revolução da sua forma de expressão plástica através da antinomia dos arquétipos de produção de arte.

Assim, sendo a arte espelho da sociedade e cultura de cada tempo, é natural que esta queira falar sobre este problema social. Contudo, a ética ecológica no mundo da arte, uma vez que, parte do pressuposto de que a crise climática está inerentemente interligada à criação humana, seja a partir das tecnologias e das suas emissões de CO₂, do abate de florestas e da destruição de ecossistemas para sustentar a produção industrial ou da fomentação de uma cultura de consumo de bens materiais, como forma ilusória de atingir felicidade, parte de um axioma paradoxal inerente à sua própria existência. Querendo isto dizer que a inação perante a problemática enquanto artista será mais eficaz do que a exploração de recursos, muitas das vezes poluentes, na prática artística. Levantando a questão de qual será a validade de se continuar a produzir e discursar sobre um assunto ao qual praticamos aquilo que represamos?

Dessa forma, é debatido qual o papel que a arte ocupa na crise climática, uma vez que é capaz de promover um discurso de apelo ecológico, mas também contribuidor para o aumento da poluição e exploração de recursos escassos, estando, portanto, diretamente ligada a um problema de superprodução. A arte, em si mesma, provoca assim uma discussão contraditória que ganha presença em contramovimentos como a Ecological art e o eco ativismo, cuja ética vai fundamentar e provocar a comutação de ideias e valores.

Estando a ética intimamente ligada às questões económicas, sociais e ambientais, vai servir de mediador entre concepções que interrogam (1) a validade de se continuar a produzir arte; (2) a permanência de valores antropocêntricos e a importância do ecocentrismo; (3) a utilização de uma sustentabilidade correta/ adequada e (4) a formulação de expectativas na produção de obras de arte ecológicas.

Este artigo procura, então, evidenciar a consciência de uma essência parasítica

da arte, colocando a ecological art como caso de estudo. A partir dela são ponderados, dois possíveis futuros éticos, nos quais, num a arte deixa de existir e no outro adapta-se, modificando os seus hábitos. É também inquirido se fará diferença produzir-se ecologicamente e se poderá sequer existir uma sociedade sem arte. Estas questões são compreendidas através de uma filosofia do materialismo proposta por Karl Marx (1818 - 1883, Alemanha) e do pensamento ecocêntrico idealista de Gilles Deleuze (1925 - 1995, França) e Félix Guattari (1930 - 1992, França), cujas *green ethics* insurgem no decorrer desta argumentação como o valor que pode transmutar o propósito da arte.

Resultado desta argumentação insurge a sustentabilidade, introduzida por Sacha Kagan (1980 -, França), como elemento ético que mitiga e justifica a produção. Contudo, podendo esta ter uma inconsistente utilização, analisada nas obras “Crystal Enclosure” de Alan Sonfist, “I like america and america likes me” de Joseph Beuys e “Ash Dome” de Davis Nash, gerar-se-ão inseguranças, que dão abertura para contestar e perceber a verosimilhança e o papel que ocupam os movimentos artísticos ditos ecológicos.

ÉTICAS VERDES COMO IMPERATIVO MORAL OU RETÓRICA NO MUNDO DA ARTE

Compreender a relação entre o homem e a Natureza na atualidade passa por refletirmos sobre os efeitos da ética implícita numa transformação cultural e social. Desta forma, segue-se uma discussão acerca da sua aplicabilidade na arte, perante uma exigência de consumo refutável. Aliás, dado que, a problematização da arte e da sua funcionalidade estética advém da sua própria essência frívola, isto é, que vai para além das características práticas do quotidiano, que não é intrinsecamente crucial e que existe proeminentemente nas memórias elitistas, por consequência, gerar-se-á uma fissura na sacralidade do objeto artístico, como pretexto para se debater sobre a razão pelo qual a arte deve existir da forma como existe. Logo, quando subentendida, a contextualização da emergência climática, propõe-se que se analise não só arte pela arte, como aquela que é proveniente desse mesmo contexto, mais especificamente, a Ecological art.

Na prática, a investigação deste paradigma evolve questionar, substancialmente, se não estará a obra de arte no seu próprio processo e presença física a produzir mais desperdício e a ter um impacto mais negativo no ambiente, enquanto, simultaneamente, tenta discutir sobre essa mesma crise. Questiona-se assim, uma expectativa de um futuro em que a obra de arte dá o exemplo em si mesma, ou que, simplesmente, deixa de existir, face as expectativas de mudanças de hábitos dos artistas e a transformação da mentalidade do seu próprio espectador, que demanda uma arte mais ativista e coerente consigo mesma.

Futuro este em que a ecologia na arte parte de um panorama artístico moderno, do qual a sua tendência niilista de desintegração, relativa a um desejo de destruição e renovação universal, proveniente do seu contexto social, político e filosófico, projeta uma

ideia de metamorfose da humanidade, e repensa a subsistência do futuro das gerações vindouras pela ação inconsciente e do poder da sua própria tecnologia e ciência. (Jung & Hull, 1974, pp. 122–123) Resultando, por um lado, numa arte para artistas que procuram a moral e propósito na criação, solucionando conflitos interiores existenciais e exteriores de ativismo social e político. E por outro, numa arte que ilustra uma preocupação com um ecocídio ou visão apocalíptica do mundo, profetizando o seu próprio desfecho, desinteresse e extinção, quando confrontada com a sua incapacidade de alteração ou beneficiamento significativo da realidade. Interrogando, se de facto fará diferença produzir arte de forma ecológica, quando perspetivada no mecanismo que é a indústria e o consumismo global. Contudo, poderá, sequer, existir uma sociedade sem arte ou produção?

Contrariamente à natureza humana, os animais não deixam a sua marca na Terra com intenção de modificá-la, além da sua própria sobrevivência, logo será parte da nossa consciência racional, que oriunda da inconformidade com as expectativas de uma realidade insatisfatória, se concebe a ação de criar. (Ingold, 2011) Fazendo, assim, a razão e a lógica partem do método ao qual o ecocentrismo pondera a solução mais direta e imparcial ao contratempo capitalista, o antropocentrismo ao recusar a diminuição de produção, por motivos de um senso inato de valores pessoais, fragiliza a sua veracidade e deixa em aberto a discussão sobre a necessidade de criar.

Por sua vez, cruza-se ainda a filosofia do materialismo, como forma de compreender a diligência humana de criação, que justificada por uma caracterização afetiva, eleva a dúvida de quem surge primeiro, se o consumo ou a produção. Karl Marx estabelece a compreensão de que o consumo propõe os objetivos da produção, uma vez que, tem de existir uma imagem mental do que se vai produzir. Todavia, também a produção possibilita o desejo de consumo, tornando-se difícil de se chegar a um consenso, dado que, segue a mesma lógica de pensamento, de um ciclo fechado, semelhante ao do nascimento do ovo ou da galinha. Por este motivo, a produção não existe sem consumo e o consumo não se dá sem produção. (Marx, 2011, pp. 53–58) Sendo então o consumo fonte de satisfação, que por associação à produção dá origem aos problemas ambientais, a sua rejeição implica uma negação das necessidades fisiológicas ou psicológicas, que requerem autocontrolo, restringimento, disciplina e abnegação, ao qual o antropocentrismo não vê objetivamente valor em fazê-lo.

No que lhe respeita, o pensamento ecocêntrico¹ propõe uma visão idealista, que reconhece a presença humana como parte da Natureza, ou seja, uma árvore ou uma planície são tanto produto da Natureza como é o homem e a sua tecnologia, ainda que a sua presença atualmente se identifique mais com uma catástrofe natural. Em concordância com Gilles Deleuze e Félix Guattari, a essência da Natureza e do homem fundem-se na forma de produção e indústria, onde a indústria deixa de ser vista intrinsecamente como utilidade e passa a ser uma característica da identidade da Natureza, tal como a produção é

¹ Sistema de valores centrado na natureza

do homem. O homem não é mais pensado como criador, ascendendo a uma relação íntima com todas as formas de vida, a humanidade não é mais o oposto da Natureza, mas sim o produto e o produtor, e a produção como processo relaciona-se com o desejo individualista imanente, equivalente ao fruto de uma árvore. (Deleuze & Guattari, 1983, pp. 4-5)

Não sendo, portanto, o entendimento da produção intrinsecamente pejorativa, mas antes o uso excessivo e impróprio dos seus atributos, podemos considerar a funcionalidade concreta inerente da obra de arte como oposta da ética ambientalista. Porém, a inserção de um discurso/mensagem ditos ecológicos podem transmutar a sua competência e relevância para o movimento, tanto pela sua eficácia na advertência de eco adversidades, como pela sensibilização do espectador em torno de ideologias mais verdes. Isto posto, será o artista ecológico, na expectativa de uma independência e singularidade da engrenagem capitalista antropocentrista, capaz de produzir arte sem se comprometer a si mesmo?

Num olhar aproximado, a ética ecológica aplicada à arte tem tentado responder a este dilema a partir da formulação de procedimentos que ajustam a sua balança moral, seja através da condescendência do uso conformado ético de soluções imperfeitas ou da reformulação dos aspetos mais formais da estética. Tendo como exemplo, o uso da crítica, da ciência/tecnologia, da efemeridade, de matérias-primas, de organismos vivos, de espaços exteriores aos museus, ou até mesmo da sua inexistência física, por via de performance ou digitalização. (Benthall, 1972, pp. 127–140) E por esse motivo, importa agora inserir ao léxico a palavra “sustentabilidade”, como elemento ético que justifica a produção artística e que vai marcar um padrão de referência socio-artístico histórico no mundo da arte.

Assim, focando a sua interdisciplinaridade no bem-estar ambiental, sustentabilidade originalmente significava: “um desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades.” (World Commission On Environment and Development, 1987, p. 43). A sua estrutura providencia um meio de reconfortar a consciência do remorso ecológico (“*ecotherapy*”), através da ficção de uma conquista da integridade ecológica, bem-estar económico e justiça social, que teve grande aderência e levou a uma massificação cultural do termo. (Dodds, 2011, pp. 108–114) Próspera desta popularização, a sua autenticidade semântica tem vindo a ser profanada, pela sua ambivalência terminológica, que ao deixar em aberto a sua geografia ecocêntrica, relativiza a sua interpretação como um método que privilegia a centralidade antropocêntrica de uma *shallow ethic*² e que incita a inação para com os problemas ambientais, em vez da longevidade ecocêntrica. (Holden, 2010)

Respetivamente, a sustentabilidade na arte entende-se como um princípio que justifica a sua própria produção, por via de estabilidade entre o impacto ambiental compreendido e a sua influência positiva no despertar ecológico. De modo abrangente,

2 Imperativo moral em que os humanos têm sabedoria para administrar e cuidar da Natureza.

não sendo a produção de obras de arte eco-friendly³, a sua carga ativista faz uso do termo sustentável, com o objetivo de encontrar um ponto de equilíbrio com Natureza, do qual, é alvo de crítica, visto que se assemelha, na sua maioria, a estratégias de greenwashing⁴. O termo sustentável não passa assim de um rótulo retórico desviante, que redireciona a culpabilidade através de uma ilusão acerca do impacto que a produção artística tem no ambiente. (Barthel-Bouchier, 2012)

No entanto, em conformidade com o autor, investigador e fundador da Cultura21, Sacha Kagan, a exploração de sensibilidades sustentáveis estéticas, ainda que sejam falácias conceptuais, são a chave para uma mudança social. A seu ver, a modernidade clássica é a antítese do pensamento ecológico, tanto por usufruir de um estatuto de sublime inutilidade, como pela sua contribuição para uma cultura insustentável. Deste modo, propõe uma noção de “autoecopoiesis”, participação estética autónoma que dialoga com o ambiente a partir de uma eco evolução, que estratifica uma reflexão sobre a sustentabilidade, pensando-a como uma cultura a um nível meta, que transcende a modernidade. (Barthel-Bouchier, 2012)

Mutuamente, esta meta cultura constitui uma compilação de várias características associativas da sustentabilidade, das quais, se manifestam em distintas ações artísticas que podem vir a procurar ou (1) uma sensibilidade e atenção aos ambientes; (2) capacidade de resposta e responsabilidade para com a crise climática; (3) inter-relação e conexão com a Natureza; (4) valorização dos processos iterativos e experimentais da arte; ou (5) uma incorporação da efemeridade e adaptabilidade consciente. (Kagan & Hahn, 2011) Demonstrando, uma certa indeterminação para com o que é qualificado como sustentável e a consequente entropia na designação da ecological art.

Reciprocamente, a análise concreta das dissemelhantes abordagens artísticas, nas várias áreas da desconstrução da Natureza, apresenta uma plurissignificação e uma dissimulação do termo sustentável. Com o intuito de provar esta noção, examinaremos três obras de três artistas distintos, cujo, discurso, particularmente, faz uso de métodos de demonstração, crítica e de intervenção, com a intenção de apelar a essa mesma sustentabilidade e cujo, legado e contributo artístico está ligado a movimentos como environmental art ou ecological art.

Começando assim, pelo “Crystal Enclosure” (Fig.1) de Alan Sonfist, que segue a metafísica do ciclo regenerativo dos cristais minerais (contidos no volume esférico), através de processos de sublimação⁵, e que ao sofrerem uma metamorfose corpórea arroxeadada,

3 “adjetivo que se destina a minimizar os danos ao meio ambiente, por ex. usando ingredientes biodegradáveis. Também chamado environment-friendly” (Collin, 2004, p. 75)

4 “desinformação disseminada por uma organização de modo a apresentar uma imagem pública ambientalmente responsável. Embora possam ser úteis, esses tipos de padrões são muitas vezes usados com cinismo - como greenwash corporativo” (Stevenson & Lindberg, 2010, p. 14280)

5 “A química (de uma substância sólida) muda diretamente para vapor quando aquecida, normalmente formando um depósito sólido novamente no resfriamento... Os cristais podem ser sublimados sob o vácuo.” (Stevenson & Lindberg, 2010, p. 33066)

invocam a personificação da Natureza e demonstram um entendimento do valor estético/simbólico da cooperação da ação humana com os processos naturais. (Benthall, 1972, pp. 134–138)



Fig.1 Crystal Enclosure, 1969

Fig. 1 Sonfist, A. (1969). **“Crystal Enclosure”** [Cristais tridimensionais contidos numa esfera de vidro, mudando de sólido para gasoso em relação às condições atmosféricas.]. Em *Art and Future: A history/prophecy of the collaboration between science, technology and art* por Douglas Davis (Praeger publishers ed., p. 95).

Fonte; Davis, 1975.

A sua alquimia é remanescente da tão desejada simbiose ecológica. Todavia, num aprofundamento das características formais da obra, interpela-se a possibilidade dos seus cristais minerais serem apenas um eufemismo para a sua tóxica natureza química. Comparativamente, o elemento químico iodo, recria o mesmo efeito quando sublimado em condições de alteração atmosférica, aparentando um gás de coloração violeta e a decorrente cristalização sólida. Esta analogia, se confirmada, implica uma alteração inconveniente e nefasta da conceptualização da obra de arte, dadas as prevenções e recomendações de risco de saúde humana e ambiental, que contrastam a sua leitura inicial e o seu propósito artístico. (International labour organization, 2004)

Sob uma outra conduta, mais crítica, expõe-se também o potencial discursivo da performance “I like america and america likes me” (Fig. 2) de Joseph Beuys. O evento decorreu no espaço de três dias, em que Beuys vive e interage com um coiote na galeria René Block, (SoHo, N.Y.), do qual, se assume que tenha havido algum estratagema legal para permitir a presença selvagem na cidade e que o artista, ao dar entrada na galeria numa maca de ambulância, nunca tenha pisado o solo americano. Neste contexto, a aferição do coiote funciona, sob um consenso, como um arquétipo para as comunidades indígenas, pelo qual Joseph Beuys descreve na sua performance como um “ajuste de contas que deve ser feito com o coiote, de modo a superar o trauma”. (Mann, 2017)



Fig.2 I like america and america likes me, 1974

Fig. 2 Beuys, J. (1974, May 21–25). “**I like America and America likes me**” [três dias numa sala com um coiote]. Apresentado na René Block Gallery, Nova York, N.Y. Acedido em <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/joseph-beuys-actions-vitrines-environments/joseph-beuys-actions-4>

Fonte: Tate.org.uk content.

A natureza selvagem do coiote participa na performance sem o controlo do artista, podendo ser entendido como uma tentativa de destituir a tradicional visão hierárquica e confrontar os ideais antropocêntricos de domínio do homem sobre a Natureza, pois tanto o

artista como o animal se encontram aprisionados na jaula, previamente construída.

Contudo, Steve Baker lembra que a densidade e o espaçamento entre os arames da grade/jaula operam como um entrave visual, que impõe uma barreira/separação entre o seu espectador e o acontecimento. Ele defende que esta particularidade não pode ser pensada como um ato inconsciente, mas antes, como uma metáfora para o espírito crítico, análogo de liberdade.

A atitude expositiva menos complacente e o pensamento fora da norma de Beuys criam um jogo de transferências, do qual o espectador é quem, realmente, está preso a sistemas de pensamento organizado e o artista, opostamente, raciocina de forma livre e fica à margem da sociedade como um animal selvagem. A alegoria fica completa, quando assimilada a ideia de um espectador que observa arte de longe, confinada a quatro paredes e apenas com o intuito de contemplar a sua destreza, beleza e insubmissão, tal como num jardim zoológico. (Baker, 2000)

Esta interpretação parece então aprofundar muito mais a justificação do ato performativo, visto que, a crítica inicial ao antropocentrismo ocidentalizado, ainda que colocada em primeiro plano, sugere uma sustentabilidade inter-racial ou uma conexão com a Natureza de forma superficial. O seu axioma “sustentável” levanta vagamente, por via de artefactos e simbolismo, questões derivadas de áreas extramente complexas como a antropologia e a sociologia, que não adicionam nada e não explicam muitas das escolhas performáticas, como a ambulância, a jaula, a localização e a interação. Já a análise de Steve Baker, elucida-as através de uma intenção artística motivada pela crítica institucional da própria galeria americana em que expõe e da expectativa do público de arte, específico dessa altura. De certo modo, a instrução de análise proposta por Beuys, no decorrer da performance, não passa de um chamariz literal para o espectador, reafirmando a sua crítica à superficialidade do propósito selvagem/exótico, do qual exalta a condecoração de avant-garde. Tendo como fim propor, sobretudo, uma arte livre, não domesticada ou aprisionada e nem tanto a recomendada sustentabilidade.

Tendo já analisado uma vertente demonstrativa e outra mais crítica, falta agora refletir sobre um outro tipo de processo artístico sustentável, que escolhe intervir no meio ambiente como forma de discurso. Olhamos então para a instalação “Ash Dome” (Fig.3) de David Nash e para o seu método de “fletching”⁶ na plantação de “22 ash trees”, no norte do país de Gales. Nash começa por resolver o problema da artificialidade artística através da manipulação de matérias orgânicas vivas, que retiram CO₂ da atmosfera e que transportam a experiência artística, bem como o seu espectador, para o exterior do museu, indo ao encontro da Natureza. A adulteração da estrutura congénita da Natureza, envolveu integrar a ação humana na floresta, do qual Nash descreve como um compromisso a longo

6 “As árvores muito pequenas, simplesmente empurrei e coloquei uma estaca para segurá-las, enquanto para as maiores cortei uma série de figuras formadas em V, que depois, dobrei e enrolei-as, para que a camada de câmbio pudesse curar por cima.” (Grande & Lucie-Smith, 2004, p. 2)

prazo, que proveniente de um clima de guerra, gerava fé na preservação do futuro. (Grande & Lucie-Smith, 2004, p. 2)



Fig. Ash Dome, 1977

Fig. 3 Nash, D. (1977). “Ash Dome” [David Nash plantando 22 árvores de freixo e passado 40 anos desde a plantação]. Norte do País de Gales. Acedido em <https://news.artnet.com/art-world/artist-living-sculpture-starts-dying-david-nash-stoical-life-death-ash-dome-1307201>

Fonte: Artnet News.

Tendo este contexto em mente, a “Ash Dome” gerou também alguma controvérsia, pelo que, as iniciativas ecológicas, deste tempo, acreditavam que a Natureza sobrevivia melhor sem a intervenção humana, cuja, presença era, francamente, entendida como um parasita na Terra. Em resposta a esta posição, Nash defende a ideia de que o contacto físico com a Natureza também pode ser sinónimo de diálogo e que parte do seu ponto de vista, ao criar a instalação, foi de que a Natureza reage bem à inserção humana, desde que seja cuidada e conectada. (Grande & Lucie-Smith, 2004, p. 3)

No entanto, passado mais de 40 anos desde a sua plantação, as árvores começaram a morrer. Este acontecimento decorre proveniente de uma doença causada por um fungo, ao qual é possível reverter os seus efeitos através do uso de determinados remédios. Contrariamente à opinião inicial, o artista afirma que o seu trabalho depende das forças

naturais e que, por essa razão, deve aceitar a morte da sua obra, como parte do processo artístico. Apenas restituindo-a com a nascimento/plantação de uma nova espécie de árvores. Será então importante apreender que a lógica de sustentabilidade, por de trás da inserção humana na Natureza, que Nash apresenta inicialmente, é negada quando lhe dada a hipótese de curar/cuidar ou não as árvores. Se por um lado, a comunicação/manipulação do ecossistema, sem fins funcionais além de estéticos e discursivos, é considerada positiva, por outro a inação da sua reabilitação impõe uma conceptualização lógica negativa, dado que, se dá a perda de algo benéfico para a Natureza/alterações climáticas.

Assim sendo, a descrição dos cristais minerais, o coioite como símbolo e a morte como processo artístico, fazem uso da mesma estratégia desviante, do termo “sustentável”, em modos que propõem uma mensagem, à primeira vista, vaga o suficiente para o senso comum do seu observador aceitar, mas que na sua dissecação apresentam uma noção paradoxal com a ética ecológica e com os seus próprios discursos. Este modelo de produção, faz ressurgir os pensamentos que questionavam a necessidade de criar arte, pois, quando comparadas aos documentários “An Inconvenient Truth”, de Al Gore ou “Cowspiracy: The Sustainability Secret”, de Kip Andersen e Keegan Kuhn, estas não resultam em algo mais que percepções críticas compartilhadas entre artistas, não tendo, portanto, impacto fora dos mundos específicos da arte e aparentando fortalecer a proclamada morte da arte.

Ainda assim, a visão idealista do ecocentrismo e as implicações antropocêntricas desta lógica, resultam, na verdade, na conformação e resignação com os aspetos contraditórios da realidade artística. Se de um ponto de vista, a arte ecológica acompanha, geralmente, o desenvolvimento e a degradação do meio ambiente de forma insegura, fazendo um mau uso da ética para expressar as suas preocupações e chegando até a prejudicar a Natureza e a sua causa. Por outro, a arte pode ajudar a fornecer a dialética necessária entre a Natureza e a indústria, e incutir, pelo menos, a aspiração de um fluxo dinâmico mais sustentável de interação com o bioma. (Barthel-Bouchier, 2012)

Por esse motivo, saber fundamentar um discurso fiável, coerente e não nocivo, garante uma arte exemplar, que pode esperar do seu espectador o mesmo comportamento, sem que este o acuse de hipocrisia. A mobilização do seu próprio interesse, dá autoridade ao artista para criticar o consumo, e promover antes uma estética anticonsumista. Uma arte mais austera oferece, ainda, soluções práticas, às quais, repensa a forma como encaramos a acumulação de bens materiais, pelo que acabam por nos dar expectativas irreais de uma garantia de felicidade. (Soper, 2008, pp. 579-582)

CONCLUSÃO

Em suma, no decorrer deste artigo foi posta em causa a validade de se continuar a produzir arte perante o problema social que enfrentamos. É entendido que a subjetividade do antropocentrismo deixa em aberto, então, a necessidade de criar a partir de uma carência

de autocontrole e abnegação moral, relativa a cada um, não sendo apenas, portanto, uma decisão como comunidade artística, mas também referente ao código moral de cada artista.

Desta forma, é notado que uma visão ecocêntrica do mundo, face o estado de urgência climática da Terra, deve ganhar presença no contexto artístico como forma de encontrar um modo de produzir arte mais coerente com os seus ideais. Este imperativo moral, revela ser a chave para proteção do movimento ecológico e da *ecological art*, das críticas do seu espectador, dado que fornece os princípios de uma “boa” conduta ética.

Assim, sob a noção de que a produção não é inerentemente negativa, apenas o uso excessivo dos seus atributos, surge o elemento ético, chamado de sustentabilidade, cuja essência vai justificar a produção, a partir de uma balança moral que distingue uma arte discursiva da ativista, não bastando, logo, apenas falar, mas também fazer.

Contudo, por motivos de insuficiência de uma natureza puramente ecocêntrica, isto é, dada a sustentabilidade ser uma noção em que se tenta achar um ponto de equilíbrio ou peso favorável sobre os pontos negativos e prejudiciais para a natureza com o apelo e divulgação de uma mensagem ecológica, mantêm-se ocorrências da sua perversidade, que acabam por ser ilusórias e por vezes consideradas de hipócritas. Há, então, uma incompatibilidade entre o que se espera da arte ecológica e o que ela realmente representa.

Apesar deste fenómeno dar importância a uma espécie de prática artística exemplar, o próprio movimento associativo releva igualmente ter dificuldades em ser coeso, o que faz questionar se é sequer possível produzir-se arte verdadeiramente ecológica. Repensar a forma como expomos, a duração da vida de uma obra, o processo de criação dos materiais de cariz artístico, a divulgação, os transportes, o uso de recursos escassos, são todos fatores que contribuem para o problema social em questão e que nos fazem repensar se a melhor opção não seria a inação perante a problemática, como forma ativista de se ser puramente ecocêntrico e de não praticarmos aquilo que represamos.

REFERÊNCIAS

Baker, S. **The Postmodern Animal**. (Essays in Art and Culture) Reaktion Books, Islington, Londres, 2000.

Barthel-Bouchier, D. **Sacha Kagan, Art and Sustainability: Connecting Patterns for a Culture of Complexity**. *International Sociology*, 2012, 27(5), 683–686. <https://doi.org/10.1177/0268580912452375>

Benthall, J. **Science and technology in art today** (Praeger World of Art series)., Praeger Publishers, New York, Whashington, 1972.

Collin, P. **Dictionary of Environment and Ecology: Over 7,000 terms clearly defined** (Bloomsbury Reference) (5º ed.). A&C Black, Soho, em Londres, 2004.

Davis, D. **Art and the Future: A History/Prophecy of the Collaboration Between Science, Technology, and Art** (1º ed.). Praeger Publishers, Westport, Connecticut, EUA 1975.

Deleuze, G., & Guattari, F. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia**. University of Minnesota Press, Minneapolis, Minnesota, EUA, 1983.

Dodds, J. **Psychoanalysis and Ecology at the Edge of Chaos: Complexity Theory, Deleuze, Guattari and Psychoanalysis for a Climate in Crisis** (1° ed.). Routledge, Abingdon, Inglaterra, Reino Unido, 2011.

Grande, J. K., & Lucie-Smith, E. **Art Nature Dialogues: Interviews With Environmental Artists**. State University of New York Press, Albany, Nova York, EUA, 2004.

Holden, M. **The Rhetoric of Sustainability: Perversity, Futility, Jeopardy? Sustainability**, 2010. 2(2), 645–659. <https://doi.org/10.3390/su2020645>

International labour organization. **ICSC 0167 – IODINE**, 2004. Acedido fevereiro 11, 2021, em https://www.ilo.org/dyn/icsc/showcard.display?p_version=2&p_card_id=0167

Kagan, S., & Hahn, J. **Creative Cities and (Un)Sustainability: From Creative Class to Sustainable Creative Cities**. Culture and Local Governance, Ottawa, Canadá, 2011. 11–27. <https://doi.org/10.18192/clg-cgl.v3i1.182>

Mann, J. **When Joseph Beuys Locked Himself in a Room with a Live Coyote**. 2017. Acedido fevereiro 12, 2021, em <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-joseph-beuys-locked-room-live-coyote>

Stevenson, A., & Lindberg, C. A. **New Oxford American Dictionary 3rd Edition** (3° ed.). Oxford University Press, Oxônia, Reino Unido, 2010.

Soper, K. **Alternative hedonism, cultural theory and the role of aesthetic revisioning**. Cultural Studies, 2008. 22(5), 567–587. <https://doi.org/10.1080/09502380802245829>

World Commission On Environment and Development. **Our Common Future** (1° ed.), (Oxford Paperbacks ed.), Oxônia, Reino Unido, 1987.

SOBRE OS ORGANIZADORES

FABIANO ELOY ATÍLIO BATISTA - Professor do curso de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica (PPGED) - área de concentração em Família e Sociedade - pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), atuando na linha de pesquisa Trabalho, Consumo e Cultura. É bacharel em Ciências Humanas, pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora (BACH/ICH - UFJF); licenciado em Artes Visuais, pelo Centro Universitário UNINTER; e, tecnólogo em Design de Moda, pela Faculdade Estácio de Sá -Juiz de Fora/MG. Realizou cursos de especialização nas seguintes áreas: Moda, Cultura de Moda e Arte, pelo Instituto de Artes e Design da Faculdade Federal de Juiz de Fora (IAD/UFJF); Televisão, Cinema e Mídias Digitais, pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACOM/UFJF); Ensino de Artes Visuais, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF); e, Docência na Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba (IF Rio Pomba). Tem interesse nas áreas: Moda e Design; Arte e Educação; Relações de Gênero e Sexualidade; Mídia e Estudos Culturais; Corpo, Juventude e Envelhecimento, dentre outras possibilidades de pesquisa num viés da interdisciplinaridade.

GLAUBER SOARES JUNIOR - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica (PPGED) - área de concentração 'Família e Sociedade' - pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), atuando na linha de pesquisa 'Trabalho, Consumo e Cultura'; Especialista em Tecnologia Têxtil e Moda (Faculdade Unyleya), com ênfase em processos e produção artesanal de tecidos; Graduado em Design de Moda pelo 'Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Muriaé'. Atualmente é membro do grupo de pesquisas do CNPq 'Trabalho, sociabilidade e gênero' e membro do corpo editorial do periódico 'Oikos: Família e Sociedade em debate'. Possui interesse nas áreas de: Design de Moda; Têxteis; Artesanato têxtil; Cultura material; e Gênero. Desenvolve especialmente pesquisas relacionadas a culturas regionais e locais.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Antropologia 145

Arquitetura 58

Arte 6, 13, 18, 20, 21, 24, 29, 31, 32, 64, 66, 67, 69, 70, 73, 85, 87, 96, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 132, 133, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 147, 148, 150

Arte contemporânea 137

Ativismo 138, 140

B

Brasil 2, 3, 6, 7, 8, 12, 19, 21, 23, 26, 32, 33, 57, 89, 93, 99, 101, 102, 103, 107, 120, 132, 134, 135, 136

C

Cidade 63, 90, 103, 114, 126, 127, 129, 144

Coronavírus 1, 2, 8

Corpo 13, 18, 27, 31, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 77, 78, 79, 83, 96, 103, 121, 122, 134, 150

Covid-19 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 18, 63

Criança 11, 12, 13, 14, 16, 17, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 85, 86, 88, 90, 93

Cultura 1, 4, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 47, 49, 50, 62, 63, 67, 68, 69, 73, 74, 108, 118, 120, 122, 124, 125, 127, 130, 132, 133, 134, 135, 138, 142, 150

Cultura visual 34, 35, 36, 38, 44, 45, 46

Currículo 20, 27, 28, 29, 30, 31, 33

D

Dança 11, 52, 54, 86, 87, 122, 124, 125, 132, 135

Disciplina 6, 48, 75, 76, 77, 78, 81, 96, 140

Diversidade cultural 25, 26, 127

E

Educação 1, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 62, 75, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 93, 127, 132, 136, 150

Educação musical 1, 5, 6, 8, 75, 83, 85, 86, 87, 88, 93

Espaço 20, 31, 32, 55, 56, 58, 59, 63, 76, 77, 78, 79, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 96, 105, 106, 144

Estética 24, 31, 33, 65, 77, 100, 101, 104, 105, 106, 112, 137, 138, 139, 141, 142, 147

F

Formação 5, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 47, 49, 50, 59, 76, 77, 78, 97, 102, 125

Fotografia 34, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 135

H

Hábitos 96, 98, 127, 139

I

Indivíduo 12, 26, 27, 31, 53, 79, 89, 123, 126

Infantil 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 83, 85, 93, 111

Interação 24, 47, 50, 51, 52, 55, 81, 89, 100, 101, 102, 106, 145, 147

Intercultural 23, 24

L

Leitura 24, 32, 47, 58, 59, 77, 92, 94, 143

Lugar 22, 27, 60, 87, 88, 89, 120, 129, 132

M

Memória 19, 26, 47, 51, 79, 105, 125

Multiculturalismo 20, 21, 22, 23, 26, 32

Mundo 1, 8, 12, 17, 23, 25, 27, 29, 31, 32, 48, 49, 50, 51, 55, 57, 66, 70, 71, 74, 84, 85, 88, 114, 120, 124, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 148

Música 1, 2, 3, 6, 7, 8, 11, 21, 54, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 125, 132

P

Pandemia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 63

Patrimônio 11, 19, 26, 32

Pintura 21

Poética 77, 111, 112, 118, 127

Prática 3, 5, 6, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 23, 24, 28, 30, 31, 32, 53, 76, 77, 79, 81, 83, 85, 86, 87, 89, 94, 96, 97, 98, 99, 121, 124, 127, 128, 138, 139, 148

Práxis 25, 29

R

Reflexões 1, 7, 8, 19, 75, 77, 93, 101, 104, 106

S

Sociedade 6, 7, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 84, 106, 107, 126, 138, 139, 140, 145, 150

T

Teatro 57, 87, 103, 113, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136

Tradição 104, 122, 126

U

Urbano 101, 102

V

Valores 14, 65, 66, 69, 104, 138, 140

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

ARTE

Multiculturalismo e
diversidade cultural



3

Atena
Editora
Ano 2021

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

ARTE

Multiculturalismo e
diversidade cultural



3

Atena
Editora
Ano 2021